

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MELISSA ANDRES FREITAS

O LEITOR DE LITERATURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

CURITIBA
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MELISSA ANDRES FREITAS

O LEITOR DE LITERATURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre, Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração: Estudos Lingüísticos, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná
Orientadora: prof.Dr^a Terumi Koto Bonet Villalba

CURITIBA
2010

“Podemos invocar muitas coisas
que tranquilizem as nossas consciências,
da massificação do ensino
à crise da leitura (sempre essa crise fatal...),
passando pela desarticulação dos programas,
pelo imperialismo do audiovisual,
pela sobrelotação das escolas
ou pelos desequilíbrios do sistema de ensino;
podemos até insinuar, se formos optimistas e desenvoltos,
que a culpa está algures e noutros, não aqui e nem em nós.
Tudo podemos alegar.
O que não podemos
é eximir-nos à responsabilidade
de nos revermos como parte de um problema enigmático,
chamado ensino de língua
e que ele é parente próximo
de uma espécie de quadratura circular
que dá pelo nome de ensino da literatura.”

Carlos Reis

AGRADECIMENTOS

Em algum lugar, em algum momento, uma energia mais forte vibra em nossa direção. Não sei se posso dizer que é Deus, não sei qual nome posso dar a essa força, mas agradeço, em primeiro lugar, a esse poder transformador, ora vestido de esperança, ora vestido de anseio, ora vestido de amor. Agradeço à energia positiva que me fez vibrar e também à energia negativa que me desafiou e me fez ver com novos olhos.

Entre tantas energias, agradeço a todos os que participaram desta etapa emanando bons pensamentos, bons momentos, boas lembranças, grande aprendizado. Em especial, a todos os alunos que participaram das pesquisas.

Marcelo, meu companheiro de todas as horas, cujo amor se pôs à prova diante de tantos contratempos. Cauynê, minha princesa de ternura e candura. Eduardo, minha força muitas vezes esquecida.

Aos familiares que logisticamente contribuíram, mesmo que indiretamente: Sônia, minha mãe; Tia Soeli, minha segunda mãe; Josiane, Caroline e Anderson, meus irmãos de coração; Armando e Margarida, novos pais que a vida me deu; Vó Célia, Tia Alcione, Vó Branca, Silvania e Vinícius, família grande que ganhei com meu marido.

Aos meus companheiros de riso, de dúvidas, de devaneios e de grandes momentos: Aristeu, Atílio, Carla, Juliane, Luis e Maurício. Sem vocês, tudo teria sido mais difícil, com certeza tem muito de vocês aqui.

Agradeço em especial à Terumi por acolher meu projeto de coração aberto, sendo orientadora no mais amplo sentido da palavra. Com quem pude compartilhar dúvidas e descobertas, em nosso meio conturbado do ensino.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS APLICADOS DE ACORDO COM A SÉRIE E TURNO.	52
TABELA 2 – NÚMERO DE ENTREVISTADOS DE ACORDO COM A SÉRIE E TURNO.	75

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS DE ACORDO COM A SÉRIE REFERENTE À PERGUNTA 4 “VOCÊ RECEBEU ESTÍMULOS PARA SUA FORMAÇÃO COMO LEITOR?”.	54
FIGURA 2 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS DE ACORDO COM A SÉRIE REFERENTE À PERGUNTA 5 “QUAIS FATORES ERAM DESESTIMULANTES NA SUA FORMAÇÃO COMO LEITOR?”.	55
FIGURA 3 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS DE ACORDO COM A SÉRIE REFERENTE À PERGUNTA 6 “VOCÊ TEVE CONTATO COM OBRAS LITERÁRIAS NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO? DE QUE MANEIRA?”.	58
FIGURA 4 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS DE ACORDO COM A SÉRIE REFERENTE À PERGUNTA 7 “VOCÊ GOSTA DE LER?”.	58
FIGURA 5 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS DE ACORDO COM A SÉRIE REFERENTE À PERGUNTA 8 “VOCÊ GOSTA DE LER LITERATURA?”.	59
FIGURA 6 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS DE ACORDO COM A SÉRIE REFERENTE À PERGUNTA 9 “CONSIDERE SEU COMPORTAMENTO COMO LEITOR ANTES DA UNIVERSIDADE E DEPOIS QUE COMEÇOU SEU CURSO. VOCÊ ACHA QUE SEU GOSTO PELA LEITURA”.	60
FIGURA 7 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS DE ACORDO COM A SÉRIE REFERENTE À PERGUNTA 10 “A QUE VOCÊ ATRIBUI A RESPOSTA ANTERIOR?”.	60
FIGURA 8 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS DE ACORDO COM A SÉRIE REFERENTE À PERGUNTA 11 “QUANTO ÀS OBRAS LITERÁRIAS DOS PROGRAMAS DE LITERATURA EM LÍNGUA MATERNA, VOCÊ”.	61
FIGURA 9 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS REFERENTES À PERGUNTA 22 “EM RELAÇÃO ÀS OBRAS LITERÁRIAS DO PROGRAMA DE LITERATURA ESTRANGEIRA, VOCÊ”.	62
FIGURA 10 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS DE ACORDO COM A SÉRIE REFERENTE À PERGUNTA 12 “VOCÊ GOSTA DE LER LITERATURA ESTRANGEIRA?”.	64
FIGURA 11 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS DE ACORDO COM A SÉRIE REFERENTE À PERGUNTA 13 “CONSIDERANDO UM TEXTO DE LITERATURA ESTRANGEIRA, VOCÊ PREFERE LER EM”.	64
FIGURA 12 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS DE ACORDO COM A SÉRIE REFERENTE ÀS PERGUNTAS 21 E 24 “QUANDO VOCÊ LÊ UM TEXTO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA, VOCÊ”.	65
FIGURA 13 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS REFERENTES À PERGUNTA 14 “VOCÊ JÁ TEVE ALGUM CONTATO COM A LITERATURA DE LÍNGUA ESPANHOLA?”.	66
FIGURA 14 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS REFERENTES À PERGUNTA 15 “EM CASO POSITIVO, COMO OCORREU O CONTATO?”.	67

FIGURA 15 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS REFERENTES À PERGUNTA 17 “COMO FOI SUA EXPERIÊNCIA?”.	69
FIGURA 16 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS REFERENTES À PERGUNTA 18 “POR QUÊ?”.	69
FIGURA 17 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS REFERENTES À PERGUNTA 19 “QUAIS OS MAIORES PROBLEMAS QUE VOCÊ ENCONTRA PARA REALIZAR A LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS EM LÍNGUA ESPANHOLA?”.	70
FIGURA 18 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS DE ACORDO COM A SÉRIE REFERENTE À PERGUNTA 20 E 23 “AO REALIZAR A LEITURA DE LITERATURA ESTRANGEIRA EM LE, QUAIS AS SUAS MAIORES DIFICULDADES?”.	71
FIGURA 19 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS REFERENTES À PERGUNTA 14 “VOCÊ LÊ AS OBRAS DE LITERATURA ESTRANGEIRA SOLICITADAS NA UNIVERSIDADE?”.	72
FIGURA 20 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS REFERENTES À PERGUNTA 15 “VOCÊ COSTUMA LER TRADUÇÕES DAS OBRAS SOLICITADAS NO PROGRAMA DE LITERATURA ESTRANGEIRA?”.	73
FIGURA 21 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS DE ACORDO COM A SÉRIE REFERENTE À PERGUNTA 17 “VOCÊ COSTUMA LER RESUMOS E OU RESENHAS DAS OBRAS DE LITERATURA EM LE SOLICITADAS NA UNIVERSIDADE?”.	74

RESUMO

A proposta de nossa pesquisa é observar as práticas de leitura de literatura em língua espanhola de um grupo de acadêmicos de um curso de Letras de uma Universidade pública. A escolha de um grupo de acadêmicos de uma licenciatura se deu pelo fato de que estes estão se formando para serem professores e nossa hipótese é que a formação do professor tem papel fundamental na sua prática de ensino, de maneira que objetivamos observar estes acadêmicos no que diz respeito às suas práticas de leitura e às suas concepções de leitura e de ensino. Considerar o acadêmico em sua formação é observar sua transformação e ter uma perspectiva e possibilidade de projeção para o futuro, pois se a leitura do professor é pré-requisito da leitura do aluno (BORDINI; AGUIAR, 1993), o acadêmico que se formar como leitor terá maiores possibilidades de ser também um formador de leitores. Para nortear nossas observações nos respaldamos nas mais variadas áreas que abrangem os estudos sobre leitura, entre eles autores literários e da área da educação, estudiosos de teoria literária, com especial enfoque na linguística aplicada. Privilegiamos o caráter interativo da leitura, em sua abrangência social e espaço-temporal. Os resultados nos mostraram a diversidade possível de leitores e leituras, assim como a multiplicidade de atitudes e crenças praticáveis e as mais diversas combinações das mesmas. Pudemos observar como os alunos se vêem como leitores e como futuros professores e como projetam a sua futura prática pedagógica, o que nos permitiu também traçar novas estratégias de trabalho e observar com outros olhos nossa própria prática pedagógica.

Palavras-chave: leitura, literatura, língua estrangeira, formação de professores

ABSTRACT

The purpose of our research is to observe the practices of reading literature in Spanish by a group of academics of a public university. The choice of a group of academics is due to the fact that they will be teachers and our hypothesis is that teacher education plays a fundamental role in their teaching practice. So we aim to observe these students in respect to their reading practices and their conceptions of reading and teaching. Considering the students in their training is to watch their transformation so that a new view of their future as teachers is possible, because a teacher who reads is a prerequisite for guiding a reader (BORDINI, AGUIAR, 1993). The scholar who graduates as reader is more likely to be also a good trainer of readers. To guide our observations this study was supported in various areas including studies on reading, literary authors and the area of education, theories of literature, with special focus on applied linguistics. We focused the interactive nature of reading and its social and spatial implications. The results show the diverse range of readers and readings, as well as the multiplicity of attitudes and beliefs and their various combinations. We have observed how students see themselves as readers and as teachers and how they design their future teaching practice, which allowed us to draw new strategies to work with, and observe our own teaching practice.

Keywords: reading, literature, foreign language, teacher training

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	iv
LISTA DE TABELAS	v
LISTA DE FIGURAS	vi
LISTA DE FIGURAS	vi
RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	4
A LEITURA, A LITERATURA E A LÍNGUA ESTRANGEIRA	4
1.1 Objetivos.....	4
1.2 A Leitura e suas concepções.....	5
1.3 Formando promotores de leitura.....	10
1.4 O processamento da leitura.....	24
1.5 Leitura de Literatura.....	30
1.6 Por que a leitura de literatura EM língua estrangeira?.....	33
1.6.1 Dificuldades na leitura de literatura em língua estrangeira.....	42
CAPÍTULO II	47
ENCONTRANDO OS LEITORES	47
2.1 Metodologia e investigação.....	47
2.1.1 Questionários Objetivos.....	47
2.1.2 Observação em grupo.....	48
2.1.3 Entrevistas e Observação Individual.....	50
CAPÍTULO III	52
OS LEITORES E SEUS CAMINHOS	52
3.1 Análise e discussão dos dados.....	52
3.1.1 Sobre os participantes.....	52
3.2 Observações em sala de aula.....	75
3.2.1 Uso de dicionário.....	76
3.2.2 Anotações, esquemas, grifos ou rabiscos.....	80
3.2.3 Atuação em conjunto.....	82
3.3 Discussão oral e escrita dos textos propostos.....	83
3.3.1 Texto 1.....	84
3.3.2 Texto 2.....	92
3.3.3 Entrevistas individuais – primeira parte.....	96
3.3.4 Entrevistas individuais – segunda parte.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	111
ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO 1º E 2º ANOS	100

ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO 3º E 4º ANOS.....	103
ANEXO 3 - TEXTOS APLICADOS EM OBSERVAÇÃO EM GRUPO.....	107
ANEXO 4 - QUESTIONÁRIO RELACIONADO AO TEXTO 1	109
ANEXO 5 - TEXTOS 2 E 3.....	110
ANEXO 6 - QUESTIONÁRIO REFERENTE AOS TEXTOS 2 E 3.....	111
ANEXO 7 - TEXTOS APLICADOS EM ENTREVISTA INDIVIDUAL.....	112
ANEXO 8 - TEXTO 5	114
ANEXO 9 - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE LEITURA	116
ANEXO 10 - ROTEIRO DE PERGUNTAS SOBRE OS TEXTOS.....	117
ANEXO 11 - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA INDIVIDUAL ..	118

INTRODUÇÃO

Dentre tantas questões levantadas em relação à relevância de estudos desta ou daquela disciplina do currículo escolar, a leitura é uma constante que gera grandes discussões, motivando os mais variados eventos com milhares de profissionais preocupados com a sua prática (ou sua deturpação) na nossa escola. Eventos grandiosos ou mais modestos são motivados pelas mesmas questões, mesmas dúvidas, mesmos anseios: por que ler? Por que meu aluno não lê? Como mudar uma situação que parece beirar o caótico?

Que a leitura é fator de extrema importância para a formação do caráter social do indivíduo, já foi dito. Que ao ler, o indivíduo toma contato com outras realidades possíveis, com outros mundos, outros tempos, outros pensamentos e assim poderá vir a fazer comparações e avaliar o mundo e o outro e, talvez até se auto-avaliar, também muito já foi dito. No entanto, parece que a realidade está longe de ser mudada. Em meio ao emaranhado que nossa convulsa realidade nos apresenta, escolhemos uma ponta do novelo para observar: o professor em formação.

Considerar o acadêmico em sua formação é observar sua transformação e ter uma perspectiva e possibilidade de projeção para o futuro, pois se a leitura do professor é pré-requisito da leitura do aluno (BORDINI; AGUIAR, 1993), o acadêmico que se formar como leitor terá maiores possibilidades de ser também um formador de leitores.

O estímulo para a leitura deve ser uma constante na educação desde a infância e deve partir tanto da educação familiar como da educação formal. Como nosso campo de trabalho é voltado à formação de professores, direcionamos

nossa pesquisa à formação de professores engajados com a leitura, mais especificamente à leitura de literatura em língua estrangeira. Sendo assim, nosso trabalho se propõe a observar acadêmicos de um curso de Letras Português/Espanhol em uma instituição pública de ensino superior. Tal observação pretende analisar o comportamento do aluno diante de textos de Literatura em Língua Estrangeira, nesse caso, de Língua Espanhola.

Tal proposta visa elucidar alguns pontos referentes à prática de leitura dos pesquisados, seja no âmbito dos gostos e dos hábitos, seja no âmbito da construção de significados a partir de suas próprias concepções.

A pesquisa se dividiu em várias etapas, de modo a observarmos e coletarmos dados de maneiras distintas com o intuito de obtê-los desde perspectivas diferentes. Utilizamos de questionários objetivos para obter dados quantitativos e questionários abertos e entrevistas para obter dados qualitativos, tecendo um quadro comparativo de maneira latitudinal e longitudinal, ou seja, comparação entre todos os entrevistados e entre séries, observando a influência da passagem pelas séries decorrentes do curso nas respostas dadas aos questionários.

A pesquisa com fins quantitativos se compôs de dois tipos de questionários objetivos, diferenciados pela série do entrevistado: primeiros e segundos anos, que não passaram ainda pelas disciplinas de literatura em língua estrangeira e terceiros e quartos anos, que estão estudando literatura estrangeira. O intuito destes questionários foi delinear um perfil geral dos acadêmicos, incluindo questões sobre formação como leitor, gostos e hábitos de leitura.

A pesquisa com fins qualitativos foi feita também em duas etapas. A primeira, a partir de observação de trabalho em grupo, com a leitura de textos

literários em língua espanhola e discussão dos textos realizada primeiro de maneira individual, através da escrita e depois oralmente com o grupo todo. Os alunos foram observados em sala de aula, com a turma a que pertenciam, de maneira a reproduzir uma situação normal de sala de aula e a oportunizar a interação de acordo com suas necessidades.

O segundo tipo de coleta de dados qualitativos foi feito sob forma de entrevistas individuais, com o mesmo procedimento anterior: leitura de textos literários em língua espanhola e com a discussão dos textos em língua portuguesa. Todas as entrevistas e trabalhos com as turmas foram gravadas em material de áudio e de vídeo, além de se manter um diário de bordo durante as mesmas, a fim de anotar impressões decorrentes do momento em que se vivenciava o trabalho em sala de aula ou na entrevista individual.

A partir dos dados coletados, pudemos observar um perfil mais específico dos leitores de literatura em língua estrangeira, seja sob o aspecto de sua própria formação como leitor, seja sob a ótica da formação de um futuro professor e sua visão sobre o ensino de leitura, seja sob o aspecto de suas concepções sobre ensino, leitura e língua estrangeira.

Para analisarmos os dados obtidos, usaremos as propostas de teóricos e estudiosos que versam sobre a leitura, a leitura de literatura, o aprendizado da língua estrangeira e a leitura de literatura em língua estrangeira e a formação de professores, fundamentando-nos principalmente em estudos de lingüística aplicada.

CAPÍTULO I

A LEITURA, A LITERATURA E A LÍNGUA ESTRANGEIRA

Semeia um pensamento e colherás um desejo; semeia um desejo e colherás a ação; semeia a ação e colherás um hábito; semeia o hábito e colherás o caráter. (Tihamer Toth)

1.1 Objetivos

O trabalho que ora se apresenta tem como objetivo observar a relação dos acadêmicos de um curso de graduação com a leitura de literatura na língua estrangeira alvo. Trata-se do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Espanhola de uma instituição de ensino superior estadual. O intuito é delinear quais são suas concepções de ensino e de aprendizado de leitura e de literatura, de ensino de línguas estrangeiras e a relação que estabelecem entre este e os dois pontos anteriores.

Também acreditamos que as concepções do acadêmico sobre leitura podem interferir em sua futura prática docente e que a maneira como ele conduz sua própria leitura refletirá na maneira como ele conduzirá seu trabalho profissional. Assim, observamos como o leitor-acadêmico se posiciona diante do texto literário em língua estrangeira; quais são as dificuldades apontadas por eles mesmos e as constatadas por nós para a execução da leitura; qual o grau de importância que o acadêmico dá a essa prática e quais são as concepções de leitura expressas por esses acadêmicos.

Assim, este trabalho visa contribuir para o ensino de língua estrangeira partindo da formação do professor-leitor desta língua, observando suas

concepções de leitura, suas práticas de leitura enquanto acadêmico e também aprendiz de língua estrangeira.

O uso da literatura em língua estrangeira permite ampliar o universo cultural e a visão de mundo dos próprios acadêmicos e oferece novas possibilidades de trabalho com a língua através de suas marcas de identidade cultural, o que pode tornar o processo educativo mais agradável e efetivo se o professor tiver consciência de seu trabalho. Essa preocupação justifica nosso interesse em tal questão.

1.2 A Leitura e suas concepções

Para começar nosso estudo convém apresentar a concepção de leitura que irá permear nosso estudo, para que orientemos nossa linha de raciocínio. Entendemos a leitura como um *fato social*, uma vez que o indivíduo se socializa ao entrar em contato com a produção textual de outros indivíduos através do código comum da linguagem escrita (BORDINI; AGUIAR, 1993) e ainda interacional, já que implica na interação de diversos níveis de conhecimento para a sua concretização (KLEIMAN, 2004b).

A leitura implica mais que a simples decodificação de sinais, pois coloca o leitor, indivíduo, frente ao escrito de outro indivíduo que escreve a partir de uma determinada situação histórica e social e, na relação complexa entre leitor, texto e autor, “interferem também as histórias de leitura do texto e do leitor, bem como os modos de percepção aprendidos como normas, em determinada época e por determinado grupo.” (MAGNANI, 1989, p.34) O caráter de interação leitor – texto – autor pode refletir no posicionamento do leitor frente ao mundo, pode interferir em suas concepções e modificar ou reforçar seus conceitos e atitudes.

Não acreditamos que a leitura seja a fórmula milagrosa para salvar o mundo, no entanto, compreendemos que através dela muito pode ser transformado, transfigurado, reformulado. Em meio a tantos autores literários ou não (FOUCAMBERT, 1994; SILVA, 1983; FERREIRO; PALÁCIO, 1987; FREITAS; COSTA, 2002), estudiosos de teoria literária (BORDINI; AGUIAR, 1993; COSTA, 2007; MAGNANI, 1989; ZILBERMAN, 1991) ou da lingüística (FERNÁNDEZ, 2005; KLEIMAN, 1993, 2004a, 2004b; SMITH, 1991), privilegamos o caráter interativo da leitura, em sua abrangência social e espaço-temporal.

Entre nossas concepções, está em nossa base de estudo o posicionamento delineado por Silva (1983) de que

ler é, basicamente, abrir-se para novos horizontes, é ter possibilidades de experienciar outras alternativas de existência, é concretizar um **projeto consciente**, fundamentado na vontade individual. Saber ler e executar este ato, crítica e freqüentemente é, em última instância, possuir mais elementos para pensar sobre a realidade e sobre as nossas condições de vida. (p.46. Grifo do autor.)

Não somente pensar sobre a vida, mas a partir daí poder agir sobre ela. O poder transformador da leitura é um dos motivos pelos quais escolhemos este tema. Nossa escolha baseia-se na amplitude que o ato de ler pode alcançar, tanto em termos linguísticos, como psicossociais, haja vista o que nos diz Smith (1991)

Não há nada de especial na leitura, a não ser tudo que nos possibilita fazer. O poder que a leitura proporciona é enorme, não somente por dar acesso a pessoas distantes e possivelmente mortas há muito, mas também por permitir o ingresso em mundos que, de outro modo, não seriam experimentados, que, de outro modo, não existiriam. A leitura permite-nos manipular o próprio tempo, envolvermo-nos em idéias ou acontecimentos em uma proporção e em uma sequência de nossa própria escolha. Não possuímos este poder quando escutamos alguém falar, ou quando vemos um filme. (p.15)

Não perceber a infinidade de recursos que a leitura nos proporciona seria ignorar o significado da leitura. Seria deixar que se percam possibilidades de

novas vivências, a possibilidade de experienciar uma vida totalmente distinta à nossa e muitas vezes, impossível de conceber e, talvez por isso, tão desejável.

Zilberman (1991) aponta que o texto é um intermediário entre o sujeito e o mundo e é a partir da leitura que o sujeito consegue apropriar-se da realidade a que pertence e logra descobrir outras realidades, pois se de um lado a obra escrita pode possibilitar a integração do indivíduo com o meio, por outro lado essa mesma obra pode ajudar a denegrir os atributos de plenitude e totalidade conferidos ao contato material e concreto, uma vez que a obra estimula a renúncia a esse contato. Ao tentar decifrar a obra o indivíduo toma parte da objetividade que deu lugar a esta mesma obra, de modo que “ler passa a significar igualmente viver a realidade por intermédio do modelo de mundo transcrito no texto” (p.18).

Essa integração e renúncia são importantes para o desenvolvimento humano, para sua percepção enquanto ser social. A interação entre leitor e texto permite que o leitor saia de sua empreitada diferente de quando começou.

Bordini e Aguiar (1993) lembram que a linguagem verbal é a mais utilizada pelo homem dentre as diversas formas de expressão e comunicação e que é através da linguagem que o homem se reconhece como humano. Por isso o convívio social é necessário para que o sujeito se defronte com o outro e se perceba como indivíduo e, através das efetivas trocas lingüísticas que ocorrem pela interação, participe das transformações causadas em todas as esferas. Essa fala nos remete a Bakhtin (2000) ao delinear a subjetividade como construída através da interação do “eu” com o “não-eu” ou o “outro”. Para o autor o “eu” se constrói a partir do diálogo com o “outro”, ou seja, é através da interrelação que nos construímos como sujeitos.

Ainda segundo Bordini e Aguiar (1993), o registro da linguagem verbal permite que se conserve a expressão do conteúdo de consciência humana individual e social de maneira cumulativa. As manifestações sócio-culturais que são distantes do leitor no tempo e no espaço são resgatadas através da leitura, a ampliação do conhecimento decorrida deste resgate permite que o leitor compreenda melhor o seu presente e o seu papel como sujeito histórico.

As autoras asseveram que ao leitor é possibilitada a tessitura de um universo de informações sobre a humanidade e o mundo quando aquele tem acesso aos mais variados tipos de texto. Ainda acrescentam que através da leitura o indivíduo se defronta com produções significantes de outros indivíduos e que isso também permite a socialização, através do código comum da escrita. Ao estabelecer um diálogo “o sujeito obriga-se a descobrir sentidos e tomar posições, o que o abre para o outro.” (BORDINI ; AGUIAR , 1993, p.10)

Ao desenvolver a leitura de forma a ver-se refletido no que é lido, o leitor pode sublimar seus pensamentos, suas reflexões acerca de sua própria maneira de ver o mundo. Não necessariamente a leitura virá ao encontro de suas concepções e isso também é válido uma vez que, ao ir pelo sentido contrário ao que o leitor esperava, pode mexer com as convicções do leitor ou obrigá-lo a repensar suas posições. Assim, ao leitor é permitido vivenciar um novo mundo de maneira a posicionar-se e de reavaliar-se diante de seus posicionamentos.

Kleiman (1993, p.10) reforça a noção de leitura como fator social dotado de poder de transformação, pois “ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados.”

Nesse sentido, entendemos que ler é penetrar em outros mundos, conhecer outros tempos, outras realidades, manipular acontecimentos, e principalmente jogar sob novas ou diferentes regras porque, conforme Bordini e Aguiar (1993, p.13), “uma das necessidades fundamentais do homem é dar sentido ao mundo e a si mesmo e o livro, seja informativo ou ficcional, permanece como veículo primordial para esse diálogo”.

Através da leitura o homem pode reorientar-se, identificar-se, transformar-se. Foucambert (1994, p. 5) explicita o sentido dessa relação, afirmando que o ato de ler, seja um texto literário ou não, implica em questionar-se em duas dimensões, a externa (ser questionado pelo mundo) e interna (ser questionado por si mesmo), cuja mediação se dá através da escrita. Para assegurar o diálogo em sua plenitude, o texto escrito não pode ser amputado em nenhum aspecto. Inicia-se, assim, um processo dinâmico de busca de respostas e de reformulação de perguntas que levam a novas atitudes perante o texto e a vida que passam a ser incorporadas, o que provocaria uma nova leitura do mesmo texto e uma nova forma de atribuir significados.

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.

Um poema ou uma receita, um jornal ou um romance, provocam questionamentos, exploração do texto e respostas de natureza diferente; mas o ato de ler, em qualquer caso, é o meio de interrogar a escrita e não tolera a amputação de nenhum de seus aspectos. (FOUCAMBERT, 1994, p.5)

Diríamos que não só respostas podem ser encontradas e novas perguntas podem ser formuladas, como também novas atitudes perante os textos podem ser assumidas à medida que estes passem a incorporar-se na prática de vida do homem. Essa busca por novos significados, esse incessante diálogo levariam ao prazer do texto

Os prazeres da leitura são múltiplos. Lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nossa emoção, para nossa perturbação. Lemos para compartilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar (...). Lemos até para esquecer. (MORAIS, 1996, p12)

Abrir as portas da leitura para qualquer indivíduo em qualquer idade e de qualquer classe social seria dar-lhe a oportunidade de vivenciar esse prazer, de experimentar esse misto de sensações por vezes impossíveis de transcrever.

1.3 Formando promotores de leitura

Se de fato é na escola que a leitura é promovida, é no Ensino Superior que o futuro professor deve tomar consciência de seu papel como promotor do hábito de leitura. Ressaltamos que muitos dos acadêmicos começam a dar aulas mesmo antes de terminarem a graduação, portanto consideramos que tal conscientização deve partir já nos primeiros anos de formação acadêmica. Para Micarello e Freitas (2002), ao se repensar a formação do professor, é preciso que se reconheçam as especificidades da prática educativa, concebendo o professor como um indivíduo inserido em um mundo com o qual interage.

Nessa perspectiva, torna-se necessário atentar para o fato de que o professor também é um ser de relações e que mantém suas crenças e forma de viver e é a partir daí que ele estrutura seu trabalho. Para as autoras, para fazer com que o professor reflita sobre sua prática pedagógica é preciso primeiro ouvi-lo, e partindo de sua fala levá-lo a observar sua prática enquanto leitor e escritor. As autoras acreditam que esta indução à reflexão pode ser um investimento na possibilidade de despertar o gosto e o prazer pela leitura no próprio professor no momento em que reconhecer como ele mesmo desenvolve sua leitura e sua escrita.

Ou seja, em algum momento é preciso que se pense no formador do gosto, na formação de professores que venham a ser leitores. Kleiman (2004a) afirma categoricamente que “para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura” (p.15). Outros autores também estão de acordo com esta afirmação (entre eles, SILVA, 2002), lembrando que o envolvimento do professor com a leitura deve ser efetivo, pois é preciso ler para se ensinar a gostar de ler. Magnani (1989) aponta que a crença na força “trans-formadora” da leitura de literatura deve conduzir-nos a um papel atuante enquanto cidadãos e educadores. Cabe a nós “nos formarmos como leitores para *interferir criticamente* na formação qualitativa do gosto de outros leitores” (MAGNANI, 1989, p.94, grifo da autora).

Por mais que insistamos no fato de que a leitura deve ser de responsabilidade social, ou seja, não só da escola como da família, das entidades religiosas e governamentais, enfim, da comunidade em geral, nosso foco está centrado na formação do professor e, por isso, consideramos que para interferir criticamente no desenvolvimento do hábito da leitura é preciso que se tenha conhecimento do processo.

Foucambert (1994, p.10) lembra que a informação sobre a leitura se viu confundida com a descrição de métodos pedagógicos de maneira tal que o professor perdeu o acesso a informações teóricas que lhe permitiriam fazer as escolhas que lhes convêm. Para o autor, o currículo de formação inicial de professores deve comportar espaços significativos para divulgação das pesquisas e de dados existentes sobre a leitura em nosso meio científico e que não chegam ao professor em formação porque este não tem acesso ou a informação não é difundida como deveria.

Acreditamos que nesse processo de formação, além dos mais diversos aspectos da leitura, é preciso que o acadêmico tenha ciência que não só a compreensão do que se lê é importante no ato da leitura. O prazer pela sua prática é algo que precisa ser trabalhado em todos os graus do ensino sem discriminação de idade ou escolaridade, acreditando-se que é possível incentivar o *gosto* e desenvolver *hábito* da leitura.

Magalhães (2010) diferencia *gosto* de *hábito* lembrando que não é possível fazer ou obrigar alguém a gostar de alguma coisa ou de alguém do mesmo modo que não podemos obrigar alguém a gostar de comer verduras. A autora destaca o fato de muitos teóricos do ensino de línguas alegarem que irão *desenvolver* o gosto pela leitura e lembra que só se desenvolve aquilo que já existe e, se o aluno não gosta de ler, não há como *desenvolver* um gosto que não existe, pois isso é impossível semântica e logicamente.

No entanto, a autora afirma que se pode criar o *hábito* de ler ou de comer verduras, sem necessariamente que se *goste* de ler ou de comer verduras. Para Magalhães (op.cit), os profissionais de línguas correm o risco de ser desacreditados, uma vez que sustentam um discurso mentiroso como base de sua prática ao dizer que *desenvolverão o gosto pela leitura*, pois logo os que não gostam de ler perceberão que a afirmativa é uma fraude. A sugestão da autora é que se deixe claro ao aluno que não gosta de ler que a leitura, assim como as verduras, deve ser consumida como um antídoto a várias doenças, não por gosto ou por vontade, mas por necessidade

(...)a leitura é remédio contra a ignorância; é medicamento tal qual a verdura. Leitura é antídoto contra o veneno da alienação, da opressão, da inculcação de valores escusos, contra o escamoteamento da verdade social e política. Ler institui um estado do saber tão legítimo que, depois de apropriado, ninguém pode tomar ou deletar.

A autora segue dizendo que é preciso aceitar esses alunos que não gostam de ler porque eles não têm culpa disso, mas que devem persistir para ensinar “não a gostar de ler – tarefa inviável -, mas a formar o hábito de leitura, como remédio contra a ignorância e a maldade do mundo.” Neste ponto convém nos referirmos a Zilberman e Silva (2004), quando lembram que nem sempre a leitura é *libertadora*, pois uma vez que o leitor constrói significados ele também pode deturpar realidades ou mesmo ser manipulado através da leitura. Importa aqui ressaltarmos a busca pela leitura crítica de maneira que o leitor saiba diferenciar o que Magalhães (2010) define como *maldade do mundo*.

De todas as formas, consideramos que o estímulo para a leitura, a maneira como a atividade de leitura é conduzida e o fator motivacional são de extrema importância para que se alcance um maior número de adeptos à leitura, à leitura de literatura e também à de literatura em língua estrangeira, partindo da idéia de Lionel Bellenger (1978 apud Kleiman, 1993, p.15.) quando afirma que

Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas lêem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar.

Esse posicionamento positivo frente ao texto pode ser incentivado a qualquer momento e deve ser sempre levado em consideração. Para Bordini e Aguiar (1993), o primeiro passo para a formação do hábito de leitura é trazer ao aluno livros próximos a sua realidade, com os quais ele consiga se identificar e levantar questões que lhe são significativas, pois a familiaridade do leitor com a obra gera predisposição para a leitura e com isso desencadeia o ato de ler. Essa atitude favorável gerada pelo interesse pela leitura é oriunda das mais diversas

necessidades, que podem ser de caráter informativo ou recreativo, condicionadas por uma série de fatores, mas que demonstram que, por serem sujeitos variados, os leitores têm também interesses de leitura variados.

Observar os interesses do possível leitor é de extrema importância, mas também é uma tarefa árdua. O professor, a fim de proporcionar ao aluno as condições necessárias para ampliar seu universo cultural, deve atentar para a natureza do material de leitura e a complexidade das formas de abordá-lo. Não se pode perder esses objetivos de vista, pois para Zilberman (2000, p. 94) a leitura na escola perde sua autonomia e auto-suficiência diante de um sistema escolar que a coloca a princípio como se fosse subordinada à escrita, uma vez que é tratada como resultado de uma alfabetização bem sucedida e, “transposta a fase de dependência da escrita, passa a de complemento da História da Literatura, correspondendo ao meio de acesso à tradição literária.”

Bordini e Aguiar (1993, p.25) sugerem que se inicie o trabalho partindo das preferências do leitor e do próximo para o distante no tempo e no espaço, buscando ativar os conhecimentos implícitos do leitor, ou seja, aqueles conhecimentos que o leitor foi adquirindo ao longo de suas experiências de vida. A partir de então, aos poucos acrescentar inovações, rompendo com a acomodação e exigindo “uma postura de aceitação ou descrédito, fundada na reflexão crítica, o que promove a expansão de suas vivências culturais e existenciais.”

Quando o leitor sente que seus interesses são atendidos no ato de ler, ele pode se identificar como sujeito perante os elementos da realidade representada, podendo se sentir motivado a encontrar o prazer pela leitura. Por outro lado, se há uma ruptura incisiva, através do diálogo e do questionamento proporcionado

pelas propostas inovadoras da obra lida, o horizonte cultural do leitor será alargado, trazendo novamente o prazer pela leitura através da apropriação de “um mundo inesperado” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.25).

Para essas autoras, o ato de ler é duplamente gratificante porque permite que o sujeito se encontre no texto quando em contato com o conhecido, através da facilidade de acomodação e, “na experiência com o desconhecido, surge a descoberta de modos alternativos de ser e de viver. A tensão entre estes dois pólos patrocina a forma mais agradável e efetiva de leitura” (op. cit, p. 26).

Compreendemos que o aluno universitário deve passar também pelas experiências do ato de ler e de sentir esta gratificante atividade porém, mais que isso, deve ter consciência do próprio processo de leitura a fim de poder saber onde e como interferir nos estímulos do gosto e na formação do hábito de outros leitores.

Foucambert (1994, p.10) lembra que se para um professor de educação física exige-se um alto nível de desempenho a fim de que ele reflita sobre a sua própria experiência, o mesmo deve ocorrer com os professores do ensino fundamental no que diz respeito à leitura, pois o treinamento e o aperfeiçoamento nesta área permitirão que os professores compreendam melhor os processos que envolvem a leitura e seu aprendizado. Com base nas suas próprias experiências “eles poderão escolher as melhores intervenções de ensino junto às crianças.”

É pertinente retomar a opinião de Bordini e Aguiar (1993, p.29) no que diz respeito à atuação do professor recém formado, já que este nem sempre tem noção de que sua tarefa de ensino de literatura não é inócua, não é inocente e que está impregnada de noções que acabam por funcionar como critérios que

determinarão a crítica e a avaliação das obras e a organização dos processos de leitura e interpretação ao nível do aluno.

Delinear um perfil dos professores em formação pode permitir-nos observar como a passagem pela Universidade vem operando sobre suas concepções de leitura e a prática da mesma. Ao interferir no processo formativo, poderemos ter resultados mais positivos; ao conscientizar o futuro professor do poder de sua influência sobre seus futuros alunos, poderemos vislumbrar um processo mais efetivo de formação de leitores, pois Smith (1991) considera que o fato de muitos alunos abandonarem a escola incapazes de ler e de escrever não é uma tragédia tão grande quanto a daqueles que se formam com antipatia pela leitura e pela escrita mesmo tendo habilidades para tal. “Nada, acerca da leitura e de sua instrução, é inconsequente”. (p.213)

Se nada é inconsequente, devemos nos responsabilizar pela formação do formador de leitores de modo a trazer consequências positivas para o processo de leitura e não a construção de processos de aversão no que tange à mesma. Bagno (2008, *on line*) em artigo sobre acadêmicos de Letras comenta que, como responsáveis pelos cursos, devemos enxergar a realidade de um histórico reduzido de letramento desses acadêmicos, uma vez que a maioria, segundo estatísticas citadas por ele, vem de camadas sociais mais pobres cujas famílias são analfabetas ou têm escolarização inferior a quatro anos. Para o autor

Isso significa muita coisa. Significa que esses estudantes têm um histórico de letramento muito reduzido: no ambiente familiar, não convivem com a cultura letrada, não têm acesso a livros, revistas, enciclopédias etc. Significa que não são falantes das normas urbanas de prestígio (as mesmas que supostamente terão de ensinar a seus futuros alunos) e têm domínio escasso da leitura e da escrita. Só na faculdade é que a maioria deles vai ler, pela primeira vez na vida, um romance inteiro ou um texto teórico.

O autor (op.cit) ainda complementa que nós, os responsáveis pela formação destes acadêmicos, fingimos não perceber essa defasagem e fingimos que eles são ótimos leitores e redatores, de modo que vamos trabalhando com teorias sofisticadas, “que exigem alto poder de abstração e familiaridade com a reflexão filosófica, e textos de literatura clássica, escritos numa língua que para eles é quase estrangeira.” Desta forma, segundo o autor, diplomamos estudantes de Letras que não sabem lingüística, que não sabem teoria nem crítica literária.

Entendendo esta deficiência cíclica do ensino, pensamos que na formação de professores é preciso que os processos de leitura sejam conhecidos dos acadêmicos, para que estes se conscientizem não só sobre a maneira como a sua própria leitura se dá, mas também sobre a importância que sua atuação como professores pode assumir na formação de leitores ou no aniquilamento de um possível gosto pela leitura.

Para Kleiman (2004b) não podemos *ensinar compreensão*, tampouco ensinar como operacionalizar um processo cognitivo. Segundo a autora, o professor deve criar oportunidades para permitir o desenvolvimento desse processo cognitivo e, para tanto, deve conhecer esse processo, pois ao conhecer não só os aspectos envolvidos na compreensão leitora como também as diversas estratégias de leitura, o professor poderá manter uma ação pedagógica bem informada e fundamentada.

Conhecer o processo e praticar a leitura é uma afirmativa constante entre muitos autores e ratificada por Aznar

A habilidade de leitura não pode ser adquirida de melhor modo, nem de outro modo, que lendo. E não somente a habilidade de leitura, o conhecimento literário tampouco é concebível à margem do próprio ato de ler. Pois bem, sem o hábito de leitura, dificilmente podemos

assegurar aqueles objetivos cognitivos e de habilidades.¹ (Aznar, 1995 apud VILLALBA, 2000, p.940. Tradução nossa)

Acompanhando Aznar (op.cit.), é possível considerar que usar a própria prática com conhecimento de causa, certamente é uma iniciativa importante para conduzir com maior segurança um projeto de incentivo à leitura. Também a maneira como se pensa o ensino da leitura e da literatura deve ser mantida sempre em consideração e ser sempre avaliada, já que, como já dissemos, as concepções de ensino interferem em sua prática.

Para Zilberman (1991), entre as políticas educacionais para o ensino de literatura que devem ser adotados, está a busca por uma metodologia que não se baseie na tradicional repetição mecânica nem na adoção de critérios e conceitos desgastados, mas que propicie o gosto e o prazer da leitura e possibilite um posicionamento crítico diante do lido e do mundo que o texto lido traduz.

O que percebemos nas práticas de sala de aula é a perpetuação de moldes hermeticamente fechados de condução da leitura nos quais os professores impõem sua própria interpretação como a única verdadeira e possível. Bordini e Aguiar (1993, p.13) lembram que “a leitura pressupõe a participação ativa do leitor na constituição dos sentidos lingüísticos”, e se pensarmos desta forma, poderemos concluir que o professor que impõe uma única interpretação e sentido para o texto, certamente estará podendo um possível desencadear de idéias do aluno. Seguindo este mesmo parâmetro, Goodman (1987) recorda que

toda leitura é interpretação, e o que o leitor é capaz de compreender e aprender através da leitura depende fortemente daquilo que o leitor conhece e acredita a priori, ou seja, antes da leitura. Diferentes pessoas lendo o mesmo texto apresentarão variações no que se refere à compreensão do mesmo, segundo a natureza de suas contribuições

¹ La habilidad lectora no puede ser adquirida de mejor modo, ni de otro modo, que leyendo. Y no ya tan sólo la habilidad lectora, tampoco el conocimiento literario es concebible al margen del propio acto de leer. Ahora bien, sin hábito lector difícilmente podemos asegurar aquellos objetivos cognoscitivos y de habilidades.

peçoais ao significado. Podem interpretar somente de acordo com a base do que conhecem. (p.15)

Aqui entraria o professor, instigando a busca pelo novo conhecimento, partindo do que o aluno conhece e abrindo novas perspectivas. Deveria então, este professor, oportunizar novos debates, entrecruzando diferentes opiniões com a participação efetiva dos alunos-leitores, não de modo a impor uma interpretação, mas de se construir um significado que parta do aluno sem perder de vista o texto que permeia a discussão.

É importante lembrarmos as considerações que vários autores tecem sobre o leitor no ato de ler, já que este deve ser lembrado como um recriador de textos e a leitura como uma atividade múltipla e aberta a uma infinidade de significados e sentidos, sem esquecer que uma obra não encerra um único sentido, fixo e imutável.

Um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado. No encontro do autor com seus possíveis leitores, muitos outros sentidos se constroem na dependência de seus presumidos. Um autor não consegue impor um limite à sua leitura. Há sempre diferentes leituras de diferentes leitores. Aquele que recebe o texto também dele participa com a sua subjetividade e torna-se co-autor da obra, inventando, recriando, deslocando e distorcendo. (FREITAS, 2002, p.97, 98)

Da mesma forma, também é importante ressaltarmos que o texto em si não deve ser esquecido nessa recriação, correndo-se o risco do esvaziamento de seus significados. Parece-nos que a busca pelo equilíbrio entre a liberdade *para* interpretação partindo-se da idéia da *obra aberta* (Eco, 1997) e a *superinterpretação* (Eco, 2001) é uma linha muito tênue e que muitas vezes escapa ao controle de leitor e também do professor ao propor textos aos seus alunos. O texto é a base da interpretação, é o fio condutor e também delimitador do processo leitor.

Consideramos que o professor precisa ter consciência do processo de leitura para que não insista em práticas que cerceiem a leitura do leitor em formação. Não só o processo cognitivo em si deve ser objeto de observação do professor, mas também o campo de interesses dos alunos, para que se possa efetivar o trabalho, dando à leitura um caráter significativo. Goodman (1987) lembra que a capacidade de cada leitor é importante para que o processo obtenha êxito, assim como a importância do propósito do leitor, sua cultura social, seus conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida, o seu controle lingüístico, suas atitudes e mesmo os seus esquemas conceituais².

De aí a importância da conscientização do professor, desde sua formação, em relação à situação do leitor: pressupõe-se que o professor deve ampliar o horizonte de leituras do aluno, através do incentivo à leitura, dando suporte no sentido de buscar a participação do aluno de modo a colaborar com a construção de significados para sua própria leitura. Ao levar ao aluno um texto que parta de seu interesse, o professor estaria aproveitando o tópico e o momento para mostrar ao aluno outras possibilidades de leitura.

Para Silva (1983), apesar das tentativas de melhoria da leitura implementadas por outras áreas sociais, ainda é a escola que se mantém como a principal agência de aprendizagem da leitura e de contato com o código escrito

A rede escolar, bem ou mal acabada, reprodutora ou não, com ou sem condições ideais, etc., ainda permanece sendo o local onde o ensino do ler e do escrever é possível de ser concretizado. Por outro lado, a grande parcela dos educadores nacionais e mesmo a sociedade como um todo já perceberam a real situação desse ensino e iniciaram um movimento em prol da modificação das circunstâncias. (SILVA, 1983, p.37)

Ou seja, existe sim uma consciência entre muitos profissionais da educação em relação ao seu dever como formadores de leitores, e essa deve ser

² Trataremos especificamente dos *esquemas conceituais* na próxima seção.

trabalhada e reorientada de modo que esse movimento não seja abandonado. Foucambert (1994), no tocante à modificação das circunstâncias propostas por Silva (1983), complementa as idéias quando diz que a escola deve ser o suporte para que o aluno se torne leitor de textos de circulação social e a instituição não pode limitar-se ao texto pedagógico destinado a ensinar o aluno a ler.

Para Foucambert (op.cit, p.10) o professor de ensino fundamental deve especializar-se em textos próprios para crianças a fim de não escolarizá-los, já que a leitura não é *tarefa* apenas da escola. Outros setores da sociedade são citados pelo autor, que entende que a formação do professor “deve incluir contatos com os pais, com bibliotecas de bairro e de empresa, com associações, de maneira a estabelecer intercâmbio entre as ações de informação e formação.”

Quanto à condução do incentivo à leitura de literatura por parte dos professores, Bordini e Aguiar (1993) sugerem que a educação do leitor de literatura não pode ser impositiva e meramente formal. As técnicas ou períodos literários não devem constituir uma meta a ser alcançada pelos alunos, mas deverão ser foco de estudos em um estágio bem mais adiantado. “Antes de formalizar o estudo de textos por estas vias, é preciso vivenciar muitas obras para que estas venham a preencher os esquemas conceituais” (op.cit, p.17).

Para Costa (2007, p.10), “o bom texto literário faz com que a língua de todos os dias apareça em roupagem mais bonita e tratando de assuntos, personagens e situações narrativas que nem sempre fazem parte de nossas vivências.” Tanto escola quanto professores devem demonstrar aos alunos a diferença trazida pelo texto literário “e por aqueles poucos e bons escritores, que souberam extrair do usual e do rasteiro formas narrativas e poéticas extraordinárias e ricas.”

Concordamos que o texto literário propõe uma nova visão de assuntos cotidianos. No entanto, entendemos que classificar quais são os “bons escritores” é muito subjetivo e muitas vezes o professor não se sente *qualificado* para tanto, o que o leva a perpetuar a presença do *cânone* literário nos bancos escolares sem abrir espaço para novas produções ou para a chamada *literatura marginal*, que muitas vezes tem muito mais a dizer aos alunos e que poderia introduzir a literatura de uma maneira mais próxima da realidade do aluno. A afirmação da autora pode também induzir à mitificação do autor literário. Neste caso nos opomos a esta idéia, já que parece importante intervir no sentido de não transformar o texto literário em algo intangível e nem transformar o autor literário em uma santidade intocável, alguém superior e inalcançável. Bordini e Aguiar (1993, p.132) comentam sobre este procedimento nas escolas em relação às obras literárias, em que

Normalmente se operam apenas sobre títulos consagrados, que se constroem a partir da linguagem e dos padrões estéticos das classes privilegiadas. Via de regra, nos textos que o professor utiliza em sala de aula, estampam-se os valores e representações das elites sociais, que resultam em modelos a serem reverenciados pelos alunos, mesmo que estes pertençam a outras camadas, inferiores, cujo modo de ser fica assim desvalorizado.

Existem muitas obras consideradas marginais, pelas mais diversas questões políticas, geográficas e/ou sociais que merecem ser vistas com melhores olhos pelos promotores de leitura, uma vez que refletem um pensamento localizado social e historicamente. Consideramos que o chamado *cânone literário* é de grande importância, mas não deve ser a única fonte de leitura oferecida pela escola. Esta proposta de inclusão social é prevista pelos PCNs (1998), que sugerem diversificação do material trabalhado, de modo que o aluno mantenha contato com um acervo literário variado.

Ainda discutindo sobre o tema, Bordini e Aguiar (op. cit, p.132) sugerem o ensino de literatura baseado no método semiológico no qual o objetivo é

Transformar a aprendizagem numa prática cotidiana de intercâmbio e coexistência de valores diferenciados, que elegem a linguagem literária ou outras linguagens como veículos de circulação. Compreende a sociedade como um conjunto de vozes, atitudes e ações, individualizadas e pessoalizadas, que sem embargo podem conviver mesmo na dissonância e nas contradições, alimentando-se justamente dos desvios.

No caso da literatura, ressaltamos ainda a oportunidade não só do contato com diferentes valores sociais, mas também a oportunidade de desfrutar a aventura com a linguagem que o texto literário pode proporcionar.

De acordo com Costa (2007), é de responsabilidade da escola promover o contato com os mais variados temas e tipos de escrita literária e ainda, promover o compartilhamento e a discussão de idéias de maneira argumentativa e coerente a fim de levar ao crescimento do leitor.

Nosso foco está, *a priori*, na formação de professores que venham a se tornar promotores de leitura, porém não deixamos de valorizar a influência e extrema importância da família na construção do sujeito leitor. Instigar a criança a manter contato com os mais variados tipos de leitura também é dever da família.

Em pesquisa realizada com crianças e adolescentes, Freitas (2002) observou suas práticas de leitura e escrita fora do contexto escolar e relata que a realidade da internet deve ser aceita e vista com melhores olhos pelos profissionais da educação, uma vez que aí se impõe uma nova forma de leitura, que cativa leitores e vai ao encontro de seus interesses

Quanto ao uso do computador e, principalmente da Internet, observamos que nossos sujeitos, em sua maioria, tanto crianças como adolescentes, têm contato com o computador divertindo-se com jogos, com os programas de desenhos, de edição de textos e principalmente navegando na Internet. Buscam aí *sites* de acordo com seus interesses: cinema, música, bandas, esporte, RPG, etc e participam de listas de discussão, de *chats*. Via Internet vão descobrindo a possibilidade de satisfazer sua curiosidade sobre os assuntos de seu interesse e de

entrar em contato com pessoas distantes. Foi observado em nossa pesquisa que adolescentes, ao navegarem pela tela, ficam horas a fio envolvidos em atividades de leitura e escrita com características próprias e específicas. (FREITAS, 2002, p.103)

Dessa forma, observamos que a formação de leitores deve ser pensada como um trabalho que vai além dos muros da escola, além do contexto escolar. Muitas vezes a instituição escolar se coloca alheia às vivências do aluno, que podem e devem contribuir muito para o enriquecimento do processo de aprendizagem.

O conhecimento do processo de leitura, a compreensão de que a leitura é a construção de sentidos, a consciência de que o gosto é motivado por interesses pessoais e a consciência de que nem todos os alunos sentem gosto pela leitura mas precisam desenvolver o hábito de praticá-la, devem ser levados em consideração pelo professor ao conduzir uma atividade de leitura que se pretenda significativa e estimulante.

1.4 O processamento da leitura

Uma vez que falamos sobre o processamento da leitura, esboçaremos uma breve consideração sobre tal processo. Considerando os aspectos cognitivos que envolvem a leitura de um ponto de vista interacionista, Magnani (1989) define a leitura como

um processo de construção de sentidos. Oscilando numa tensão constante entre paráfrase (reprodução de significados) e polissemia (produção de novos significados), ela se constitui num processo de interação homem/mundo, através de uma relação dialógica entre leitor e texto, mediada pelas condições de emergência (produção, edição, difusão e seleção) e utilização desses textos. (p. 34)

Esse processo de construção não é previsível e nem estanque, pois é impossível controlar ou predizer quais operadores serão priorizados pelo leitor em

sua realização. A cada momento, a todo momento, os operadores são modificados e alternados.

Kleiman (2004b) aponta a interação de diversos níveis de conhecimento como primordiais para que o leitor consiga construir o sentido do texto. O leitor possui conhecimentos prévios, ou seja, anteriores à leitura, que devem ser levados em consideração, pois estes são ativados, consciente ou inconscientemente, no momento da construção de sentido no ato de ler, o que torna a leitura uma ação interativa.

Dentre os vários níveis de conhecimento que entram em ação durante a leitura, o primeiro citado pela autora é o *conhecimento lingüístico*, que “abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua” (op.cit, p.13).

O segundo conhecimento citado pela autora é o *conhecimento textual*, que implica num conjunto de noções e conceitos sobre a construção do texto quanto à estrutura, tipos de texto e formas de discurso (estrutura expositiva X estrutura narrativa, por exemplo). Kleiman (2004b) defende que o leitor deve ser exposto aos mais diversos tipos de texto para ampliar o seu conhecimento textual, pois isto facilitará sua compreensão, já que, segundo a autora, “o conhecimento de estruturas textuais de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão”. (p.20)

Por fim, cita-se o *conhecimento de mundo*, adquirido ao longo das vivências do leitor, seja formal ou informalmente. Kleiman (2004b) alega que a pouca familiaridade com um assunto pode determinar a incompreensão devida às

falhas no chamado conhecimento de mundo, pois, ao realizar uma leitura, são ativados *esquemas* que permitem economia e seletividade na codificação de experiências. Esse tipo de conhecimento se adquire através de experiências vividas e convívio em uma sociedade.

Os *esquemas conceituais* se compõem de uma série de estruturas que mantemos em nossa memória e que permitem conhecer sobre assuntos, situações, eventos típicos de nossa cultura sem que necessitemos traduzi-los em palavras todas as vezes que nos referirmos a eles. Por exemplo, ao dizermos que “Maria foi ao mercado e não encontrou a mercadoria que precisava”, não precisamos explicar toda a situação que envolve uma *compra*, as relações de compra e venda, a estruturação de um mercado, a relação entre oferta e procura, etc. Em nossas mentes temos uma estrutura que já pré-determina o que é comprar, o que é um mercado, o que é mercadoria, ou seja, já temos um *esquema* sobre estas configurações sociais. Cabe lembrarmos que cada indivíduo ativará seu próprio esquema de acordo com suas experiências e seus referenciais e que os diversos níveis de compreensão trabalham simultaneamente, sem ordem de prioridade ou hierarquia. Segundo Kleiman (2004b)

O esquema também nos permite economia e seletividade na codificação de nossas experiências, isto é, no uso das palavras com as quais tentamos descrever para outro as nossas experiências; podemos lexicalizar uma série de impressões, eventos discretos através de categorias lexicais mais abrangentes e gerais e ficar relativamente certos de que nosso interlocutor nos compreenderá. (p.23)

Logo, a ativação dos esquemas durante o processo da leitura permite fazer inferências, ajudando a relacionar diferentes partes discretas do texto e montar um todo coerente.

Para a autora (op.cit), é preciso que o aluno saiba da necessidade de fazer uso dos vários conhecimentos aqui listados, para que mantenha um maior

engajamento com o ato de ler e deixe de ser um mero receptor, pois ativar o conhecimento lingüístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo podem levar ao momento da compreensão.

Para nós, é importante que o professor tenha conhecimento de tais processos a fim de otimizar o aproveitamento de leitura de seus alunos através de atividades de leitura que proporcionem a ativação consciente de tais processos e permitam levar o aluno à autonomia em suas práticas de leitura, uma vez que desejamos que este aluno seja leitor não somente na e para a escola.

No que diz respeito à leitura em língua estrangeira, Fernández (2005) defende como base para a compreensão de textos em língua estrangeira, a *competência leitora*. Esta competência envolve o uso de conhecimentos e estratégias que permitem que se realize uma leitura minimamente satisfatória.

Para a autora, além dos conhecimentos prévios e experiência sócio-cultural, é preciso que se tenha competência discursiva na língua materna e na nova língua no que diz respeito a: familiaridade com o gênero e o tipo de texto, reconhecimento das estruturas textuais, capacidade de reconstruir os sentidos na medida em que se avança na leitura do texto, apropriação de elementos lingüísticos de coesão e uma competência lingüística básica na língua estrangeira.

A competência lingüística básica a que a autora se refere, comporta o conhecimento e reconhecimento de unidades com função nominal e verbal; expressões de negação, dúvida, interrogação e ordem; conectores e índices temporais, espaciais, lógicos e modalizadores do discurso; capacidade de reconhecer famílias de palavras; capacidade escolher entre significados sugeridos pelo dicionário de modo mais adequado ao contexto ou mesmo intuir a partir do

próprio texto e ainda é preciso que se tenha um vocabulário mínimo relacionado ao tema que se vai ler.

Os elementos relacionados por Fernández (2005) também interferem na leitura em língua materna, no entanto, apesar de evidentemente, o texto escrito não possuir a mesma estrutura do texto oral, sabe-se que o leitor de textos em língua materna já traz um conhecimento da sua língua muito mais apurado, mesmo que intuitivamente, pois tem uma vivência maior com a língua e sabe diferenciar vários aspectos da língua mesmo sem saber classificá-los formalmente.

Kleiman (2004b) ainda enfatiza que a leitura não é apenas passar os olhos pela linha, mas uma atividade em que o leitor procura por lembranças e conhecimentos que sejam relevantes para a compreensão de um texto, que dá pistas e sugere caminhos, mas que não explicita tudo o que poderia explicitar.

Em leitores proficientes, a ativação dos vários níveis de conhecimento se dá de forma inconsciente (automatizada), porém Kleiman (2004b) alerta que

Quando as ligações de nível temático, ou as articulações estruturais não são explicitadas, o texto pode parecer mais difícil ao leitor, que então precisará desautomatizar suas estratégias cognitivas e trazê-las a nível consciente, reformulando objetivos ou monitorando o processo de compreensão. No processo de construção da rede de ligações e articulações, o leitor é orientado por princípios gerais que determinam as formas das regras utilizadas para o estabelecimento da coesão e a construção de uma macroestrutura. (p.63)

Ainda no processo de construção da compreensão na leitura, Kleiman (2004b) defende que a leitura é uma atividade de interação à distância entre leitor e autor via texto. Considera que o leitor não apenas recebe o texto, mas constrói um significado global para ele, procurando pistas, formulando e reformulando hipóteses e aceitando ou rejeitando conclusões.

Tanto Magnani (1989) quanto Kleiman (op.cit.) destacam que a relação entre leitor e autor implica em responsabilidade mútua já que ambos devem manter pontos de contato apesar das divergências possíveis de opinião e objetivos. A segunda autora enfatiza que em casos em que o leitor vai ao texto com idéias pré-concebidas e imutáveis, a compreensão se vê prejudicada, pois não haverá a reconstrução do quadro referencial através das pistas formais fornecidas pelo autor

A monitoração simultânea da compreensão do leitor não é possível na interação à distância, e daí a incompreensão do texto escrito ser um fenômeno freqüente, e daí também a insistência na responsabilidade maior de autor e leitor, responsabilidade esta que, para o caso do leitor, consiste em releituras, análise de palavras e frases, inferências, ativação de conhecimentos, e, para o autor, consiste em mapear claramente as pistas que permitam uma reconstrução do significado e da intenção comunicativa. (p.67)

Todos esses processos citados pelas autoras são complexos e de difícil controle. Além do mais, envolvem vários campos de estudos que se relacionam com a lingüística, as teorias literárias, a psicologia, a sociologia, a historiografia e até mesmo com a medicina.

Percebe-se, ao passarmos por tantos estudos, quão complexo é o tema da leitura e quão importante é pensar na multiplicidade dos estudos sobre leitura nos mais diversos campos de pesquisa. Silva (1983) expressa a necessidade de interrelação dessas áreas de estudos quando analisa os problemas apresentados pela leitura no Brasil

(1) Existe uma competição exagerada entre os pesquisadores que trabalham no desvelamento sistemático dos diferentes aspectos da leitura. Os lingüistas “puxam a sardinha” para o seu lado; os pedagogos acham que nada têm a aprender com os professores de literatura; os professores de literatura menosprezam o trabalho dos psicólogos, pedagogos e lingüistas; etc., etc. Geralmente resulta dessas “brigas” o reducionismo e, portanto, a falta de profundidade na análise dos problemas. Ler é um ato extremamente complexo, que necessita de sínteses interdisciplinares para ser explicado. (SILVA, 1983, p. 19)

Apesar de destacarmos aqui a preocupação com o processo cognitivo, temos consciência de que o processo de leitura vai muito além do lingüístico. O próprio autor (op.cit) considera que

No Brasil, tenho a impressão de que o investigador se esquece do caráter histórico e social da leitura, isto é, de que a leitura é uma prática social construída historicamente e, por isso mesmo, depende de determinadas condições para sua efetivação. (SILVA, 1983, p. 19)

Com isso, podemos perceber que a questão da leitura não é um fato isolado, mas de caráter multidisciplinar que inspira os mais variados estudos em diversos campos. A priorização das teorias linguísticas em nosso estudo não limita nossa concepção do processo de leitura nem diminui a necessidade de nos referirmos a autores de outras áreas que não a lingüística aplicada.

1.5 Leitura de Literatura

Quando a questão da leitura é pensada do ponto de vista do ensino da literatura, Bordini e Aguiar (1993) consideram que a realidade não está muito distante do exposto sobre o assunto por vários autores, já que a escola brasileira privilegia a sequência estática que vigora inclusive no livro didático: “apresentação de um texto, explicação do vocabulário, exercícios de interpretação, exercícios gramaticais e composição.” (p. 36)

As autoras defendem uma leitura que vá além da exploração meramente gramatical, pois consideram que a leitura da literatura permite ao leitor a reconstrução do universo simbólico encerrado pelas palavras:

A literatura, desse modo, se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade. É por essa característica que tem sido acusada, ao longo dos tempos, de alienante, escapista e corruptora, mas é também graças a ela que a obra literária captura o seu leitor e o prende a si mesmo por ampliar suas fronteiras existenciais sem oferecer os riscos da aventura real. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 15)

Dando continuidade a essa linha de pensamento, as autoras entendem que a literatura proporciona um contato mais abrangente com a totalidade do real, uma vez que outros tipos de textos atêm-se a fatos particulares. A literatura representa não somente os fatos sobre os quais se escreve, mas reflete a visão humana sobre os fatores histórico-político-sociais, transmitindo a forma como se vêem e como são sentidos estes fatores para outros homens de diferentes realidades, seja no tempo ou no espaço.

Isso evidencia a função histórica da literatura não só como referencial a fatos históricos propriamente, mas também a questões da essência humana, de seus anseios, seus posicionamentos perante sua história, seu modo de sentir no decorrer dos tempos e a partir do mundo em que se encontra. Assim, “não é um mero reflexo na mente, que se traduz em palavras, mas o resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora.” (BORDINI; AGUIAR, op.cit., p.14)

Para as autoras, a importância que a literatura cobra está na ausência de necessidade de referência direta ao contexto, não precisando apontar para o objeto real de que ele é signo, o que lhe confere uma autonomia de significação. O texto literário estabelece um pacto entre leitor e autor, criando suas próprias regras comunicativas e dispensando a presença do contexto. Nesse pacto momentâneo, o leitor deixa de lado sua realidade e passa a fazer parte do jogo imaginativamente quando aceita o mundo criado como possível para si.

Consideramos que a literatura de fantasia/imaginação pode se desvincular do contexto, mas lembramos que existe outro tipo de literatura que sim, necessita da presença do contexto para ter significado, pois representa uma situação real, embora seja narrada como fato fictício. Esse tipo de literatura exige do leitor não o

distanciamento, mas a aproximação dos fatos, para que possa buscar uma melhor compreensão.

As autoras (op.cit) ainda consideram que na obra literária um mundo possível é construído e possui lacunas que são automaticamente preenchidas pelo leitor de acordo com sua experiência. Consideramos importante esta informação uma vez que nem sempre o leitor preenche *adequadamente* estas lacunas, incorrendo em erros que o levam à incompreensão. Este problema de interpretação pode ocorrer devido a falhas lingüísticas ou mesmo nas estratégias usadas pelo leitor.

Bordini e Aguiar (1993, p.15) também alegam que, em contraposição à rigidez do texto não literário, que oferece informação imediata e restritiva, o texto literário “é plurissignificativo, permitindo leituras diversas justamente por seus aspectos em aberto”.

Para as autoras, essa riqueza polissêmica confere ao leitor um campo de plena liberdade que proporciona o prazer pela leitura, pois mobiliza com intensidade e inteiramente a consciência do leitor, sem obrigá-lo a prender-se às amarras do cotidiano. Mesmo assim, a obra literária é capaz de fornecer um universo com muito mais informações ao levar o leitor a participar da construção destas, forçando-o a repensar sua própria visão da realidade concreta.

Da mesma forma, Magnani (1989) considera que

assim como não se faz leitura como se fosse sobre um objeto sem vida, também o texto, que não é neutro, não existe sem a leitura, e o conjunto desse fenômeno se caracteriza como lugar de contradições e de possibilidade de ação, de transformação. Assim, pode-se falar de uma *relativa* pluralidade de significados previstos para (e não por) um texto, mas que não são nem únicos, nem infinitos. (p.34, grifo da autora)

Em acordo com o que foi exposto por Kleiman (1993, 2004a, 2004b), Bordini e Aguiar (1993) também consideram a participação ativa do leitor na

constituição dos sentidos lingüísticos e ainda consideram que para a formação do gosto pela leitura é preciso que o leitor se envolva com a obra já que a tarefa de leitura consiste na escolha dos significados mais apropriados para as palavras utilizadas no texto lido, pois, mesmo que as palavras sejam explicadas no dicionário, o seu significado é determinado pelo texto em que está inserido.

Nessa escolha pelo significado mais apropriado, o leitor se vê confrontado com o seu próprio trabalho de construção de sentido. Cabe a ele conduzir o significado que pretende ou consegue dar à sua leitura.

Por fim, não só a leitura de textos diversos como também a leitura de literatura se constitui em fator de extrema importância social, porque, como diz Magnani (1989)

a literatura mobiliza a imaginação, a diversidade de opções estimula a busca de alternativas. E, na leitura das contradições e impasses por que passa nosso país, devemos ser co-autores não só dos fracassos, mas também da luta pela participação na construção da sociedade que interesse não apenas a alguns, mas principalmente aos exilados da palavra. (p.94)

Em se tratando desse sentido libertário que a leitura pode assumir, Silva (1983) observa que muitas vezes a leitura não consegue cumprir esse papel e nem tem, propriamente, essa “obrigação”. No entanto, não se pode perder de vista o caráter social da leitura, não se pode perder de vista a possibilidade de construção de um novo modo de pensar e nem dispensar a participação de todos para uma sociedade mais engajada e participativa.

1.6 Por que a leitura de literatura EM língua estrangeira?

Afunilando nosso trabalho, ao especificar cada vez mais nosso objeto de estudo, elegemos a leitura de literatura em língua estrangeira porque

consideramos este tipo de texto uma fonte inestimável de conhecimento e aprendizagem para a formação do professor de língua estrangeira.

Trata-se de um tipo de texto que permite levar ao leitor não uma mera prática da língua alvo, mas o alcance de uma nova (ou diferente) perspectiva literária, cultural, espacial ou até mesmo temporal. Permite expandir os horizontes do leitor, ampliar suas expectativas e mesmo seu contato com novos mundos, fictícios ou não. Bordini e Aguiar (1993, p.14) afirmam que

A linguagem literária extrai dos processos histórico-político-sociais nela representados uma visão típica da existência humana. O que importa não é apenas o fato sobre o qual se escreve, mas as formas de o homem pensar e sentir esse fato, que o identificam com outros homens de tempos e lugares diversos.

O estudo da língua estrangeira envolve não somente o estudo da língua enquanto objeto estruturado e gramaticalizado, mas também um conjunto de regras socialmente estabelecidos, a que o aprendiz deve atentar. O estudo da literatura *em* língua estrangeira tem sua importância ao levar ao aprendiz o contato com materiais autênticos, sem a interferência (facilitadora ou não) de um tradutor ou adaptador.

Através desse contato, amplia-se o conhecimento de mundo do estudante e damos lugar a um aprendizado significativo, estruturado não pelo uso exclusivo de normas gramaticais, mas via cultura, via expressão artística e social. Para Costa (2007, p.10)

A literatura se apresenta como uma instituição do pensamento e da arte que tem formato próprio e específico. A linguagem literária tem a ver com o inconsciente, com a reprodução do real e com a palavra em estado de arte. Escrever um texto literário implica combinar de forma harmoniosa esses três elementos. O leitor procura neles conhecer modos diferentes de olhar e entender a realidade, mediados pelo prazer da beleza e da descoberta de recursos lingüísticos inovadores.

Por meio do belo, do instigado, do diferente, o aluno tem a oportunidade de defrontar realidades. No entanto, cabe-nos recordar que a tarefa de conduzir a leitura em língua estrangeira não é simples e nem sempre é afável, haja vista a dificuldade imposta pela distância linguística e cultural que o texto pode impor. A partir daí podemos dimensionar a dificuldade acrescida de se executar a leitura de *literatura em língua estrangeira*. Já na leitura de literatura Paulino (1999, p.74) lembra que

Os textos literários envolvem, simultaneamente, a emoção e a razão em atividade. Sua organização provoca surpresa, por fugir ao padrão característico da maioria dos textos em circulação social. E fugir ao padrão hegemônico não quer dizer negar qualquer padrão. Os padrões literários existem e devem ser também conhecidos pelo leitor (...) Trata-se, portanto, de uma leitura que exige habilidades e conhecimentos de mundo, de língua e de textos bem específicos de seu leitor. E no momento mesmo da leitura literária todo esse repertório vai-se modificando, sendo desestabilizado por sua pluralidade e ambigüidade. Esse seria o processo de produção do conhecimento característico da leitura literária.

Essa modificação e desestabilização são importantes também na construção do leitor de línguas estrangeiras, pois lhe acrescenta além de uma visão social desse meio, a possibilidade de vivenciar uma cultura distante, da qual deseja apropriar-se.

Aos conhecimentos exigidos para leitura de literatura, devemos aportar os conhecimentos da língua estrangeira alvo, pois, como já mencionamos, o processo de leitura implica na ativação de conhecimentos prévios do leitor (KLEIMAN, 2004b; PCNs³, 1998, FERNÁNDEZ, 2005), ou seja, o uso por parte do leitor daquilo que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. Logo, o leitor terá que ativar não somente seus conhecimentos estruturais e literários, mas também o seu conhecimento linguístico e cultural na língua alvo,

³ Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998.

que nem sempre coincidem com seus conhecimentos adquiridos na língua materna (sua história e cultura, esquema lingüístico da língua materna etc.).

Relembremos Kleiman (2004b) quando cita que é através da interação dos conhecimentos linguístico e textual e do conhecimento de mundo do leitor que este consegue construir o sentido do texto, e quando assegura que “sem o engajamento prévio do leitor não haverá compreensão” (p.13). Sendo assim, estendemos a afirmativa para o caso do leitor de literatura em língua estrangeira e consideramos que as suas experiências com a língua alvo podem ser decisivas na construção da compreensão do texto lido.

Tratando a leitura em língua estrangeira, os PCNs (1998, p.30) fazem a ressalva: “em Língua Estrangeira, o problema do conhecimento de mundo referente ao assunto de que se fale ou sobre o qual se leia ou escreva pode também ser complicado caso seja culturalmente distante do aluno.” Também na leitura de literatura em língua estrangeira esse pode ser um fator complicador, pois, uma vez que textos literários podem refletir em grande escala a cultura de determinado grupo social, em determinado tempo e espaço, é importante que se atente para o aporte cultural que estes textos podem propiciar ao aluno, já que

ao mesmo tempo, é esse tipo de conhecimento que pode, com o desenvolvimento da aprendizagem no nível sistêmico, colaborar no aprimoramento conceptual do aluno, ao expô-lo a outras visões do mundo, a outros modos de viver a vida social e política, à possibilidade de reconhecer outras experiências humanas diferentes como válidas, etc. (p.30)

Albert e Souchon (2000) analisam a situação do leitor de literatura em língua estrangeira e entendem que na recepção de um texto o leitor está distante do momento de sua produção e aquele deve fazer um trabalho de reconstrução a fim de recriar as condições de produção. Isso é válido não só para os casos de

distância temporal como também quando se tem a distância geográfica entre línguas e culturas diferentes.

Desta maneira, a leitura de literatura em língua estrangeira apresentará outras dificuldades, pois a diferença entre línguas e culturas pode se caracterizar como um empecilho no ato da leitura e na progressão da mesma, podendo acarretar incompreensão do texto e/ou desmotivação para uma nova tentativa.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) o tópico sobre leitura defende que o aluno deve projetar seus conhecimentos adquiridos na língua materna, incluídos os conhecimentos de mundo e de organização textual para compreender os elementos sistêmicos do texto. O professor deve investir nas estratégias de leitura que o leitor já possui da língua materna, assim como itens lexicais e gramaticais semelhantes aos da língua materna, para que consiga conduzir a compreensão.

Como já foi dito através das palavras de outros autores (BORDINI; AGUIAR, 1993; KLEIMAN, 1993, 2004a, 2004b; MAGNANI, 1989; ZILBERMAN, 1991), os PCNs abordam a leitura em língua estrangeira como um fator determinado pela sua natureza sociointeracional, pois consideram quem produziu e a quem se dirige, logo, “todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. Isso quer dizer que os eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social.” (1998, p.27) Sendo assim, os significados construídos são feitos de algum lugar determinado social e historicamente.

À semelhança do que trabalham Kleiman (2004b) e Fernández (2005), os PCNs (1998) defendem três tipos de conhecimento utilizados na construção de

significados de natureza sociointeracional: o *conhecimento sistêmico*, *conhecimento de mundo* e *conhecimento de organização dos textos*.

O *conhecimento sistêmico* compara-se ao *conhecimento lingüístico* delineado por Kleiman (2004b), já que é definido pelos PCNs (1998) como o conhecimento que envolve os vários níveis de conhecimentos e organização sistêmica da língua, tais como os conhecimentos morfológicos, léxico-semânticos, sintáticos e fonéticos-fonológicos que nos possibilitam produzir enunciados gramaticalmente mais adequados ou compreendê-los apoiando-nos nesses conhecimentos.

O *conhecimento de mundo*, já citado por Kleiman (2004b), é apontado pelos PCNs (1998) como outro dos fatores que interferem no engajamento discursivo do aluno, pois se não dominar o conhecimento sistêmico na interação oral ou escrita, a ausência de conhecimento de mundo trará grande dificuldade no engajamento discursivo. Os PCNs citam como exemplo que “a dificuldade para entender a fala de alguém sobre um assunto que desconheça pode ser maior se o aluno tiver problemas com o vocabulário usado e/ou com a sintaxe. Por outro lado, essa dificuldade será diminuída se o assunto já for do conhecimento do aluno.” (p.30)

O terceiro conhecimento ativado é o *conhecimento da organização textual*, equivalente ao *conhecimento textual* delineado por Kleiman (2004b), já que, segundo os PCNs (1998), trata-se do conhecimento utilizado para organizar informações em um texto oral ou escrito. Em geral os textos podem ser classificados basicamente em narrativos, descritivos e argumentativos, podendo aparecer, por exemplo, elementos descritivos em textos narrativos e assim por diante.

O conhecimento da organização textual é acionado por leitores e ouvintes na tarefa da compreensão que esperam encontrar um problema, uma solução e sua avaliação. Quando uma dessas partes não aparece na história lida ou contada, para tentar dar coerência ao texto, o leitor ou ouvinte tende a preenchê-la.

Segundo os PCNs (1998), o caminho sociointeracional de construção do conhecimento lingüístico e o aprender a usá-lo já foi percorrido pelo aluno na língua materna quando este chega à quinta série do ensino fundamental. O aluno já é considerado um falante competente, pois interage nas comunidades discursivas das quais participa em sua socialização, logo, já sabe muito sobre linguagem. Com isso, espera-se que o processo de leitura em língua estrangeira comece de um ponto de partida menos trabalhoso.

Pensando na transferência de conhecimento de leitura da língua materna para a leitura em língua estrangeira, Grabe (1991 apud Farrell, 2003 p.7) sugere que a base de conhecimento do leitor de segunda língua ou língua estrangeira é diferente da base de um leitor que começa a ler em língua materna. Isso porque esses leitores trazem suas experiências prévias, com seu conhecimento de mundo mais amplo e habilidades cognitivas mais desenvolvidas. Em especial, em se tratando de leitores adultos, o autor ressalta que estes têm também as habilidades metacognitivas mais desenvolvidas e tendem a ser mais motivados a ter êxito na leitura em língua estrangeira.

Essas afirmativas levam a crer não só que o aluno de língua estrangeira é proficiente na língua materna como também que o aluno adulto terá menos dificuldades, uma vez que seu conhecimento de mundo pode ser mais amplo. No entanto, em nossa pesquisa, focalizamos alunos do curso de Letras que, em

grande número, não desenvolveram o hábito da leitura nem mesmo ao longo do curso (relembremos BAGNO, 2008). Desta forma, devemos considerar que nem sempre o aluno chega à Universidade como um leitor proficiente, tendo em vista que seu histórico de leitura muitas vezes se apresenta falho e ineficiente, sendo o leitor apenas um decodificador, isto é, nem sempre é um agente ativo no ato de ler na própria língua materna.

Aebersold e Field (1997, apud Farrell, 2003) elaboraram uma lista de fatores que podem influenciar a leitura na língua estrangeira, na qual citam que o seu desenvolvimento se dá de maneira muito diferente entre um aluno de 6 anos e um de 20 anos, em termos do conhecimento global e das estratégias de leitura adquiridas na língua materna.

Estes autores consideram que leitores com altos níveis de proficiência lingüística na língua materna têm maior capacidade de transferir suas habilidades para a leitura em língua estrangeira. O mesmo se passa em relação ao conhecimento metacognitivo da estrutura, gramática e sintaxe da língua materna.

Os autores lembram que o professor deve estar atento ao nível de proficiência dos alunos para selecionar materiais adequados a esse nível e ainda ressaltam que quanto maior for a diferença entre a língua materna e a língua estrangeira (sistemas de escrita, estruturas retóricas, estratégias apropriadas), maior será a dificuldade em alcançar um alto nível de proficiência na leitura em língua estrangeira

Orientações culturais – atitudes em relação ao texto e propósito da leitura; tipos de habilidade de leitura e estratégias usadas ou apropriadas na segunda língua/língua estrangeira; crenças sobre o processo da leitura (uso da inferência, memorização, natureza da compreensão); conhecimento sobre os tipos de textos na língua materna (esquemas formais); conhecimento anterior (esquemas de conteúdo); todos esses fatores influenciam no sucesso da leitura na segunda língua/ língua estrangeira. (AEBERSOLD; FIELD p.23 – 24 apud FARRELL, 2003, p.9)

Já Albert e Souchon (2000) e Giovannini (1999) consideram que qualquer texto pode ser trabalhado com alunos de todos os níveis de proficiência, no entanto, deve-se atentar para o tipo de atividade que se requer do aluno

Um mesmo texto pode ser explorado de diversas formas e em distintos níveis de compreensão. As atividades propostas aos alunos representarão maior ou menor grau de dificuldade segundo o nível de domínio do espanhol [ou outra língua] que tenham esses alunos e segundo a confiança que cada um tenha em suas próprias capacidades de deparar-se com um texto escrito.⁴ (GIOVANNINI, 1999, p.30)

Enfim, tanto para a leitura na língua materna como na língua estrangeira, todos os autores consultados estão de acordo que os interesses do aluno e a clareza dos objetivos a serem atingidos, são de extrema importância e não devem ser deixados de lado ao se elaborar uma atividade de leitura.

Os estudos aqui expostos nos levam a refletir que os limites da leitura de literatura em LE vão muito além de se constituir em um instrumento de aquisição de vocabulário (ferramenta utilizada por muitos professores). A literatura em LE não só pode permitir ampliar a compreensão textual e o conhecimento de mundo, como familiarizar o aluno com questões culturais e sociais dos falantes nativos da língua alvo e estreitar sua relação com o mundo literário universal, rompendo a barreira da exclusividade da leitura de literatura em língua materna e oferecendo ao aluno mais um rol de possibilidades, de novos horizontes e novas maneiras de se pensar o mundo e o outro.

Enfim, nosso objetivo ao defender o uso da leitura de literatura em língua estrangeira é que ela passe a formar parte do insumo no ensino da língua, como

⁴ Un mismo texto se puede explorar de diversas formas y a distintos niveles de comprensión. Las actividades que les proponamos a los alumnos representarán un mayor o menor grado de dificultad según el nivel de dominio del español [ou outra língua] que tengan esos alumnos y según la confianza que cada uno tenga en sus propias capacidades para enfrentarse a un texto escrito.

uma forma de complementar os estudos de maneira a atingir um número mais amplo de gêneros textuais e assim incrementar o estudo da língua estrangeira.

1.6.1 Dificuldades na leitura de literatura em língua estrangeira

Usando como referência as dificuldades de leitura de literatura em língua estrangeira listadas por Albert e Souchon (2000), confrontamos estas com as que observamos em sala de aula e nas entrevistas individuais.

1.6.1.1 *Conhecimentos linguísticos*

A primeira dificuldade observada é a de *conhecimentos linguísticos* (KLEIMAN, 2004b; ou *conhecimento sistêmico*, PCNs, 1998), pois nos casos em que o aluno possui deficiência de vocabulário ou problemas com a sintaxe, a leitura se torna mais difícil e demorada, desviando o estudo literário para tão somente o decifrar das palavras.

O problema com o desconhecimento linguístico leva muitos alunos a buscarem adaptações e resumos ao invés de lerem a obra original, o que, na maioria dos casos, descaracteriza a obra original, perdendo-se a essência literária desta, considerando-se que os alunos ficam somente nessa leitura e não retornam ao original.

Para Foucambert (1994, p.29), aquele que opera com uma língua que não lhe é familiar “precisa fazer uma tradução prévia, usando mecanismos aprendidos por meio da versão e da tradução.” Esse procedimento faz parte da tentativa de reconstituição do oral no momento da leitura, em que o leitor tentará decifrar códigos como unidades fônicas para só depois procurar o sentido do texto. O leitor mais familiarizado com a língua em que o texto está escrito consegue

antecipar sentidos, formulando hipóteses sobre o que encontrará e buscando confirmar ou reformulá-las.

Também a inexperiência, ausência ou mesmo inocência no uso do dicionário prejudica muitas vezes a compreensão. Muitas vezes a má utilização dessa ferramenta acaba piorando o processo de compreensão, pois a eleição de termos indevidamente contextualizados pode interferir no rumo dado à interpretação. Relembremos Bordini e Aguiar (1993) quando dizem que, embora as palavras sejam explicadas num dicionário, elas nunca exprimem um único significado quando estão inseridas em uma frase de um determinado texto. Sendo assim, a escolha dos termos sugeridos pelo dicionário passa pelo julgamento do leitor, que fará a eleição do termo que ele considerar mais adequado, mas que não necessariamente será de fato o mais apropriado.

1.6.1.2 *Conhecimento de mundo*

Como já foi dito ao comentarmos os PCNs (1998), a diversidade do conhecimento de mundo do leitor interfere diretamente em sua leitura. Albert e Souchon (2000) apontam as situações culturais como mais um fator de dificuldade na execução da leitura de literatura em língua estrangeira.

Situações históricas, folclóricas, descrições de lugares, paisagens, objetos, quando desconhecidos do leitor passam a figurar como elementos sem importância, perdendo-se em muitos casos a essência de um texto, uma vez que o leitor não conseguirá captar a função dos casos citados dentro do contexto delineado. Um exemplo que nos parece adequado é a leitura de poemas do Modernismo espanhol, no qual são descritos vários elementos da natureza que deveriam transmitir imagens, cores e odores, mas que por serem desconhecidos

nossos acabam por perder sua beleza e função no poema se não procurarmos por referências desses elementos.

Quando se trata da presença de referência a outros textos, o conhecimento de mundo do leitor será determinante e, uma vez que o leitor não tenha conhecimento prévio sobre o texto referenciado e a importância deste no que está lendo, sua compreensão pode ser prejudicada. Observe-se que muitas vezes o leitor nem sequer se dá conta das ditas referências ou intertextos e caminha para uma interpretação totalmente alheia ao que o texto sugere.

1.6.1.1 *Conhecimentos literários*

Da perspectiva da teoria literária, verificamos em nossa prática docente que o leitor aprendiz muitas vezes confunde narrador, personagem e/ou autor, forjando novas interpretações por não fazer a adequada identificação do emissor.

A dificuldade de distinguir os pontos de vista e diferentes posições tomadas na condução do texto, na escolha de determinadas palavras e nos pensamentos que geram a emissão de opiniões, é outra das dificuldades expressas na leitura de literatura em língua estrangeira. O foco narrativo pode imprimir também diferentes sentidos ao texto e, se o leitor não perceber essa importância, terá sua leitura prejudicada.

Segundo Albert e Souchon (2000), tanto os discursos direto, indireto e indireto livre oferecem certo grau de dificuldade para um leitor menos atento. Consideramos que a dificuldade está na identificação das falas e dos pontos de vista, principalmente em se tratando do discurso indireto livre, em que muitas vezes o aluno não separa o que é a fala de uma personagem ou outra ou ainda não discerne quando há a interferência do narrador.

A identificação de figuras de pensamento também causa dificuldades quando o leitor não distingue o que é usado em sentido literal e o que está em sentido conotativo. O fato de o leitor identificar ou não a presença de ironia, de eufemismo, de metáforas ou hipérboles, por exemplo, muitas vezes modifica em grande escala o sentido do texto e a construção de situações e personagens.

Albert e Souchon (2000) lembram o caso da diferenciação entre o sentido *conotativo* e o *denotativo*, pois seus efeitos podem influenciar muito na compreensão e na interpretação conferida pelo leitor. Em se tratando de uma cultura estrangeira, muitas vezes os referenciais metafóricos estão muito distantes da concepção do aluno. Considere-se que a construção mental da figura é também cultural, pois partem de percepções subjetivas e até socialmente construídas.

Apesar de todas as dificuldades apresentadas, devemos enfatizar para o aluno que o interesse do texto literário não se encerra unicamente no enredo e sensibilizá-lo para uma percepção mais ampla de como o texto é construído, partindo também para uma análise literária com bases na teoria e nos estudos que lhes são próprios.

Albert e Souchon (2000), tal como Aebersold e Field (1997, apud Farrell, 2003), ressaltam a importância de se considerar as habilidades adquiridas pelo aluno na leitura de literatura de língua materna e reativá-las, levando-o a fazer uma reflexão sobre a comunicação literária em língua estrangeira.

De todas as formas, Albert e Souchon (2000), assim como outros autores já citados, insistem que o papel do professor no processo de desenvolvimento da leitura de literatura em língua estrangeira não é o de se apropriar do texto de maneira a impor sua própria leitura, mas instigar o questionamento pessoal sobre

o texto. O professor deve dar ao aluno instrumentos para construir o sentido a partir da língua estrangeira, mostrar os caminhos, favorecendo a relação do texto com o leitor.

Assim, consciente do processo de leitura, o professor poderá ter então, condições teóricas para delinear um trabalho convidativo, que leve ao prazer da leitura, da descoberta e das inúmeras possibilidades que a leitura de literatura em língua estrangeira pode oferecer.

CAPÍTULO II

ENCONTRANDO OS LEITORES

*Uno de los defectos del desorden
intelectual contemporáneo es
que, mientras ha crecido el
número de leedores, se ha vuelto
rareza la de lectores.
(Pedro Salinas)*

2.1 Metodologia e investigação

2.1.1 Questionários Objetivos

Uma vez definido o alicerce deste trabalho, optamos por duas maneiras de obtenção de dados para nossa pesquisa. De um lado, para obtenção de dados quantitativos, elaboramos dois questionários objetivos: um com 24 perguntas, direcionado aos alunos dos 3º e 4º anos e outro, com 21 perguntas, direcionado aos alunos dos 1º e 2º anos⁵, perfazendo um total de 101 questionários respondidos. Os questionários foram aplicados em sala de aula, em horário de aula de língua estrangeira, de modo a atingir a quase totalidade dos alunos do curso. Ressalte-se que todos foram convidados a participar, mas nem todos compareceram à aula em que o questionário foi aplicado.

O objetivo do uso de questionários foi traçar um *perfil geral* dos alunos que estavam freqüentando o curso de Licenciatura em Letras Português/ Espanhol no período analisado, bem como observar a maneira como estes acadêmicos expressam sua formação como leitores, seus hábitos e gostos em relação à leitura.

As perguntas, feitas em língua portuguesa, fazem referência à formação dos pesquisados, à relação que mantêm com a leitura, com a literatura e com a

⁵ Os questionários estão disponíveis na seção de anexos – Anexos 2 e 1, respectivamente.

língua estrangeira. Optamos por dois questionários diferenciados por séries porque a disciplina de Literatura tanto em língua materna quanto em língua estrangeira é ministrada a partir do 3º ano do curso em questão, de forma que algumas perguntas não seriam pertinentes para aqueles que ainda não passaram pela disciplina.

Nesse momento, ressaltamos que o objetivo é obter dados numéricos que representem um fato pontual e localizado, sem a intenção de estendê-lo a outras comunidades acadêmicas, mas para nos nortear nas investigações qualitativas, uma vez que poderemos contrastar os dados numéricos e as afirmações objetivas com as declarações orais e escritas que os informantes forneceram.

2.1.2 Observação em grupo

Sabemos que questionários objetivos para obtenção de dados quantitativos podem mascarar a realidade que é expressa através da fala, uma vez que muitos informantes sentem receio em declarar alguns dados. Nosso objetivo, ao aplicarmos diferentes maneiras de coleta de dados, foi confrontá-los e buscar formas diferentes de confirmar hipóteses ou descartá-las.

Sendo assim, a segunda etapa da pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada através de protocolo de pesquisa, também de duas formas diferentes: uma, em sala de aula, no horário da aula de língua estrangeira, observando a atuação dos leitores enquanto grupo de estudos. Nesta etapa, os alunos foram convidados a participar de maneira voluntária, de modo que nem todos da turma compareceram nos dias das observações.

Os participantes dessa observação receberam um texto para ler, analisar e responder às perguntas, primeiro de forma escrita e após o recolhimento das

respostas, através de um debate, levantando dúvidas e opiniões acerca do texto. Optamos por recolher primeiro as folhas com respostas para que os alunos não alterassem os dados fornecidos a princípio.

Os textos distribuídos⁶ estavam em língua espanhola e os alunos responderam aos questionários⁷ em língua portuguesa, tanto na forma escrita quanto na forma oral. O objetivo era perceber como os alunos interagem entre si e com o texto e como eles expressam sua opinião sobre o texto e sobre o processo de leitura. Compreendemos que muitos alunos não se sentem à vontade para falar em língua estrangeira ou não conseguem expressar o que pretendiam usando a LE, de forma que optamos pela língua materna, já que nosso propósito não era avaliar a oralidade na língua estrangeira. Houve um caso em que a língua materna do entrevistado é justamente a língua espanhola, fato que descobrimos após a execução das leituras.

Essa etapa contou com dois encontros: no primeiro usamos um texto mais longo e no segundo dois textos curtos para serem lidos e discutidos. Em todos os momentos os alunos foram orientados a trabalhar da forma que lhes parecesse melhor, seja individualmente, seja trocando idéias com os colegas, seja consultando os dicionários disponíveis ou o próprio professor. Disponibilizamos quatro dicionários bilíngues de autores diferentes e dois dicionários-enciclopédicos monolíngues para que todos pudessem consultar, além de permitir que cada um usasse seu próprio dicionário.

Ao aplicar o questionário, permanecemos o tempo todo em sala de aula, de modo a estar disponíveis para eventuais dúvidas dos entrevistados. Além de

⁶ Anexo 3 e anexo 5

⁷ Anexo 2 e anexo 6

diário de bordo com as observações das aulas, registramos as práticas em áudio e em vídeo.

A variedade temática foi o que motivou a escolha dos textos utilizados. Nosso objetivo foi o de proporcionar aos entrevistados a possibilidade de discutir sobre temas diversos de modo a observar as opiniões destes. Os textos escolhidos passaram pelo critério de variedade temática, com a tentativa de proporcionar um texto com fundo político-social, um texto de caráter histórico-político e um texto de caráter filosófico, um texto de caráter religioso e outro sobre o cotidiano. A escolha foi feita com a intenção de gerar polêmica e observar o posicionamento dos leitores diante dos temas propostos.

2.1.3 Entrevistas e Observação Individual

Na segunda etapa da pesquisa qualitativa, recebemos voluntários dos 4 anos do curso, sendo dois de cada turma e de cada turno, num total de 16 entrevistados. Os alunos que se propuseram a participar da pesquisa também fizeram a leitura e a discussão de textos de literatura em língua estrangeira nos mesmos moldes: textos em língua espanhola, perguntas e respostas em língua portuguesa. Nesse caso a coleta foi feita através de gravação de áudio, de vídeo e anotações em diário de bordo, sem que os entrevistados tivessem que escrever sobre os textos, pois pudemos fazer os mesmos tipos de perguntas oralmente.

Aproveitamos esse momento para averiguar não só as estratégias utilizadas pelos acadêmicos na realização da leitura e seu posicionamento como leitor diante do texto, mas também para observarmos qual o grau de importância ou relevância atribuem à prática e ao ensino de leitura de literatura em língua estrangeira através de uma entrevista anterior à leitura e com perguntas intercaladas nos momentos de expressão sobre o texto.

Buscamos por alunos de diferentes séries para observar se há influência do conhecimento da língua estrangeira na relação com a interpretação de textos literários, bem como da passagem pelos estudos de teoria literária.

Mantivemos a intenção de variar a temática dos textos, colocando um texto de apelo religioso e outro texto de apelo pessoal e reflexivo.

CAPÍTULO III

OS LEITORES E SEUS CAMINHOS

*Nós mudamos incessantemente.
Mas se pode afirmar também
que cada releitura de um livro
e cada lembrança dessa releitura
renovam o texto. (Jorge Luis Borges)*

3.1 Análise e discussão dos dados

3.1.1 Sobre os participantes

A primeira etapa da pesquisa, que constou da aplicação de questionários investigativos, teve como número de informantes conforme segue na tabela 1:

TABELA 1 – NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS APLICADOS DE ACORDO COM A SÉRIE E TURNO.

Série	Vespertino	Noturno	Total
1 ^a	25	14	39
2 ^a	09	09	18
3 ^a	10	17	27
4 ^a	08	09	17
Total	52	49	101

Os dados numéricos obtidos nesta etapa expressam as condições de leitura desse grupo de leitores pesquisado, servindo de base para apenas uma estimativa de comportamentos apresentados entre esses universitários. Os dados estatísticos aqui expressos são para uma visualização generalizada de tais comportamentos e para uma apreciação mais genérica de seus hábitos e valores relativos à leitura. Dados mais localizados serão expostos em análise qualitativa, mais adiante.

O primeiro dado levantado no questionário objetivo⁸ diz respeito ao tipo de instituição de ensino de que nossos alunos são provenientes e aponta que a maioria dos entrevistados realizou tanto o ensino fundamental quanto o médio totalmente em escolas públicas, no ensino regular.

Ao perguntarmos sobre estímulos recebidos para a formação como leitor, a maioria de nossos entrevistados afirma considerar que *não recebeu estímulo adequado à leitura* (A⁹=23,80%, B=44,44%%, conforme fig.01) . Entre os que consideraram que *receberam estímulo adequado para a leitura* estão primeiro, o estímulo recebido simultaneamente de pais e professores tanto para A quanto B, segundo, o estímulo recebido através dos professores e terceiro, através dos pais (somente para B). A parceria entre a educação leitora na escola e em casa mostra-se ser a ideal para a formação de leitores.

⁸ Anexos 1 e 2.

⁹ A fim de facilitar nossa explanação, optamos por descrever as turmas de 1º e 2º anos como A e de 3º e 4º anos como B, siglas que usaremos a partir de então.

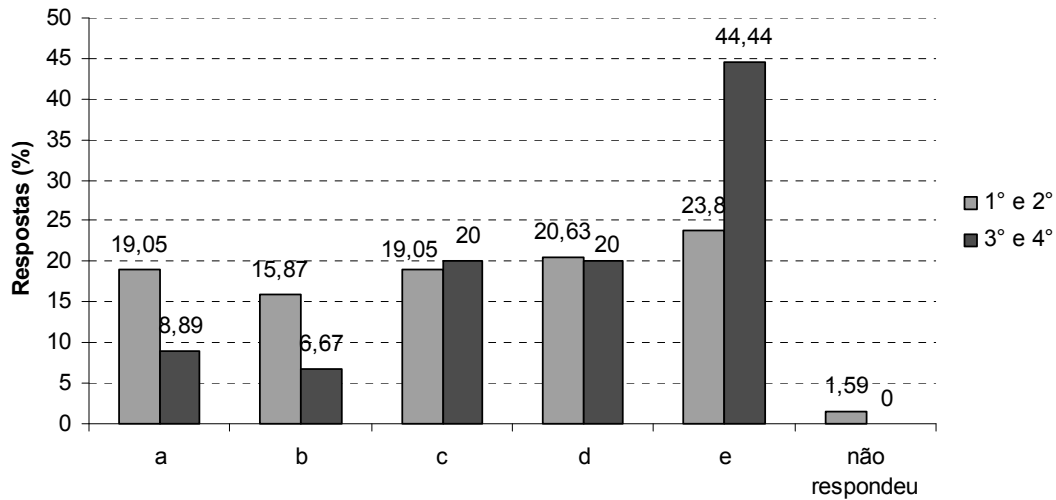


FIGURA 1 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS DE ACORDO COM A SÉRIE REFERENTE À PERGUNTA 4 “VOCÊ RECEBEU ESTÍMULOS PARA SUA FORMAÇÃO COMO LEITOR?”.

Ao retomar o conceito de sujeito proposto por Bakhtin, Lemos (2002) relaciona que a interação propicia a construção da subjetividade, através da situação concreta do diálogo, das fronteiras exteriores

Neste caso, as fronteiras da família são elementos importantes na configuração de nossa subjetividade, pois ela é o primeiro ambiente que nos acolhe.

A família, ao proporcionar uma relação acolhedora e favorável à leitura, possibilitada pelo contato com diferentes suportes, e pela interação com pessoas leitoras, pode contribuir muito para a formação do leitor. (Lemos, 2002, p.152-153)

A interação família – escola parece ter sido a melhor opção para desenvolver o hábito de leitura de nossos informantes. Entre os alunos dos 1° e 2° anos, observar outras pessoas lendo esteve em mesmo patamar que o estímulo recebido pelos professores (2ª posição).

Zilberman (1991, p.84) considera que a criança deve manter contato com livros antes de saber lê-los, pois “o fato de que ela deseja compreendê-los pode ser estimulador da aprendizagem, antecipando-a em alguns casos”. Quando trata do estímulo para a leitura direcionado às crianças, a autora assinala que a

literatura infantil pode conduzir a outros aprendizados, bem como destaca que ao se tornar uma leitora assídua, a criança passa a consumir novos textos e cria a demanda necessária para que se dê continuidade na produção do gênero *literatura infantil*.

Zilberman (1991, p.112) questiona o papel de estímulo à leitura conferido socialmente à escola e afirma que “as questões de leitura, literatura e ensino deveriam interessar a todos”. Logo, não devemos legar somente a um dos lados da sociedade este compromisso, considerando-se que a parceria obteve sucesso entre a maioria de nossos entrevistados.

Mesmo aqueles que reconheceram ter recebido incentivo para a leitura, opinam que tanto *a forma como a leitura era cobrada* na escola quanto *a forma como era trabalhada* desestimulava tal ato. Observamos também um grande número de entrevistados que manifestou o desestímulo por observar que o próprio professor se demonstrava descompromissado em relação à leitura (vide fig. 02).

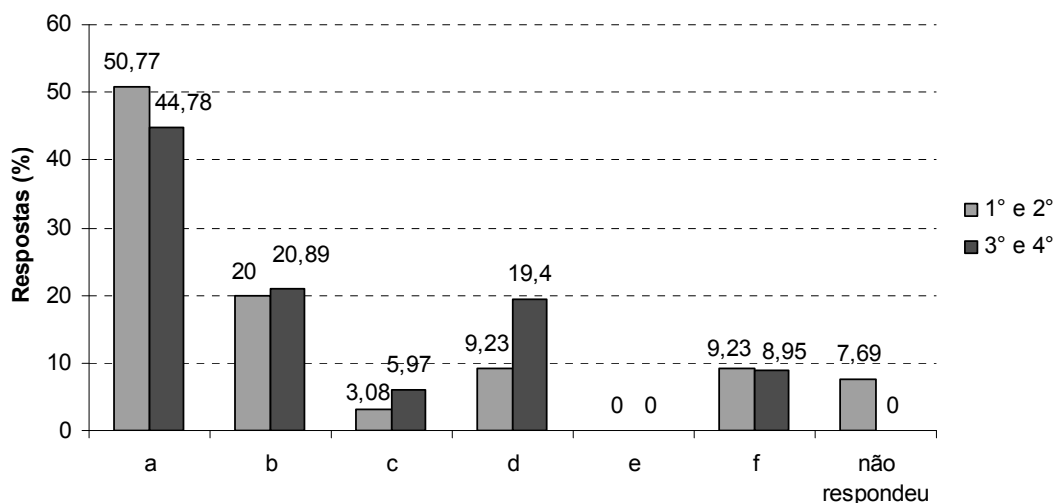


FIGURA 2 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS DE ACORDO COM A SÉRIE REFERENTE À PERGUNTA 5 “QUAIS FATORES ERAM DESESTIMULANTES NA SUA FORMAÇÃO COMO LEITOR?”.

Neste ponto, recordamos a já citada premissa de Kleiman (2004a) de que “para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura” (p.15). Diversos autores aqui estudados versam sobre a condução da leitura na escola, quando a preocupação com a forma de trabalho com a leitura coloca em dúvida a necessidade de tornar a leitura uma atividade exclusivamente avaliativa. Para Foucambert (1994, p.06), “a preocupação com aquilo que se costuma avaliar torna-se, por sua vez, o próprio objeto do ensino e impede o desenvolvimento de autênticas estratégias de leitura.”

Kleiman (2004a, p.152), através das pesquisas que desenvolveu, declara observar que a criação de condições para que o leitor se envolva e se engaje no ato da leitura permite que os problemas de leitura do aluno sejam superados. No entanto, o que a autora observa é que as práticas encontradas em sala de aula inibem o desenvolvimento da capacidade de compreensão.

Também Lajolo (1997) comenta sobre o objeto do estudo, destacando que a maneira como a leitura geralmente é conduzida não é um incentivo, mas praticamente uma forma de tortura

o texto literário, objeto do zelo e do culto, razão de ser do templo, é objeto de um nem sempre discreto, mas sempre incômodo, desinteresse e enfado dos fiéis – infidelíssimos aliás – que não pediram para ali estar. Talvez venha desse desencontro de expectativas que a linguagem pela qual se costuma falar do ensino de literatura destile o amargor e o desencanto de *prestação de contas, deveres, tarefas e obrigações*(...) (p.12, grifo da autora)

O prazer da leitura passa a ser um mero detalhe, quando o objetivo principal são as obrigações que o aluno tem que cumprir, sob pena de ser condenado à reprovação. Vincular o prazer com a obrigação, ao que parece, não vem sendo uma opção de sucesso entre os leitores entrevistados.

Nesse ponto, recordamos que os entrevistados são alunos de licenciatura, ou seja, futuros professores. Sobre a importância da formação consciente do professor como formador de leitores, consideramos o exposto por Bordini e Aguiar (1993) ao declarar que os professores visam à formação do hábito de leitura e o desenvolvimento do senso crítico de seus alunos. No entanto, não oferecem meios para que isso aconteça, pois não utilizam recursos que possibilitem a expansão dos conhecimentos e das habilidades intelectuais, da criatividade ou até a tomada de posição.

Para as autoras, esses recursos são arrolados pelos professores em seus critérios de aproveitamento escolar, mas o debate, a livre discussão e atividades que extrapolam o âmbito da sala de aula não são promovidos efetivamente. As autoras alegam que a falta de incentivo e de motivação para a leitura dos alunos advém da falta de criatividade e métodos tradicionais empregados em sala de aula, tais como aulas expositivas e exercícios escritos e orais de interpretação praticados pela maioria dos professores.

Quando nos referimos ao contato com textos literários nos ensinos fundamental e médio, a maioria respondeu que teve contato através do trabalho com obras completas e/ou por trechos de livros (fig.3).

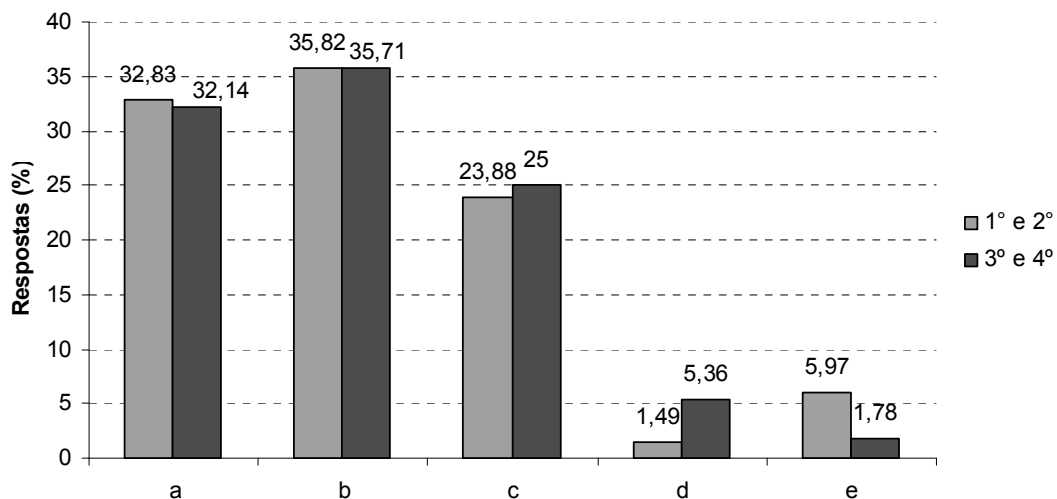


FIGURA 3 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS DE ACORDO COM A SÉRIE REFERENTE À PERGUNTA 6 “VOCÊ TEVE CONTATO COM OBRAS LITERÁRIAS NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO? DE QUE MANEIRA?”.

Quanto ao gosto pela leitura (fig.4), tivemos um número expressivo de entrevistados que declararam gostar muito de ler e apenas 02 (dois) entrevistados declararam não gostar muito de ler.

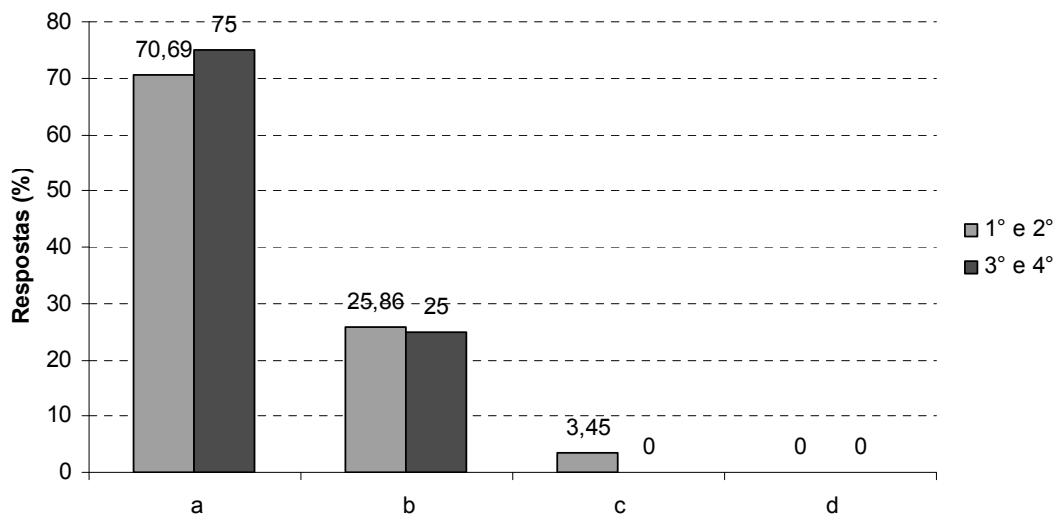


FIGURA 4 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS DE ACORDO COM A SÉRIE REFERENTE À PERGUNTA 7 “VOCÊ GOSTA DE LER?”.

Quanto à leitura de literatura, os dados são similares, mas a proporção de alunos que gostam “um pouco” de literatura aumentou (A de 25,86% para 38,18%

e B de 25% para 34,09%), diminuindo, conseqüentemente, a porcentagem dos que declaram gostar muito e ainda aumentando o número dos que declaram não gostar muito. Nesse caso tivemos 01 (um) entrevistado que afirmou não gostar nem um pouco de ler literatura, como vemos na figura 5:

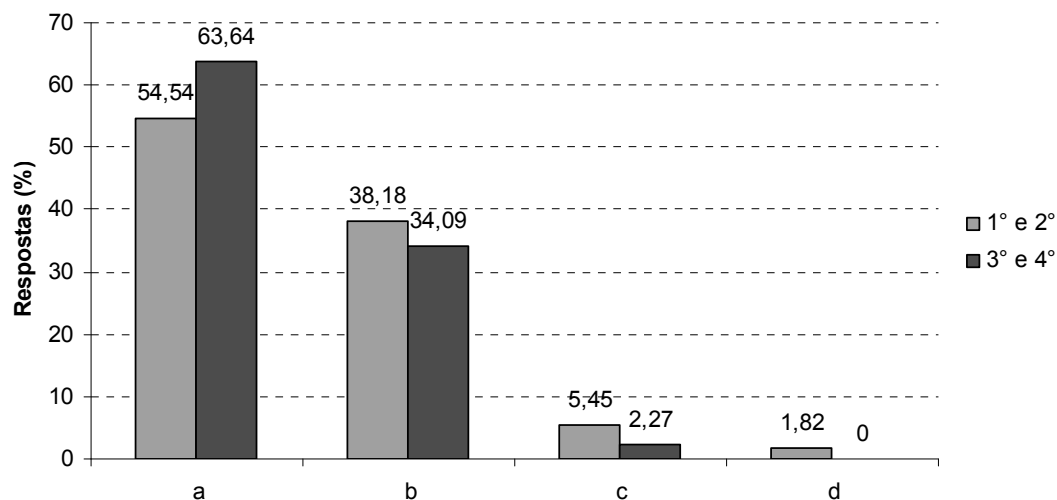


FIGURA 5 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS DE ACORDO COM A SÉRIE REFERENTE À PERGUNTA 8 "VOCÊ GOSTA DE LER LITERATURA?".

Através desses dados pudemos constatar que a leitura de literatura não é a prioridade entre as leituras de nossos informantes.

Perguntamos sobre o comportamento dos entrevistados antes e depois de começar o curso na Universidade, no tocante ao gosto pela leitura. A maioria opinou que o gosto pela leitura aumentou e a justificativa mais apontada foi o contato com outros tipos de leitura, como nos mostram as figuras 6 e 7:

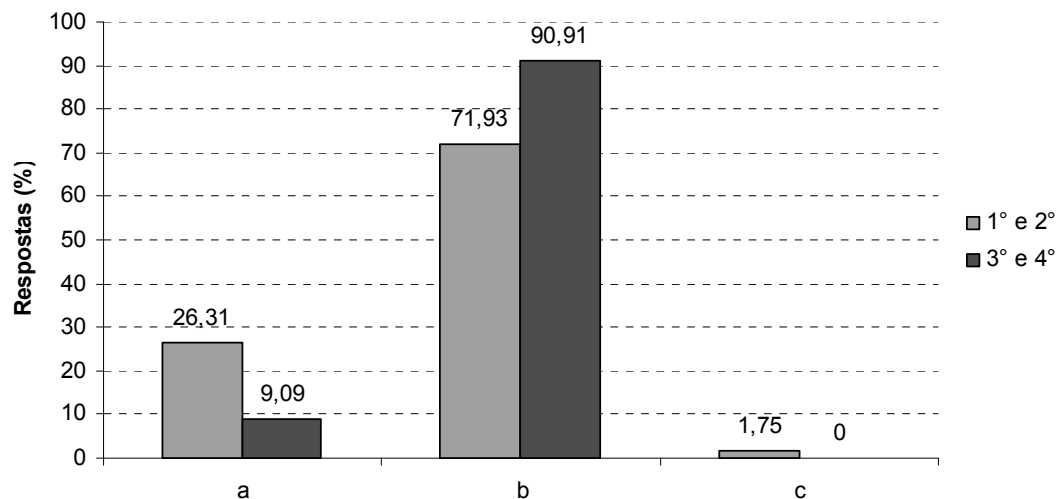


FIGURA 6 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS DE ACORDO COM A SÉRIE REFERENTE À PERGUNTA 9 “CONSIDERE SEU COMPORTAMENTO COMO LEITOR ANTES DA UNIVERSIDADE E DEPOIS QUE COMEÇOU SEU CURSO. VOCÊ ACHA QUE SEU **GOSTO** PELA LEITURA”.

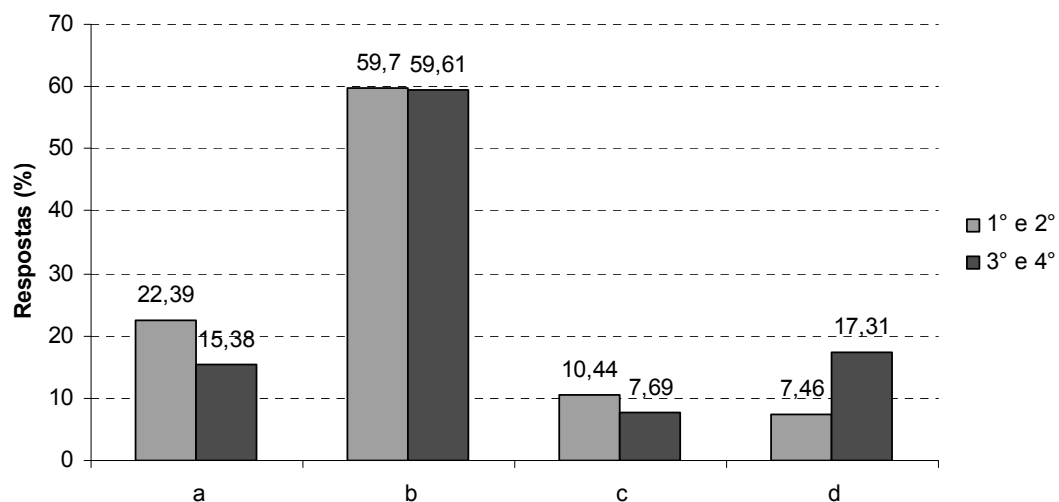


FIGURA 7 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS DE ACORDO COM A SÉRIE REFERENTE À PERGUNTA 10 “A QUE VOCÊ ATRIBUI A RESPOSTA ANTERIOR?”.

Em relação à autonomia de leitura de nossos entrevistados no que toca a leitura de literaturas de língua materna, verificamos que há uma aproximação muito grande entre os que declaram compreender lendo sozinhos (41,27%) e os que declaram compreender somente a partir dos comentários do professor

(33,33%) entre os acadêmicos dos 1º e 2º anos, o que se torna um pouco mais distante entre os que estão nos 3º e 4º anos (59,18% e 18,37% respectivamente).

Vide figura 8:

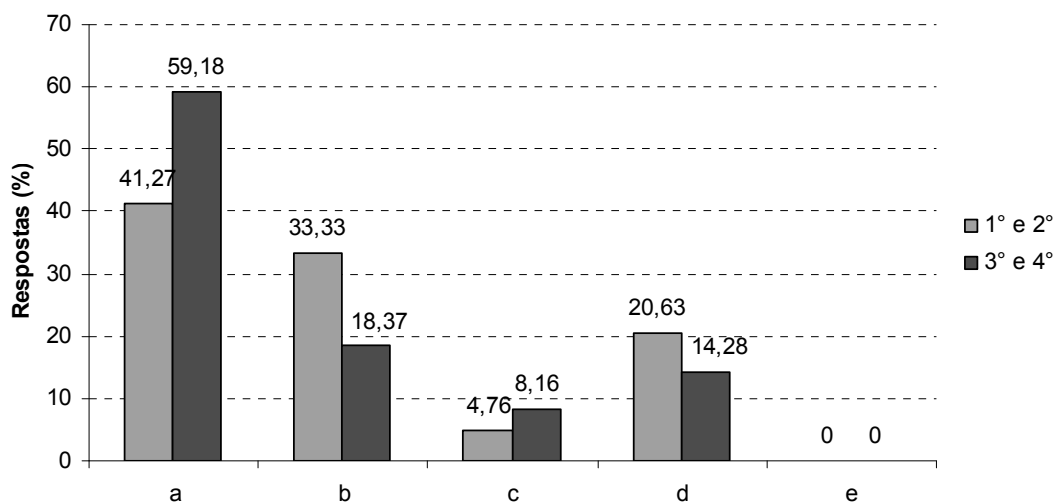


FIGURA 8 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS DE ACORDO COM A SÉRIE REFERENTE À PERGUNTA 11 “QUANTO ÀS OBRAS LITERÁRIAS DOS PROGRAMAS DE LITERATURA EM LÍNGUA MATERNA, VOCÊ”.

Os alunos das 3ª e 4ª séries, que já têm a disciplina de literatura em língua estrangeira, declaram mais dificuldade ao realizar a leitura desta literatura, já que a proporção entre os que afirmam compreender lendo sozinho (43,75%) e os que afirmam só compreender a partir dos comentários do professor é menor (31,25%) se comparamos à leitura de literaturas de língua materna (59,18% e 18,37%), conforme figuras 8 e 9.

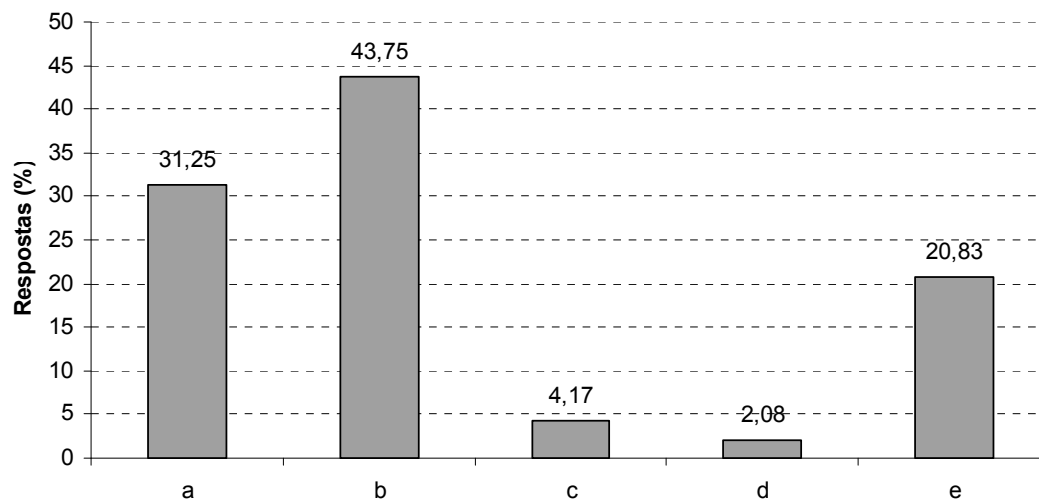


FIGURA 9 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS REFERENTES À PERGUNTA 22 “EM RELAÇÃO ÀS OBRAS LITERÁRIAS DO PROGRAMA DE LITERATURA ESTRANGEIRA, VOCÊ”.

Tais dados demonstram que os alunos se sentem inseguros diante da leitura de literatura em LE e dependem de uma interpretação ditada pelo professor, deixando de lado o que defende Kleiman (2004a, p.151)

A compreensão é um processo altamente subjetivo, pois cada leitor traz à tarefa sua carga experiencial que determinará uma leitura para cada leitor num mesmo momento e uma leitura diferente para o mesmo leitor, em momentos diversos. Como podemos unificar e homogeneizar aquilo que é por natureza heterogêneo, idiossincrático? Não podemos, é claro.

Em experiência em sala de aula um aluno sugeriu que as obras fossem “explicadas” para depois se efetivar a leitura, assim eles já teriam a *interpretação certa* da obra. Essa atitude demonstra que o aluno espera não só uma orientação de leitura, mas uma *resposta definitiva*, conferindo ao professor totais poderes sobre as obras literárias. Dar ao aluno “receitas prontas” seria roubar-lhe o direito de viajar no prazer da construção dos múltiplos significados que a Literatura proporciona e ainda reforçar a cultura de que só o professor sabe “o que o autor quis dizer”.

Inúmeras vezes o aluno espera que o professor faça o trabalho de construção do sentido, muitas vezes nem tentando fazê-lo por si mesmo, na expectativa de haver e obter uma *resposta certa* para a interpretação da obra. Esse tipo de comportamento, repugnado por Kleiman (1993), Bordini e Aguiar (1993) e tantos outros autores, deveria ser desestimulado pelos professores, pois ao valorizar a busca da construção do sentido por parte do aluno, o professor estará incentivando a busca pela liberdade de interpretação e a prática prazerosa da leitura.

Para Kleiman (2004a, p.152) o ensino da leitura deve ser um ato responsável desde a alfabetização, pois para ensinar a ler com compreensão não significa impor uma única leitura, seja ela a do professor ou de um especialista. Além disso, é preciso mostrar ao aluno que quanto mais previsões ele fizer sobre o texto, maiores serão as possibilidades de que compreenda. A autora diz que é preciso ensinar ao leitor a se autoavaliar a fim de detectar em qual momento da leitura ele “perdeu o fio”. Também ensinar a ler

é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento – lingüísticas, discursivas, enciclopédicas – para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as seqüências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte ao significado global. Isso implica em ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência: as proposições estão em função de um significado, devem ser interpretadas em relação a este significado; as escolhas lingüísticas do autor não são aleatórias mas são aquelas que, na sua visão, melhor garantem a coerência de seu discurso.

Através dos dados coletados percebemos que nossos informantes não se apropriaram de estratégias de leitura que otimizem o seu ato ou não têm consciência sobre a sua própria forma de operacionalizar a leitura.

O gosto pela leitura de literatura estrangeira foi expresso pela maioria dos entrevistados de todos os anos do curso, no entanto, entre os alunos dos dois

primeiros anos a preferência pelo texto escrito em língua materna foi maior que pelo texto escrito em língua estrangeira, dado contrário entre os alunos dos dois últimos anos do curso (fig.10 e 11).

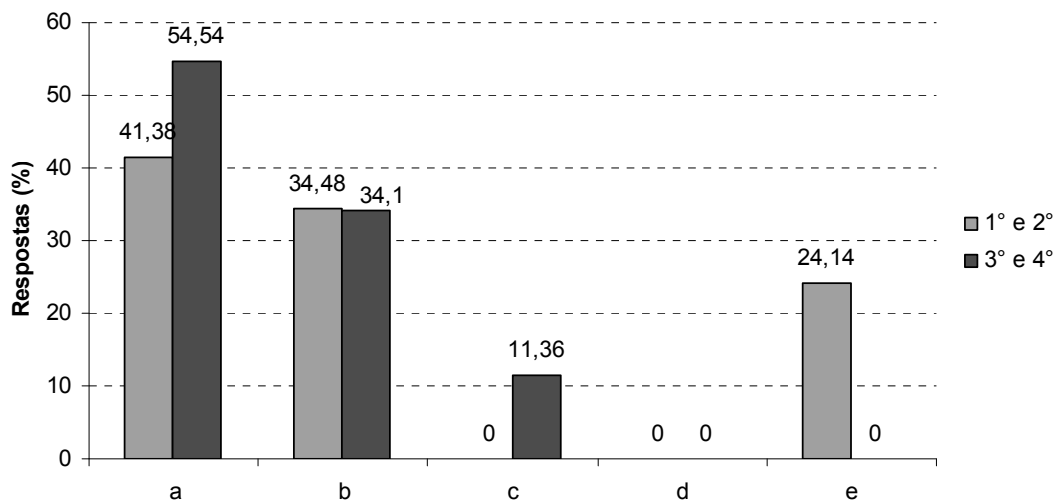


FIGURA 10 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS DE ACORDO COM A SÉRIE REFERENTE À PERGUNTA 12 “VOCÊ GOSTA DE LER LITERATURA ESTRANGEIRA?”.

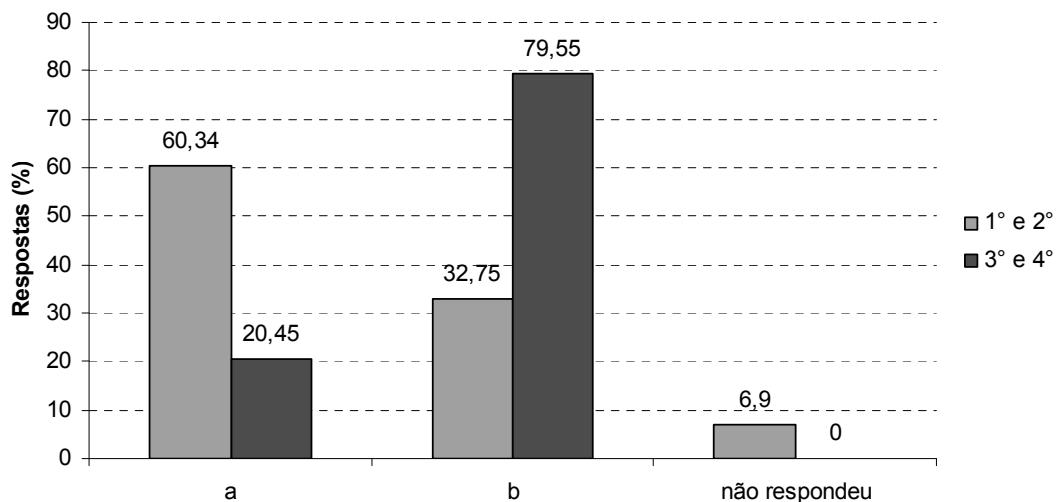


FIGURA 11 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS DE ACORDO COM A SÉRIE REFERENTE À PERGUNTA 13 “CONSIDERANDO UM TEXTO DE LITERATURA ESTRANGEIRA, VOCÊ PREFERE LER EM”.

Atribuímos este dado ao fato de alunos dos terceiro e quarto anos terem um contato maior com a língua estrangeira e também ao fato de terem o suporte do professor de literatura em língua estrangeira para nortear suas leituras.

Quanto à maneira como realizam a leitura, a maioria declarou desenvolver suas leituras tentando ter primeiro uma compreensão global do texto, procurando depois pelas palavras que consideram importantes para a compreensão, ficando em segundo lugar os que declaram utilizar o dicionário poucas vezes no decorrer da leitura (fig. 12). Detectamos aqui, a estratégia de leitura mais corrente em toda a nossa pesquisa.

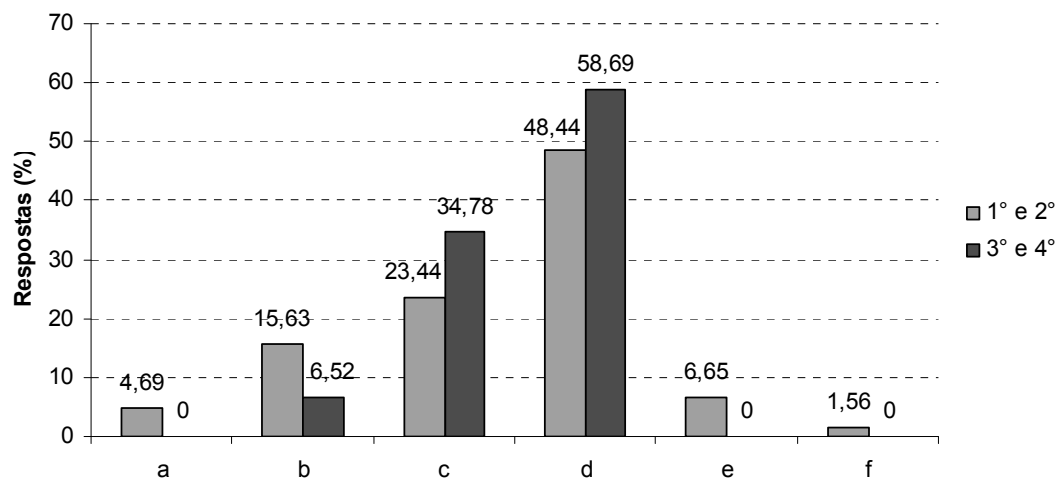


FIGURA 12 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS DE ACORDO COM A SÉRIE REFERENTE ÀS PERGUNTAS 21 E 24 “QUANDO VOCÊ LÊ UM TEXTO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA, VOCÊ”.

Em nossos questionários, como já havíamos citado, tivemos que diferenciar algumas perguntas para os alunos que ainda não tiveram aulas de literatura estrangeira (1º e 2º anos) e para os que já estão estudando esta literatura (3º e 4º anos).

Entre os alunos dos dois primeiros anos do curso fizemos perguntas sobre os contatos que já mantiveram com a literatura estrangeira em língua espanhola e constatamos que 42,11% já tiveram contato algumas vezes (fig.13).

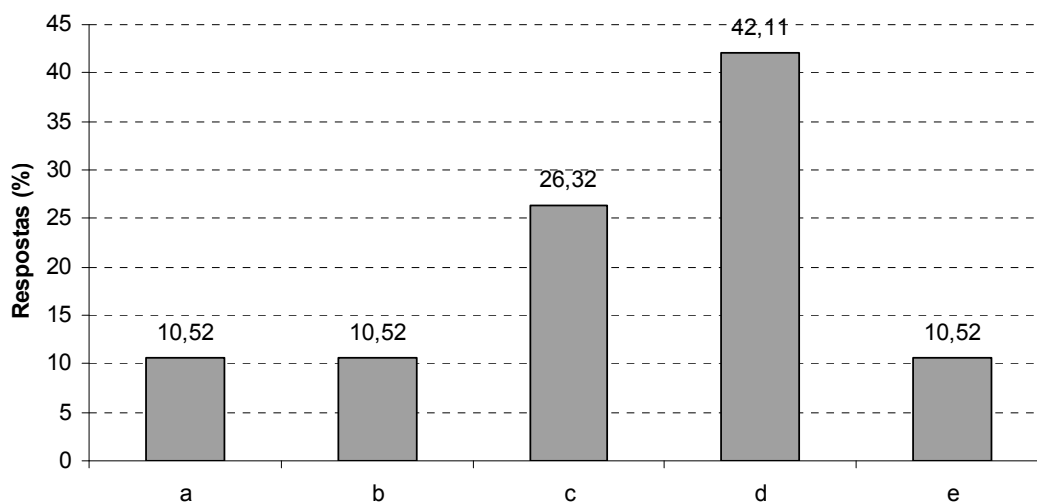


FIGURA 13 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS REFERENTES À PERGUNTA 14 “VOCÊ JÁ TEVE ALGUM CONTATO COM A LITERATURA DE LÍNGUA ESPANHOLA?”.

O maior propiciador desse contato foi o professor, de maneira que podemos perceber que este ainda está no topo das influências sobre as escolhas de leitura dos alunos e que é importante que se tenha em mente que a leitura do texto literário pode ocorrer em qualquer momento da aprendizagem do aluno de línguas estrangeiras. A busca voluntária por textos literários em língua espanhola se mostra muito baixa entre os entrevistados (fig.14).

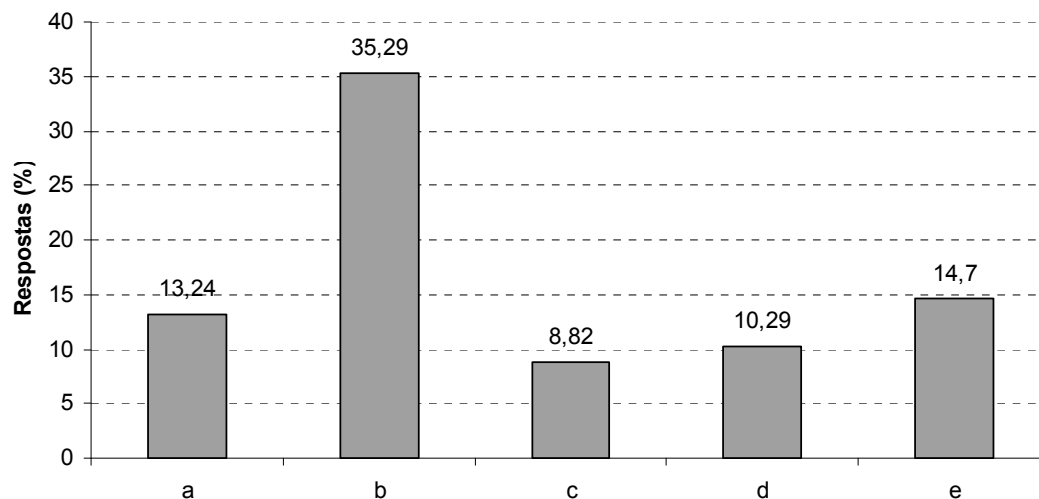


FIGURA 14 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS REFERENTES À PERGUNTA 15 “EM CASO POSITIVO, COMO OCORREU O CONTATO?”

Sobre a presença do professor, Villalba afirma que

O amadurecimento e crescimento dos leitores requerem treinamento. A inércia do sistema educativo não parece produzir resultados objetivos por si mesma. São necessárias intervenções específicas que permitam desenvolver melhor e mais rapidamente as capacidades e habilidades implicadas na arte da leitura. (2000, p. 945, tradução nossa)¹⁰

Esse amadurecimento e crescimento esperados acabam sendo condicionados à prática da leitura, logo, quanto antes se inicia essa prática, há mais chances de se atingir um bom nível de amadurecimento da prática de leitura.

A baixa procura por textos na internet nos chamou atenção, uma vez que estamos tratando de alunos jovens, com idade em sua maioria entre 18 e 30 anos, usuários assíduos desse meio de informação. Esta alternativa ficou em 4º lugar entre as opções marcadas pelos entrevistados como fonte de contato com a literatura citada. Também ressaltamos aqui a importância do incentivo do professor de língua estrangeira para que alunos iniciantes já mantenham contato

¹⁰ La maduración y crecimiento de los lectores requiere entrenamiento. La inercia del sistema educativo no parece producir resultados objetivos por sí misma. Son precisas intervenciones específicas que permitan desarrollar mejor y más rápidamente las capacidades y habilidades implicadas en el arte de la lectura.

com a cultura dos povos que falam a língua estrangeira alvo, neste caso, através da literatura e, por que não utilizando os mais diversos meios de acesso? Lemos (2002) declara que a escola privilegia os instrumentos clássicos de leitura em detrimento aos diversos meios e instrumentos culturais de que disponibilizamos na atualidade, tais como os aparelhos eletrônicos e audiovisuais ou informatizados, entre outros. A autora afirma que os livros são de suma importância, porém apresentam linguagem e estrutura completamente distintos aos que os sujeitos contemporâneos usam cotidianamente.

Os instrumentos contemporâneos são caracterizados pela leitura imagética, abreviada, rápida e dinâmica. Isso torna os clássicos de nossa literatura, quando comparados, cansativos, longos e desinteressantes. Por isso é essencial fazer todo um trabalho de contextualização, resgate histórico e biográfico do autor para despertar o interesse do aluno. (LEMOS, 2002, p. 151)

Os alunos que declaram ter tido contato com literatura em língua espanhola citam os trechos de obras e as obras completas como fonte de contato e declaram em sua maioria que a experiência foi prazerosa devido, em primeiro lugar, ao texto escolhido e, em segundo, à maneira como a leitura foi conduzida (fig. 15 e 16)

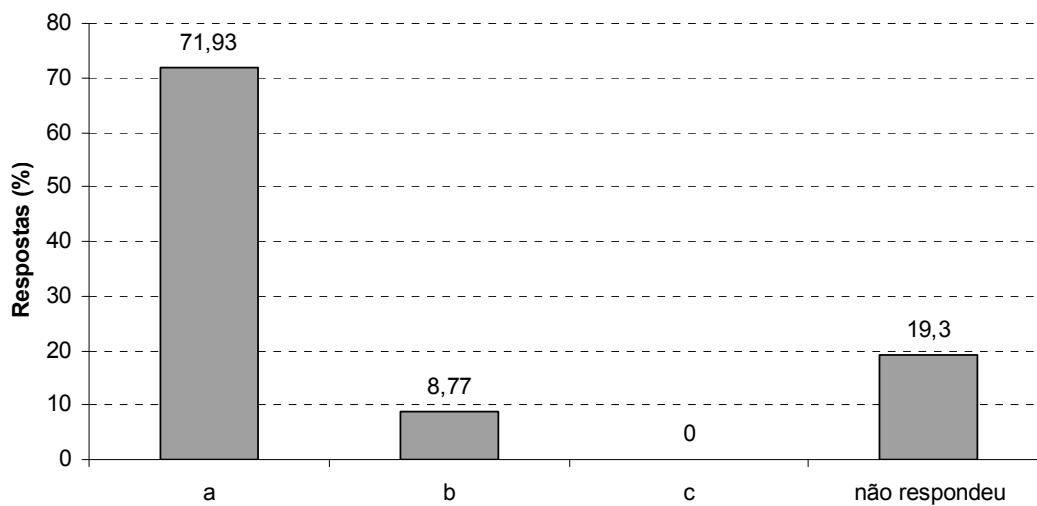


FIGURA 15 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS REFERENTES À PERGUNTA 17 “COMO FOI SUA EXPERIÊNCIA?”.

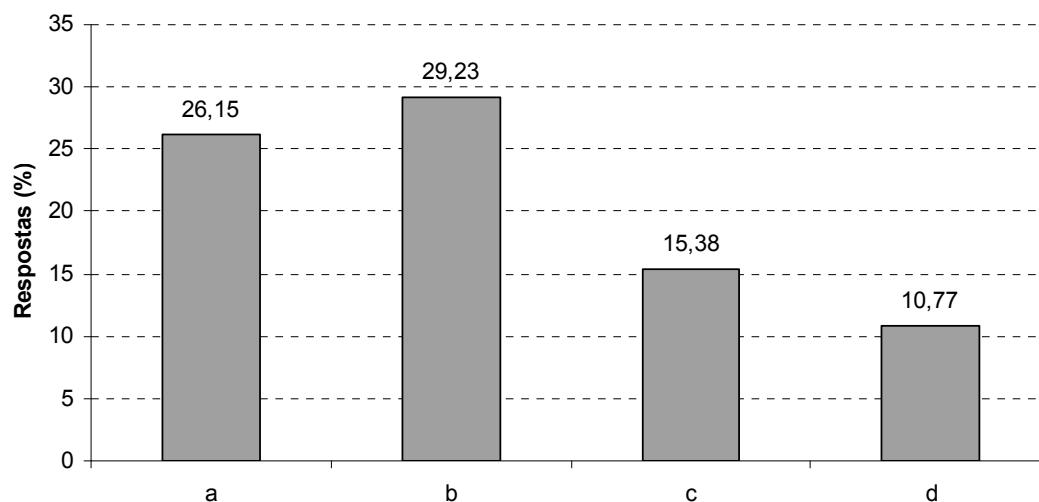


FIGURA 16 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS REFERENTES À PERGUNTA 18 “POR QUÊ?”.

Com isso constatamos que algo está sendo feito no âmbito do incentivo à leitura, mesmo que sejam fatos isolados diante da amplitude que poderia atingir. Lemos (2002) reconhece que alguns docentes atuam como mediadores de leitura, proporcionando interações que favorecem e desenvolvem potencialidades, capacidade crítica e o gosto pela leitura. A importância desses professores não reside apenas no fato de que estão trabalhando conteúdos cognitivos, mas também contribuem efetivamente na construção de valores estéticos, éticos, afetivos e volitivos, tornando-se eles próprios em uma espécie de condutores de um discurso polifônico.

Nesse sentido, observamos a importância de se escolher um texto que melhor se adapte ao perfil do leitor, bem como a importância do planejamento adequado das atividades de leitura, como declara Villalba (2000, p. 944)

É preciso sistematizar as atividades práticas, ou se corre o risco de transformar em desinteressantes e ineficazes determinadas ações que

não correspondam a uma organização didática racionada. São estéreis somente quando não estão incluídas em um marco que lhes dê sentido unitário. (tradução nossa).¹¹

A pesar de muitas vezes não se darem conta disso, os alunos, mesmo que inconscientemente, percebem e precisam de uma sistematização clara que lhes dê segurança para atuar em sua atividade de leitura, sem, no entanto, perder de vista o prazer pelo texto.

Entre os problemas encontrados para realizar a leitura de textos literários em língua espanhola os mais apontados foram a dificuldade de encontrar obras no original e a falta de referencial teórico (fig.17).

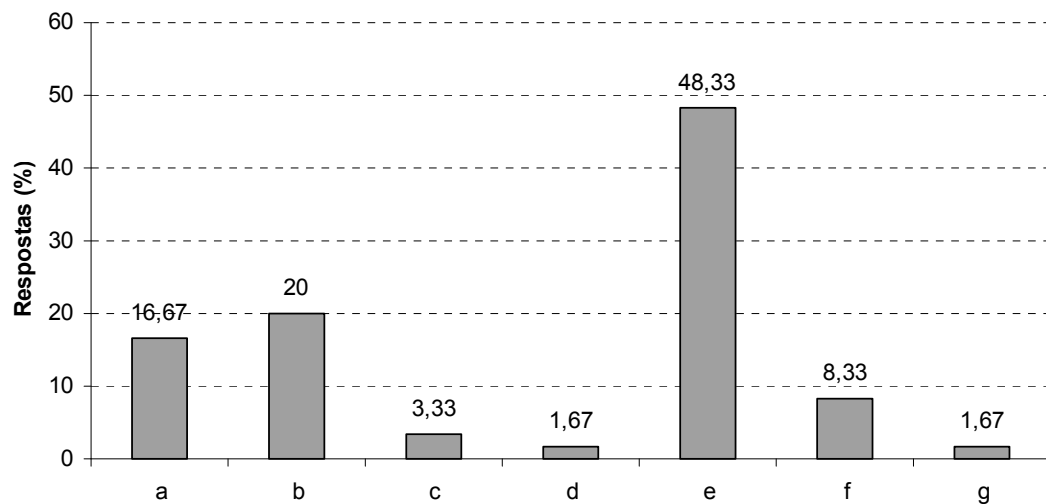


FIGURA 17 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS REFERENTES À PERGUNTA 19 “QUAIS OS MAIORES PROBLEMAS QUE VOCÊ ENCONTRA PARA REALIZAR A LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS EM LÍNGUA ESPANHOLA?”.

Por outro lado, entre as dificuldades encontradas ao realizar a leitura desse tipo de texto estão assinalados em primeiro lugar o contexto histórico-cultural e,

¹¹ Es preciso sistematizar las actividades prácticas, o se corre el riesgo de convertir en anecdóticas e ineficaces determinadas acciones que no correspondan a una organización didáctica razonada. Son estériles sólo cuando no están incluídas en un marco que les dé sentido unitario.

em segundo, a língua. Esta mesma pergunta foi feita para os 3º e 4º anos que manifestaram dificuldades semelhantes (fig.18).

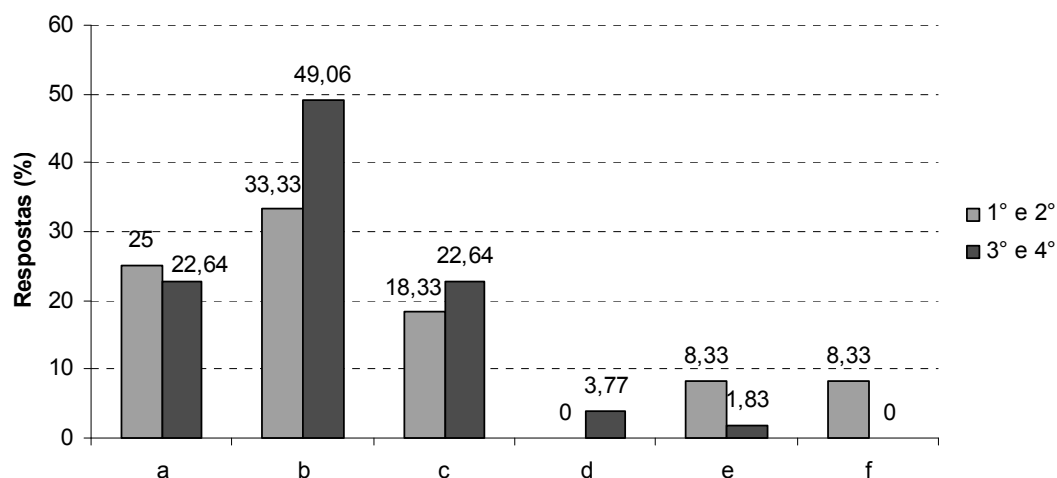


FIGURA 18 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS DE ACORDO COM A SÉRIE REFERENTE À PERGUNTA 20 E 23 “AO REALIZAR A LEITURA DE LITERATURA ESTRANGEIRA EM LE, QUAIS AS SUAS MAIORES DIFICULDADES?”.

Como já foi dito, os referenciais históricos, sociais e culturais envolvem o conhecimento de mundo (KLEIMAN, 2004b; PCNs, 1998; ALBERT; SOUCHON, 2000), e muitas vezes a dificuldade se mantém pela falta de procura *espontânea* por parte dos alunos por dados que elucidem o material de estudo, mais uma vez, legando ao professor o trabalho de construção do sentido. Também o referencial teórico muitas vezes não é revisitado pelos alunos, uma vez que ao chegarem aos estudos de literatura, já passaram pela disciplina de teoria literária, o que aponta, entre outros inúmeros fatores, para uma dificuldade em desenvolver a autonomia entre os acadêmicos.

Tratando-se do conhecimento e uso da língua estrangeira, devemos lembrar que quando os leitores apresentam nível de proficiência aquém do necessário para uma leitura literária, diminuem a capacidade de compreender o que estão lendo, possivelmente devido ao fato de que sua capacidade de

concentração nas questões literárias se vê diminuída face ao grande número de conhecimentos que o leitor tem que ativar no âmbito da decodificação da língua (SMITH, 1991; FERNÁNDEZ, 2005).

Aos alunos dos 3º e 4º anos fizemos perguntas relacionadas ao envolvimento destes com a disciplina de literatura estrangeira. Os entrevistados responderam em sua maioria que sempre realizam a leitura das obras solicitadas pelo programa da disciplina e, apesar de constatarmos em sala de aula que a maioria não realiza essas leituras, nenhum dos entrevistados afirmou não ler as obras, inclusive, 25% afirmou que poucas vezes deixou de ler (fig.19).

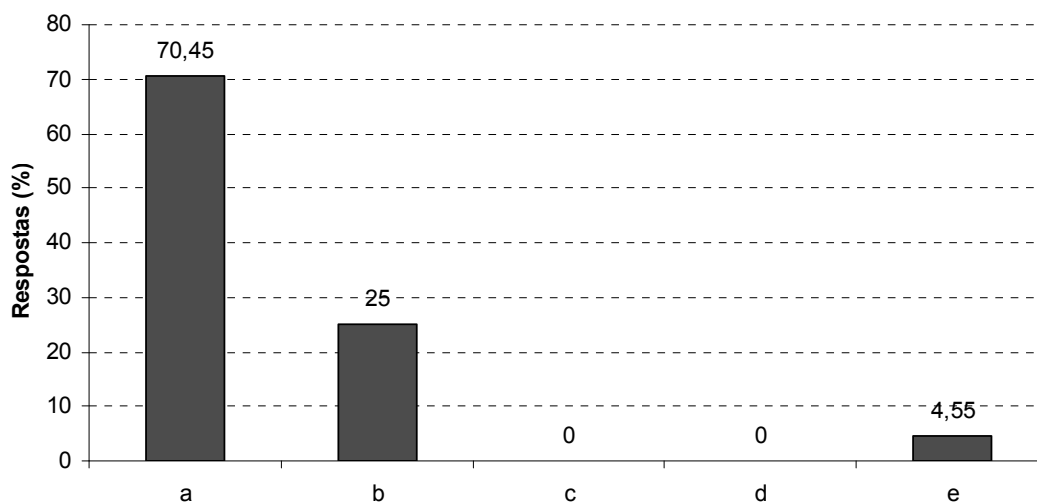


FIGURA 19 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS REFERENTES À PERGUNTA 14 “VOCÊ LÊ AS OBRAS DE LITERATURA ESTRANGEIRA SOLICITADAS NA UNIVERSIDADE?”.

Perguntamos se os entrevistados têm o costume de ler traduções das obras solicitadas e obtivemos resultados muito próximos entre os que nunca lêem, os que lêem poucas vezes e os que lêem na maioria das vezes. Vale ressaltar que a soma dos que lêem poucas vezes e os que lêem na maioria das vezes supera o número daqueles que nunca lêem (fig. 20). Vale ressaltar que

defendemos a leitura de literatura em língua estrangeira como forma de insumo para acrescentar conhecimentos em vários âmbitos e com isso melhorar o estudo da língua estrangeira, de modo que o estudo através de traduções diminui este acesso à língua estrangeira. Também nos reportamos à qualidade das traduções a que esses leitores se reportam, pois, uma vez que a tradução não seja de boa qualidade, além de perder no quesito língua estrangeira (adaptações de expressões idiomáticas, por exemplo), o leitor perderá no quesito qualidade literária (um exemplo seria a adaptação de figuras de linguagem).

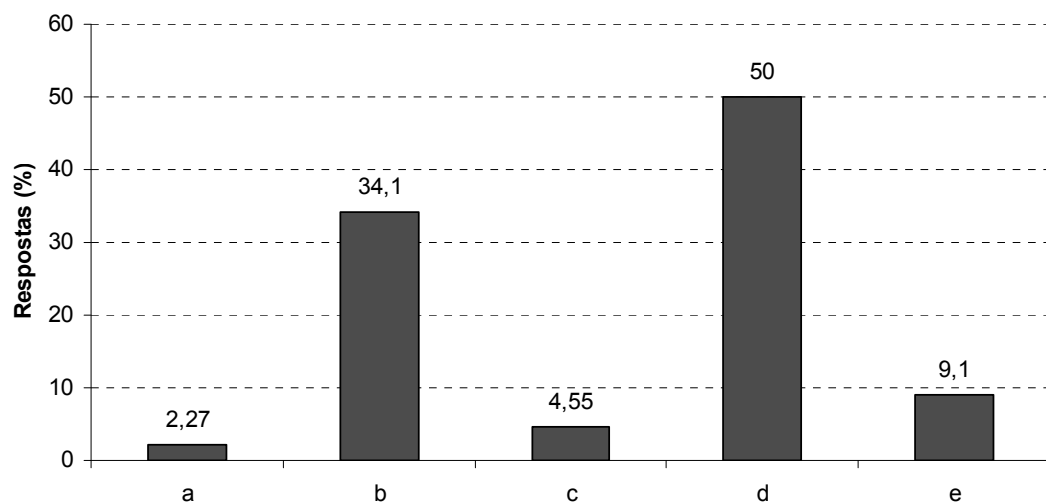


FIGURA 20 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS REFERENTES À PERGUNTA 15 “VOCÊ COSTUMA LER TRADUÇÕES DAS OBRAS SOLICITADAS NO PROGRAMA DE LITERATURA ESTRANGEIRA?”.

A justificativa dada para os que afirmam nunca ler traduções foi a preferência por ler a obra na língua original e entre os que lêem poucas vezes ou na maioria das vezes foi para conseguir compreender a história do texto. Este dado nos chamou a atenção por dois motivos: primeiro, porque percebemos que o aluno coloca a importância do texto literário somente no conteúdo, não observando a língua em uso e questões literárias que caracterizam o texto;

segundo, porque se o leitor opta por ler tradução para compreender o texto lido, isso significa que ele sente dificuldades em relação à língua estrangeira, contradizendo o dado obtido na pergunta 23, na qual a maioria dos informantes declarou como primeira dificuldade o contexto histórico-cultural, deixando a dificuldade com a língua estrangeira em segundo lugar, juntamente com a dificuldade de compreender a estrutura literária.

Quando a pergunta se refere à leitura de resumos ou resenhas dos livros solicitados pela disciplina, 38,63% dos entrevistados apontam que lêem poucas vezes, alegando fazer o uso do resumo como uma forma de complementar a leitura ou ainda, a preferência pela obra integral (fig.21).

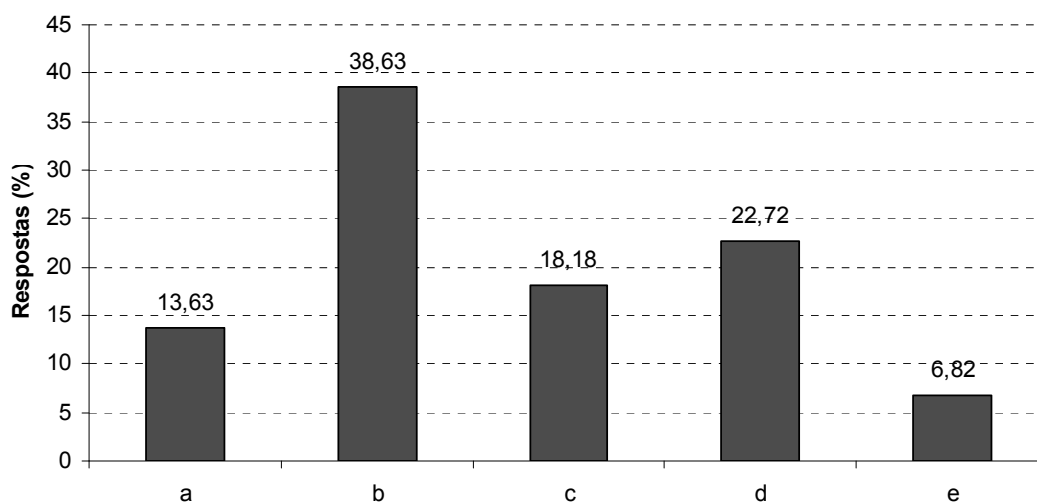


FIGURA 21 – PORCENTAGEM DE RESPOSTAS DE ACORDO COM A SÉRIE REFERENTE À PERGUNTA 17 “VOCÊ COSTUMA LER RESUMOS E OU RESENHAS DAS OBRAS DE LITERATURA EM LE SOLICITADAS NA UNIVERSIDADE?”.

Quanto à leitura de adaptações, tivemos um número mais significativo de entrevistados que não as lêem, novamente com a justificativa de preferência pela leitura da obra integral. Um dos acadêmicos declarou não saber da existência deste tipo de material.

3.2 Observações em sala de aula

Analisaremos nesse tópico a maneira como os alunos observados operacionalizaram a leitura de textos literários em língua espanhola. Nossos objetivos eram observar o comportamento dos mesmos ao realizarem a leitura de tais textos estando na presença de colegas de turma e de um professor-orientador.

Todas as turmas do curso participaram de tal momento, no entanto, como a atividade foi voluntária, nem todos os alunos de todas as turmas compareceram ao encontro, de forma que tivemos um número menor de participantes das aulas do que de entrevistados através dos questionários, como ilustrado na tabela 2

TABELA 2 – NÚMERO DE ENTREVISTADOS DE ACORDO COM A SÉRIE E TURNO.

Série	Vespertino	Noturno	Total
1 ^a	11	13	24
2 ^a	10	07	17
3 ^a	09	18	27
4 ^a	08	09	17
Total	38	47	85

O procedimento tomado foi o mesmo em todas as turmas: entregamos uma cópia do texto para cada aluno com a orientação de que poderiam manuseá-lo à vontade, podendo grifar, escrever, desenhar; com caneta, lápis marca texto ou o que quisessem. Também foram orientados a usar os dicionários disponíveis sempre que sentissem necessidade e ainda, estavam cientes de que poderiam consultar os colegas e o professor a qualquer momento. Em uma das turmas, uma aluna pegou o texto, leu rapidamente, grifou duas palavras e foi embora. Esta aluna não foi contabilizada porque não participou do processo todo.

Os textos foram preparados sem referências de datas de publicação e sem ilustrações, contendo apenas o título e o nome do autor. Ao final da página,

mantivemos um endereço da internet onde os alunos poderiam buscar mais informações em outro momento que não o da pesquisa.

Ao tomar os textos em mãos os alunos puderam ler livremente de acordo com seu ritmo, fazendo suas anotações e conversando com os colegas quando queriam. Observamos nesses momentos comportamentos muito comuns às oito turmas visitadas, conforme segue.

3.2.1 Uso de dicionário

A primeira observação que julgamos pertinente em todos os momentos de leitura dos textos propostos (observações em sala e também nas entrevistas individuais) foi a não utilização de dicionários. Apesar de havermos disponibilizado dicionários bilíngues e monolíngues (dicionário enciclopédico), a procura por estes foi muito baixa em todas as etapas da pesquisa. Ao indagarmos aos participantes o por quê dessa não- utilização, as respostas giraram em torno da não necessidade (por considerarem que já haviam compreendido o texto satisfatoriamente), da falta de clareza dos dicionários (dificuldade de eleger a expressão mais apropriada para o texto). Neste caso o recurso utilizado para a “melhor escolha” era, ou perguntar para o colega mais próximo ou o colega considerado mais apto, ou perguntar o significado para o professor. Também a *preguiça* de consultar muitas palavras foi citada, procedendo-se novamente com a pergunta para os colegas, para o professor ou deixando de lado a dúvida.

Ainda em relação ao uso do dicionário, quando se trata do dicionário enciclopédico monolíngue, percebemos uma utilização nula nos dois primeiros anos do curso, com utilização predominante do dicionário bilíngüe. Com isso, podemos constatar a dificuldade que a língua estrangeira impõe sobre a

interpretação de textos, pois o aluno ainda sente necessidade de tradução, não propriamente de compreensão do texto.

Moreira (2009) considera os estudos de Laufer (1997)¹² em que delinea a necessidade de um mínimo de 3.000 famílias lexicais ou 5.000 itens lexicais para que se efetue uma boa leitura, ou seja, define que o número insuficiente de palavras no léxico do aprendiz influencia nessa leitura. Neste ponto, em se tratando de Língua Espanhola, consideramos que o aluno/aprendiz já tem uma base anterior, uma vez que a língua materna (Língua Portuguesa) dá um suporte considerável a esse leitor, já que a estrutura sintática de ambas as línguas é muito próxima, o que permite que um leitor principiante consiga ler minimamente textos mais simples. A maneira como é conduzido o trabalho de leitura com alunos principiantes é que vai indicar o sucesso ou o fracasso da mesma (ALBERT; SOUCHON, 2000; GIOVANNINI, 1999).

Contudo, Moreira (2009, p. 55) segue

Diante disso, podemos concluir que o desconhecimento de um vocábulo poderá, possivelmente, ocasionar um desconforto ao aluno de língua estrangeira durante as atividades de leitura, ou seja, dificultando a compreensão do texto em análise, por exemplo. Neste caso, acreditamos que o uso do dicionário será um recurso a mais no momento de seu estudo (tanto na sala de aula quanto em casa) para diminuir as dúvidas em relação ao vocabulário e, sobretudo, mais um suporte facilitador na busca da aquisição da habilidade leitora desejada por esse estudante de Espanhol como Língua Estrangeira. Também acreditamos que um dicionário poderá dar subsídios importantes inclusive para o estudo do léxico, em seus diferentes aspectos. Este é o motivo pelo qual o dicionário pode ser particularmente de grande utilidade e, inclusive, imprescindível ao cotidiano da vida escolar do nosso aprendiz.

A falta de conhecimento sobre como manipular o dicionário e como fazer uso das informações obtidas através dele, foi outra constatação que pudemos fazer. Ao oferecermos dois dicionários enciclopédicos tínhamos a intenção de dar

¹² LAUFER, Batia. The lexical plight in second language reading: words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In.: Coady, J. & Huchin, T. (eds.), 20-34. 1997.

ao leitor um pequeno suporte para as questões históricas que apareceram em alguns textos. Observamos que nenhum dos alunos, em nenhuma das turmas, consultou essas referências na enciclopédia oferecida e em todas as turmas a falta dessa referência foi manifestada.

Constatamos que os alunos não sabem como manipular esse tipo de dicionário, principalmente ao observarmos que estes procuram por definições de palavras na seção de enciclopédia e não usam a enciclopédia adequadamente, o que, de certa forma, é um desperdício de material, já que o aluno deixa de aproveitar um recurso que pode ser disponibilizado em todas as aulas.

Ainda sobre o fato de não usarem o dicionário enciclopédico, os alunos afirmaram que ele *é muito pesado; não dá para entender direito o que diz; ou ainda tem que procurar muitas palavras para entender só uma*, revelando-se assim a já citada prioridade de tradução verificada em todos os grupos observados e a falta de hábito de consultar o dicionário. Os grupos dos 4º anos fizeram uma utilização um pouco maior desse material, mas ainda assim, preferiram o uso do dicionário bilíngüe.

Analisamos a citada afirmação de “procurar muitas palavras para entender uma” como um indício de possível frustração ou desestímulo, uma vez que percebemos a urgência dos entrevistados por saber logo o significado do que procuravam. Também atentamos para o fato de o leitor se sentir desestimulado ao saber que terá que procurar por várias palavras no dicionário para saber o significado de somente uma palavra do texto.

Sobre esta atitude, ainda levamos em consideração a fluência de leitura, já que alguns dos pesquisados declararam não gostar de parar a leitura para não perder o ritmo e só depois de uma leitura completa procuram por aquelas

palavras que acreditam que realmente farão falta para compreender melhor o texto. Nesse momento, verificamos que esta estratégia de leitura é a mais utilizada pelos pesquisados, mas que estes não têm consciência de que se trata de uma estratégia.

Em um dos questionários escritos, ao escrever sobre a maior dificuldade ao ler o texto, uma aluna declarou: “Palavras desconhecidas, que não foram encontradas em meu dicionário”, o que ilustra nossa afirmação de que os alunos não estão habituados a consultar vários dicionários ou mesmo o dicionário bilíngüe.

Sobre isso, Bagno e Rangel (2006, p. 24) assinalam a importância do uso consciente e crítico de dicionários, já que essa prática ajudaria a desenvolver uma “*proficiência* específica para a busca, o processamento e a compreensão das informações lexicográficas”, o que seria uma excelente forma de desenvolver a competência leitora.

Apesar de declarar que a língua espanhola não foi empecilho para realizar a leitura e que há uma preferência por se fazer uma leitura mais dinâmica ao se tentar compreender as palavras desconhecidas através do contexto, as várias manifestações sobre o léxico expressas na discussão oral e mesmo nos questionários escritos, levam-nos a perceber a importância dada pelo aluno ao vocabulário e à leitura fragmentada, centrada na palavra e não no contexto. Fernández (2005, on line) defende que para se realizar a leitura de um texto em língua estrangeira, é preciso ter competência leitora e complementa

É evidente que quanto melhor se domine a L2 na qual se quer ler, mais o processo de leitura é facilitado, mas também é verdade que o domínio do léxico e da gramática de uma língua não garantem, por si só, a

compreensão da leitura, como evidencia a experiência de muitos nativos com sua própria língua.¹³

Isso demonstra que a preocupação excessiva com a tradução de palavra por palavra não necessariamente levará à compreensão do texto, podendo prejudicar o desenvolvimento de leitura e transformando o texto numa lista de palavras esvaziadas de sentido.

3.2.2 Anotações, esquemas, grifos ou rabiscos

Ao analisarmos os textos impressos manipulados pelos alunos constatamos que não há entre eles o hábito de fazer anotações durante sua leitura. Eventualmente encontramos leitores que fizeram anotações do significado de palavras, mas não observamos anotações quanto ao conteúdo literário ou alguma relação entre as personagens ou qualquer outro tipo de anotação. Também não acusamos a presença de grifos ou flechas ou qualquer sinalização relacionando idéias do texto ou passagens que pudessem ser consideradas importantes.

Para Fernández (2005) a leitura em língua estrangeira é mais lenta porque o aprendiz tenta entender cada palavra, cada oração, sem se lembrar que o texto se compõe do conjunto de palavras, de orações e de parágrafos que se completam ou se modificam até que se chegue a um resultado final com o texto completo. Tudo isso é acumulativo no texto e facilita o processo de leitura progressivamente. Uma vez que o leitor de língua estrangeira tende a fragmentar a leitura, acaba perdendo a visão do todo, do conjunto, devido ao fato de que a

¹³ Es evidente que cuanto mejor se domine la L2 en la que se quiere leer, más se facilita el proceso lector, pero también es verdad que el dominio del léxico y de la gramática de una lengua no garantizan, por sí solos, la comprensión lectora, como lo evidencia la experiencia de muchos nativos con su propia lengua.

memória fica saturada e não consegue reter os dados extraídos do texto para estabelecer as devidas relações. Por isso, a autora recomenda que se devem

potencializar estratégias que ajudem a memória, como sublinhar, anotar nas margens, ir elaborando ou preenchendo um esquema, tomando notas (na língua materna se isso facilitar), resumir, ter em mente as perguntas que originaram a leitura ou as que foram sugeridas na aula, etc.¹⁴ (FERNÁNDEZ, 2005, *on line*, tradução nossa)

Os grifos encontrados, em média duas marcações por turma para cada um dos três textos, foram de palavras desconhecidas, o que ressalta a importância que o léxico tem para os leitores observados e ratifica o que Moreira (2009) diz sobre a importância do hábito de usar e sobre usar adequadamente o dicionário. Ainda sobre a estratégia de otimização da memória (FERNÁNDEZ, 2005), pudemos observar que, mesmo grifando palavras desconhecidas e mesmo procurando por estas no dicionário, os alunos observados não têm o hábito de anotar o significado encontrado. Dentre todos os grupos observados a média foi de 1 marcação com tradução por turma, na leitura de 3 textos. Consideramos que isso prejudica a apropriação da palavra nova, uma vez que o leitor não reforça o seu significado em seu uso.

Com essa observação constatamos que os entrevistados não utilizam a escrita como estratégia de fixação do que foi lido nem como forma de destacar passagens consideradas importantes. Também observamos que o fato de não haver uma proposta de objetivo final de leitura faz com que os alunos façam uma leitura geral sem “procurar” por nada em especial.

Para Kleiman (2004b) é preciso que se mantenha sempre um objetivo claro na atividade de leitura, coisa que a autora diz não acontecer nos bancos escolares, lugar onde a atividade de leitura é considerada pela autora como

¹⁴ potenciar estrategias que ayuden a la memoria, como el subrayar, apuntar al margen, ir elaborando o rellenando un esquema, tomar notas (en lengua materna, si facilita), resumir, tener en mente las preguntas que originaron la lectura o las que se han sugerido en clase, etc.

“confusa e difusa” em que o texto se torna pretexto para outras tarefas do ensino de línguas que não a leitura propriamente.

Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor), quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter idéia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, a estratégias de leitura) nem sequer se põe.

Cabe ressaltar que a maneira como “trabalhamos” o texto foi proposital, justamente para que pudéssemos perceber se houve algum tipo de indagação ou percepção dessas e outras ausências. Ao entregarmos os textos orientamos a todos que fizessem suas leituras para que depois fizessemos uma discussão. Em nenhum momento fomos interpelados sobre os objetivos da leitura, no entanto, comprovamos através das perguntas posteriores e mesmo pelo retorno ao texto, que a ausência de um objetivo que oriente a leitura do aluno faz com que a leitura se dê de forma mais distraída, parecendo ser sem propósito.

3.2.3 Atuação em conjunto

O segundo aspecto de grande importância que observamos foi a maneira como nossos informantes atuam em sua leitura quando estão em grupo. Levando-se em consideração que os alunos observados formam pequenos grupos que convivem em sala de aula e em situações cotidianas de estudo, verificar como esta influência se dá no ato da leitura nos pareceu bastante pertinente.

Constatamos que grupos mais unidos trocaram mais idéias e compartilharam mais seus conhecimentos e hipóteses sobre os textos lidos. Grupos mais individualizados mantiveram menos contato e efetuaram menos trocas de idéias. Isso influenciou muito na hora da interpretação dos textos, pois os grupos que trocaram idéias mantiveram um discurso mais coeso, mais

uniforme no que diz respeito às opiniões, mesmo que isso tenha implicado em equívocos coletivos de leitura.

Em um dos grupos que se manteve unido pela leitura, observamos que a opinião declarada de alguns componentes fez mudar a opinião de outros e, mesmo sem verificar em outras fontes, optou-se por acatar a opinião da maioria como a “correta”, mesmo constatando-se mais tarde, de que nem sempre era propriamente adequada.

Os grupos que mantiveram leituras individuais e não realizaram troca de idéias antes de responder aos questionários, apresentaram maior diversidade de opiniões, uma vez que não houve a interferência da fala dos colegas na construção das interpretações.

A coletividade pode ser indicada como influenciadora e formadora de opiniões e o poder de argumentação e de persuasão de determinados componentes do grupo é que prevaleceram na hora da interpretação dos textos, demonstrando como a interação social pode modificar opiniões ou mesmo induzir ao erro.

3.3 Discussão oral e escrita dos textos propostos

Após preencherem os questionários a respeito do texto 1, os entrevistados entregaram os mesmos e permaneceram com o texto, de modo a poder consultá-lo à medida que ele era discutido com o grupo todo. O procedimento foi o mesmo para os textos 2 e 3, mas neste caso havia um único questionário para responder.

Essa observação deixou bastante evidente a necessidade de se colocar objetivos de leitura antes de se trabalhar um texto em sala de aula, pois nossos entrevistados deveriam apenas ler os textos, sem saber, a princípio, qual seria a

atividade desenvolvida. Isso os levou a fazer uma leitura descompromissada, sem grandes expectativas, enfim, sem um objetivo traçado, definido. Para Kleiman (2004b)

Há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa (...) Há também evidência experimental que mostra que somos capazes de lembrar muito melhor aqueles detalhes de um texto que têm a ver com um objetivo específico. Isto é, compreendemos e lembramos seletivamente aquela informação que é importante para o nosso propósito. (p. 30-31)

Depois de receber as perguntas propostas é que os entrevistados voltaram aos textos, procurando pelas respostas e reanalizando os textos. Mesmo neste momento não encontramos marcações nos textos, e nenhum dos entrevistados destacou alguma parte do texto, o que aponta para o desconhecimento das estratégias que ajudam a encontrar pontos importantes do texto, que melhoram a memória e que facilitam a conexão entre as várias idéias do texto, ou para a falta de hábito de empregar tais estratégias.

3.3.1 Texto 1

Após a leitura do primeiro texto (Beatriz – La libertad, de Mario Benedetti, do livro *La primavera con una esquina rota*¹⁵), os alunos participantes receberam um questionário¹⁶ de caráter dissertativo com perguntas relacionadas ao texto lido. Na sequência vamos observar a maneira como estes alunos expuseram suas opiniões e conceitos a respeito desses textos.

A primeira pergunta proposta foi: “Você considera que compreendeu o texto lido?”. Com essa pergunta, pretendemos verificar o grau de autocrítica e de satisfação do leitor em relação à sua própria leitura.

¹⁵ Anexo 3

¹⁶ Anexo 4

A maioria dos entrevistados respondeu que sim, que compreendeu o texto lido, sendo que apenas 4 (quatro) dos 85 informantes declararam não haver compreendido. Dentre estes também 4 (quatro) declararam ter compreendido mais ou menos.

Observamos que o número de alunos que manifestou dificuldades foi equilibrado entre as séries, mas o grau de exigência e autocrítica foi sendo modificado do 1º ao 4º ano. Tivemos várias manifestações de alunos do 1º ano que disseram haver compreendido o texto nas perguntas escritas e que manifestaram oralmente não ter compreendido várias passagens do texto. Nesses casos, a maior dificuldade foi encontrada em relação ao vocabulário utilizado pelo autor. Nos casos apontados pelos terceiros e quartos anos, a dificuldade maior está relacionada com fatores literários, tais como foco narrativo, relação entre os personagens e figuras de linguagem e de pensamento.

Entre as declarações de alunos do primeiro ano estão:

- "sim, mas tenho um pouco de dificuldade pessoal em interpretação. Porém o texto é compreensível."
- "compreendi, porém, acredito que a compreensão será maior com a ajuda da professora."
- "mais ou menos, um 80% do texto talvez"
- "sim, embora não estar acostumada a ler textos muito longos."
- "sim, mas em partes, pois já que estou no primeiro ano tenho apenas um vocabulário básico."
- "algumas coisas"

Nessas declarações percebemos vários pontos já tocados por nós, quer seja a necessidade de uma "interpretação correta" quer seja a necessidade de intervenção do professor quer seja o nível de conhecimento lexical dos leitores. Observe-se que a última declaração afirma ter *compreendido* algumas coisas, ou seja, o acadêmico não declara *não ter compreendido*, mas ter compreendido muito pouco do texto.

A declaração por escrito da não compreensão do texto foi muito baixa em relação à constatação que fizemos oralmente, já que tivemos um número maior de alunos que confirmaram não haver compreendido o texto somente no momento em que conversamos a respeito dele. Nesse ponto consideramos que há um certo constrangimento em admitir por escrito que não se conseguiu compreender o que foi lido. Oralmente, através de perguntas sobre o texto é que os alunos foram falando que não tinham entendido determinadas passagens.

Entre os alunos do 2º ano apenas dois fizeram observações quanto à compreensão:

- “Compreendi do que se trata, mas achei confusa algumas partes do texto”
- “Sim, embora apenas uma leitura não seja o suficiente, sendo preciso uma segunda leitura.”

Entre os alunos de 3º e 4º anos, as observações sobre o conteúdo do texto foram mais específicas e deixaram claro que o estilo literário pode influenciar na interpretação e na compreensão do texto: “Sim, mas é um texto bastante subjetivo, de difícil compreensão.” Ressaltamos que se trata de um texto literário, narrado em primeira pessoa sob forma de carta-depoimento, em que a personagem principal é caracterizada como uma criança que manifesta suas opiniões, dúvidas e impressões a respeito da vida. Dessa forma, a *subjetividade* citada pode ser vista como uma incompreensão do foco narrativo ou mesmo do estilo literário empregado. Como acontece também em

- “Mais ou menos. Falta de pontuação, reprodução da fala infantil.”
- “Mais ou menos. Por se tratar de uma reprodução de fala infantil, o autor não se utiliza de muitos recursos de pontuação e isso dificulta o entendimento.”

Ou seja, mais uma vez, o que seria considerado como a grandeza do estilo literário empregado no texto passa a ser um meio de confusão e ponto de

dificuldade para a leitura, como já citado em Albert e Souchon (2000). Também sobre a estrutura, Kleiman (2004b, p.58) aponta que a organização dos parágrafos é importante para que o aluno com dificuldades de leitura obtenha sucesso ou não em sua atividade de compreensão, pois

Os leitores procuram a coerência, mas têm regras inadequadas, no nível cognitivo, que regem esta procura. Assim, encontramos evidências de que os alunos têm regras inflexíveis para a compreensão do tema, que interferem negativamente na compreensão do texto quando este não corresponde à hipótese inicial do leitor. Alguns autores apontam que parágrafos que não começam com o tema ou tópico central são mais difíceis de ser compreendidos por crianças com problemas de leitura.

Na segunda questão, perguntamos quais as dificuldades foram encontradas pelos leitores, que consideraram algumas pequenas dificuldades com relação ao vocabulário, com palavras desconhecidas.

- “Apenas algumas palavras que não sabia o significado, apesar de ter deduzido de acordo com o contexto”
- “Algumas palavras que não sabia o significado e depois relacioná-las ao texto.”

Através de falas que se assemelham a essa: “A forma como foi escrito, como se fosse o pensamento de alguém, ou uma fala sem interrupções” nos mostra que embora os leitores sejam expostos a todo momento à linguagem falada, ao verem este modo de comunicação transposto na escrita, sentem-se confusos, por esperar uma forma mais estruturada de comunicação.

O texto retrata a linguagem de uma criança cuja língua materna é o espanhol do Uruguai e com isso transpõe ao papel uma língua falada cheia de coloquialismos, de vícios de linguagem e de erros propositais do escritor a fim de definir este personagem como uma criança em fase de alfabetização e de descobertas sobre o mundo da escrita. Um dos entrevistados cita como sendo o que mais lhe chamou a atenção no texto: “A falta de linearidade, o texto todo em primeira pessoa com características de terceira.”, o que demonstra que esse leitor

percebeu as marcas literárias do texto, mesmo não definindo se isso lhe causou surpresa, desagrado ou dificuldade. Kleiman (2004b, p.59) ressalta que

A apreensão da linha temática e a construção de laços coesivos entre os elementos descontínuos do texto tornam-se possíveis graças ao conjunto de regras orientadas pelos princípios de coerência temática, de parcimônia, de relevância, de canonicidade (...). O processo é essencialmente um processo de nível cognitivo, que funciona sem o nosso controle consciente quando o texto atende às nossas expectativas; já quando o texto não corresponde às expectativas e crenças, quando ele é inesperado, é necessário, às vezes, que o leitor faça a monitoração consciente e a desautomatização de suas estratégias cognitivas para assim compreendê-lo.

As declarações dadas pelos acadêmicos evidenciam a necessidade de desautomatização citada por Kleiman (op.cit). Também o fator literário tornou-se o empecilho para a leitura de muitos informantes de todas as séries, ficando em segundo lugar na ordem das manifestações:

- “Não. Algumas coisas eu não consegui entender.” Motivos: “muitos ‘y’ e pontuação faltando”.
- “Mais ou menos.” “O texto não deixa claro o que diz são muitas informações ao mesmo tempo.”
- “O texto é confuso e emprega muitos sentidos a liberdade, confundindo com suas ambiguidades.”
- “Sim. Apesar do uso da nomenclatura não estar de acordo com o que estamos acostumados.” Complementando com as dificuldades: “Adequar-me à aplicação de palavras que têm um significado, neste texto possuindo outro.”
- “A de perceber o que realmente as entrelinhas queriam dizer”
- “Algumas palavras que eu não lembrava do significado, e um pouco também do estilo do texto.”

Em todos esses casos, percebemos que o recurso estilístico usado pelo autor como uma forma de caracterizar a personagem de maneira verossímil parece influenciar a compreensão desses leitores: a ausência de pontuação proposital não foi assimilada pelos mesmos, nem a característica infantil de falar sobre vários assuntos ao mesmo tempo sem manter uma ordem muito lógica foi devidamente compreendida, como se pode observar nas falas

- “Entender quem estava falando. Só a partir da metade é que ficou mais nítido.”
- “compreender as idéias um pouco confusas da narradora”

- “O jogo de palavras, o vai e vem do assunto. E, a maneira como ela trata as personagens (ela, a narradora).”
- “O texto tem algumas palavras que não conheço, e possui ligações de uma oração para outra um pouco confusas.”

Dentre os participantes observamos que aqueles que mantêm contato mais direto com crianças foram os que conseguiram identificar com mais facilidade o recurso literário, o que demonstra a influência de conhecimento de mundo na percepção desta marca literária. Esse contato foi manifestado pelos entrevistados durante a discussão do texto.

O jogo de palavras ora foi citado como ponto de dificuldade, ora foi citado como ponto de máximo interesse do texto, pois esse jogo ironiza e satiriza a utilização que fazemos das palavras, uma vez que a “criança” coloca em questão a duplicidade das palavras. Alunos dos dois primeiros anos apontaram mais como dificuldade, já alunos dos dois últimos consideraram como uma maneira interessante de construção da personagem.

Uma das entrevistadas afirma que teve dificuldades em “identificar alguns personagens, confundi a narradora-personagem do texto com a personagem Graciela”, o que está de acordo com as observações de Albert e Souchon (2000) quando apontam para as dificuldades de se delinear os personagens em uma leitura de literatura em LE.

Verificamos que o leitor, despreparado para esse estilo literário e, sem perceber estas marcas de construção do personagem, não consegue perceber a riqueza do texto e passa a avaliar o que seria considerado um grande uso da língua como uma leitura complicada e desestruturada. Mesmo assim, para alguns entrevistados, a maneira como o texto foi escrito e a maneira da narradora de conduzir a história foi o que mais chamou a atenção.

Quando o leitor não consegue se interessar pelo texto, o tamanho também passa a ser fator de observação e enfado: “Concentração, o texto é longo.” Ou ainda “Por ser um texto longo, às vezes me perdi em algumas palavras, assim como havia algumas que eu não conhecia.”

Verificamos que o tamanho do texto também influencia diretamente na motivação do possível leitor. Ao entregarmos o texto longo, ouvimos alguns comentários como “Nossa, tudo isso?!” e ao entregarmos os textos pequenos, ouvimos exclamações de alívio e satisfação “Ai que bom, esse é pequeno”.

Também percebemos as contradições dos leitores ao responderem às perguntas. Entre elas, a do informante que considera haver compreendido o texto lido e na próxima pergunta declara que sua maior dificuldade foi “Compreender a idéia principal, o tema.”

Um dos leitores entrevistados deixou clara sua concepção de ler e de compreender ao declarar: “Não encontrei dificuldade para ler, apenas um pouco de dificuldade na compreensão.” Através desta fala, percebemos que o acadêmico separa a leitura entre decodificação e compreensão, ou seja, conseguiu ler, decodificar, mas não conseguiu compreender, assimilar o texto.

Entre os entrevistados que declararam não ter compreendido o texto, destacamos uma que apontou como maior dificuldade a compreensão do mesmo. Oralmente, esta mesma estudante declarou que *odiou* o texto, que ele não fazia sentido nenhum e que não havia se interessado por ele. Nessa situação, voltamos ao citado por Kleiman (2004b), por Magnani (1989) e por Bordini e Aguiar (1993) quando sugerem que os temas propostos sejam atrativos aos leitores, para que estes desfrutem do prazer da leitura e se sintam motivados a seguir lendo.

A maioria dos entrevistados declarou que não conhecia o autor do texto e se dividiram ao avaliar se o fato de conhecer ou não o autor influencia ou não na leitura. Entre os que disseram acreditar na influencia de se conhecer o autor, estão os que dizem facilitar a leitura, compreender melhor, ajudar na interpretação, criar expectativas em relação ao texto. Citamos alguns:

- “Acredito que influenciou porque, às vezes o autor tem uma linguagem própria em seus textos e quando conhecemos ele, ao lermos a compreensão é maior, o contexto da maneira como escreve.”
- “Sim. Como já havia lido outro texto seu, sabia como seria sua linguagem e que se trataria de um conto.”
- “Não conhecia o autor. Sem conhecer o autor eu posso chegar a uma conclusão minha, mas talvez se eu o conhecesse, eu pudesse fazer uma leitura diferente do que pensamos.”
- “Sim. Pois já estou familiarizada com a forma com a qual os textos são escritos, sempre espera-se que os outros do mesmo autor sejam parecidos.”
- “Não conhecia. Sim, acho importante conhecer previamente o autor. Isso influencia em ler o texto com vontade ou não.”
- “Acredito que se o conhecesse visualizaria melhor a questão da crítica política e o motivo da abordagem.”
- “Não conhecia. Mas a influência de um autor na leitura de um texto é relativa.”

Com essa pergunta, conseguimos perceber quais os referenciais externos os leitores costumam usar. No caso de nossos entrevistados, percebemos que há uma divisão entre aqueles que consideram importante saber sobre o autor antes de ler e aqueles que consideram isso desnecessário, pois podem ler o texto da mesma forma.

Ao perguntarmos aos entrevistados “O que mais chamou sua atenção no texto?” obtivemos como resposta da maioria questões relativas à abordagem do texto sobre o tema liberdade. Alguns entrevistados teceram reflexões sobre os variados significados que a palavra pode assumir, dando especial atenção para a palavra liberdade, como vemos

- “Os elementos, recursos e a maneira como ele abordou a questão da liberdade, dessa questão relativa de liberdade, de forma humorística e interessante, um texto que envolve”.
- “O texto fala de liberdade no entanto, a prisão tem o mesmo nome e o mais interessante é que a prisão do pai de Graciela é por seus ideais serem ‘livres’”

- “A maneira como o autor expande o significado da palavra “liberdade”

Com as declarações dadas, percebemos que, embora a questão da ditadura em que vivia a personagem não tenha sido citada por nenhum dos grupos, houve uma ampla discussão dos vários significados que uma palavra pode assumir, da liberdade de expressão e de idéias. Houve um posicionamento crítico por parte de um grande número de entrevistados, que manifestaram interesse em explorar a palavra *liberdade* e em discutir as questões que envolvem o pensamento e a expressão deles.

Na discussão oral, no entanto, a expressão maior de criticidade foi dos alunos dos 4º anos. Nesse momento, observamos que o posicionamento crítico se deu de forma mais isolada nos primeiros níveis. As turmas do 1º ano se detiveram mais em detalhes lexicográficos e de compreensão leitora. A maior parte da discussão com alunos dos 1º e 2º anos foi em relação a vocabulário, resolução de dúvidas sobre algumas passagens do texto, enfim, compreensão textual.

3.3.2 Texto 2

O segundo texto distribuído aos nossos entrevistados foi o texto *Eso* (Mario Benedetti) e, na sequência, distribuímos também o terceiro texto (*La salvación*, Adolfo Bioy Casares). O procedimento foi de forma semelhante ao aplicado ao primeiro texto, no entanto, nesta segunda abordagem, os alunos tiveram que responder um único questionário escrito, pois nosso objetivo era também verificar se houve comparação entre os dois textos.

As observações quanto aos procedimentos de leitura já estão descritas no início deste capítulo, de modo que partiremos direto para análise das discussões ocorridas.

Os textos propostos nesta fase da pesquisa apresentam um caráter mais denso, apesar de serem mais curtos. O primeiro trata de uma questão histórico-social e o segundo é um texto de cunho filosófico.

De uma maneira geral, as referências históricas do primeiro texto foram as maiores propiciadoras da não compreensão do texto, que teve a declaração de 38 dos 85 informantes, de que compreenderam mais ou menos ou não compreenderam. Em uma das turmas (2º ano), durante a leitura individual, uma aluna explicou para os demais quem eram Hegel e Marx, de maneira que a turma toda declarou haver compreendido os dois textos.

Já nas outras turmas, a falta de compreensão foi atribuída em maior parte à falta dessa referência histórica e também ao desconhecimento do vocabulário apresentado nos textos, como um aluno declara: “Eu não sabia o significado de algumas palavras e faltou o conhecimento, informação sobre Marx e Hegel”.

Os microcontos apresentados estavam na íntegra, no entanto, os alunos expressaram oralmente e através dos questionários a sensação de que os textos estavam incompletos e de que faltava alguma informação importante para compreendê-lo. Ao perguntarmos oralmente sobre a dificuldade de ler o texto 1 em comparação aos textos 2 e 3, muitos alunos declararam que o texto 1 era mais completo e por isso mais fácil de compreender. Ao declararmos que, ao contrário do que eles estavam pensando, apenas o texto 1 não estava completo, pois é um capítulo de um livro, todos se mostraram surpresos. A sensação de incompletude gerada pelos textos pode ser observada a seguir

- “O primeiro texto mais ou menos, parece que falta algo, mas o segundo texto não consegui compreender”;
- “Me pareceram vagos, sem final definido”;
- “Teria que ter mais coisas, a continuação da história”;
- “o 1º falta conteúdo pois não sabemos o que o preso faz, ou seja o que ensinaram a ele, por isso a dificuldade de compreensão”.

No caso da última citação, percebemos a dificuldade em preencher os vazios referenciais contidos na obra, uma vez que o conteúdo a que se refere a aluna deveria ser preenchido pelo leitor através de conhecimentos históricos que levariam à compreensão da situação de tortura exposta no conto.

O caráter filosófico do texto 3 foi levantado na discussão oral como uma forma de elucidar o texto, já que, oralmente, a maioria de todos os entrevistados declarou ter dúvidas a respeito do texto. Tivemos uma média de dois alunos por turma que fizeram comentários pertinentes que demonstravam realmente haver compreendido o texto 3. Tal dificuldade foi relatada em respostas tais como

- “Entendi, mas ‘La Salvación’ ficou um pouco obscuro, digamos assim. [continua ao relatar a dificuldade] A maior dificuldade está no segundo texto, tem um caráter filosófico, acho que para minha melhor compreensão, uma pesquisa ajudaria”;
- “La Salvación é muito complicado e não consegui entender mesmo depois de ler 2 vezes”;
- “Não sei. Talvez pelo fato do personagem ficar filosofando”.

Uma aluna declarou oralmente que sabia que o primeiro texto era uma piada, mas como não estava compreendendo, não conseguia achar a graça. De maneira semelhante outros alunos declararam

- “Mais ou menos. Entender a moral da história”;
- “Não compreendi os textos. Não consegui acompanhar a idéia”;
- “Conseguir entender ‘a moral’ da história. Os textos tem intertextos que não retratam o meu mundo, isso faz com que eu não tenha a mesma leitura que alguém que teve acesso a esses intertextos.”

Nesta última declaração percebemos que o aluno manifesta o seu conhecimento sobre a necessidade de conhecimento prévio para a realização de uma leitura satisfatória.

Também a insatisfação por não conseguir realizar a leitura foi expressa por uma das pesquisadas

- “O 2º não tem parágrafos para que se entenda melhor, está bem confuso, li duas vezes não entendi e quero não precisar ler o mesmo texto novamente, é muito ruim.”

Essa mesma entrevistada, ao ser perguntada se precisou de algum auxílio para compreender o texto e qual foi o tipo de auxílio, declarou: “Pensar demais”. Esta resposta nos leva a duas concepções de leitura: a de que a leitura por prazer não deve apresentar nenhum tipo de dificuldade e/ou não deve fazer pensar e também nos remete ao citado por Bordini e Aguiar (1993), Kleiman (1993, 2004b) e vários outros autores a respeito do prazer do texto estar vinculado muitas vezes ao conteúdo mais próximo da realidade do leitor.

Para todos os textos trabalhados fizemos a pergunta “Você levaria este texto para uma aula de língua espanhola? Por quê e para qual nível de língua?”. Para o texto 1, a maioria dos entrevistados respondeu que levaria, variando entre alunos de 5ª série e até alunos do ensino superior. A maior concentração de propostas de trabalho esteve entre alunos do ensino médio. Já para os textos 2 e 3, a maioria disse que não levaria. A justificativa girou em torno da dificuldade dos textos, da necessidade de referenciação e complexidade linguística apresentados, pois os próprios teriam que compreender melhor o texto para depois levá-los para sala de aula. Também o gosto do leitor foi expresso nessa escolha, em casos como

-“somente depois de ter entendido completamente para poder explicar inclusive os contextos históricos presentes neles”;

- “Não levaria, não gostei dos textos”;

-“O texto ‘La Salvación’ sim, ele tem elementos gostosos para serem comentados. Já o outro, ‘Eso’, não é de fácil entendimento, logo, não levaria para uma turma de língua espanhola, apenas para uma turma de literatura”

-“Não. Porque achei um texto de difícil compreensão. E os alunos precisariam de conhecimento de outras áreas, outras disciplinas”

Apenas uma entrevistada se mostrou completamente favorável ao texto, sem fazer ressalvas que impedissem o uso dos textos 2 e 3 em sala de aula:

- “Sim. Por serem contos, permitem trabalhar diferentes gêneros textuais em sala de aula, assim como recursos lingüísticos presentes, a ironia e o humor. Além disso, os textos possuem um vocabulário rico e mais avançado. Levaria para uma turma de nível intermediário”.

A declaração desta entrevistada demonstra uma concepção mais ampla do trabalho com a leitura em aula de língua estrangeira, uma vez que trata de abordagens diversas do texto.

Diferente do que aconteceu com o texto 1, a discussão em grupo dos textos 2 e 3 apresentou maior uniformidade entre os níveis das turmas participantes. Como a maioria dos entrevistados declarou oralmente que ainda tinha dificuldades sobre o texto, o posicionamento crítico diante dos textos se viu diminuído em um primeiro momento e se igualou em termos de séries uma vez que as dificuldades foram sanadas.

3.3.3 Entrevistas individuais – primeira parte

Nesta etapa de nossa pesquisa continuamos com a coleta de dados através da leitura e discussão de textos propostos. Nesta fase, entrevistamos oralmente dois alunos de cada série e turno do curso, totalizando 16 entrevistados. Cada entrevistado participou de dois encontros para discussão, num total de 32 encontros.

Pudemos perceber através das atitudes dos acadêmicos nas entrevistas individuais que na segunda observação estes mantiveram uma postura mais à vontade, parecendo estar mais relaxados. Atribuimos esta atitude ao fato de já terem conhecimento sobre o procedimento da entrevista, embora já tivéssemos explicado antes da primeira entrevista como iríamos proceder.

A primeira parte da entrevista constou de perguntas sobre os hábitos de leitura de nossos entrevistados. Através destas perguntas confrontamos os dados fornecidos nas entrevistas por questionário.

Entre as comparações que pudemos fazer, está a confirmação da influência da família e da escola sobre o hábito de leitura. A entrevistada H, declarou que sua mãe lia para ela desde pequena e comprava livros sempre que possível. Esta mesma entrevistada demonstrou grande interesse pela leitura dos mais diversos tipos de texto e em especial pela literatura. Também afirmou que costumava ver seus familiares lendo pela casa e desde pequena sentia vontade de saber ler também. O mesmo foi narrado pela entrevistada O, que declara fazer leituras o tempo todo, nos seus mais diversos momentos, pois declara ser a leitura uma das suas maiores fontes de prazer.

Entre nossos entrevistados, as mães e professoras primárias foram apontadas como as maiores promotoras do gosto pela leitura desenvolvido nesses leitores. Em contrapartida, os leitores A, E e J, declararam não ter recebido estímulo em sua infância. As leitoras E e J atribuem à falta de informação e de escolaridade de seus pais, além de uma educação escolar deficitária (ambas se formaram através de estudo supletivo).

- “minha família nunca foi de incentivar, assim... minha mãe... minhas irmãs estudavam e nunca... eu comecei a me identificar por pegar assim, revistas e livros e depois que eu comecei o curso”

Essa mesma entrevistada ainda demonstra a insatisfação pela realização de leituras obrigatórias no seu período escolar “- eu já lia obrigado, né. Então não era uma leitura gostosa, né.” E na sequência declara que teve incentivo somente no primeiro ano da Universidade (a aluna é do segundo ano). Ao ser perguntada sobre alguma experiência negativa em relação as suas leituras no período escolar, a entrevistada declara que fazer resumos era seu maior problema, porque tinha que fazer resumos que valiam nota e ela não lia com muita dedicação nem prestando atenção, porque não era de seu interesse.

Esta mesma experiência negativa com a confecção de resumos foi relatada por vários outros informantes (B, C, D, G, I, K). Já experiências positivas foram declaradas através da figura de professoras que levavam livros para sala de aula e propunham diferentes atividades, tais como a apresentação de teatros (L) ou a leitura da professora em sala de aula

- “uma professora do ensino fundamental... no final da aula sempre ela lia... era aquela literatura infanto-juvenil, coleção Vagalume, então ela lia um pedacinho e aquilo, além dela incentivar a gente também, ela levava a gente na biblioteca, fazer trabalhos, ela lendo, ela tinha cursos, tinha experiência, então ela contava muito bem as histórias, era muito interessante, despertava bastante. Aí depois eu fui procurar outros livros da coleção que ela lia.” (O)
- “Eu lembro muito bem de uma vez que a professora levou a gente para a biblioteca e a gente ficou ali vendo livros de figuras, de fábulas e eu lembro muito bem.” (A)

Já a entrevistada M relata que sua passagem pela Universidade modificou seu gosto pela leitura, alegando gostar mais de ler que antes do seu ingresso. Os professores da Universidade têm grande influência sobre o seu interesse e gosto por determinados autores, pois o professor faz com que ela se encante pelo autor ou não tenha vontade de ler nada dele. O informante A declara que sua “paixão pela leitura” começou na Universidade, onde ele “descobriu” a literatura.

O gosto pela leitura foi expresso pela maioria dos entrevistados e a leitura foi definida, entre outras coisas, como

- “a leitura abre a mente da gente, faz a gente se aprofundar. Tem um papel revelador para diversas questões. Não só para questões sociais, não só isso, acho que é além. Em diversos aspectos ela faz você pensar a vida” (O)

Quanto ao tipo de leitura que mais agrada nossos entrevistados, tivemos várias citações em relação a gêneros e tipos textuais:

- “todo tipo de texto” (vários informantes)
- “filosofia e religião. Jornal eu não gosto, mais assim revista, tipo *Superinteressante*, aí eu gosto” (E)
- “Eu gosto mais de contos, de suspense. Tipo Sidney Sheldon, eu leio bastante. Agatha Christie...” (G)

- “eu leio bastante textos curtos como poesia e contos, porque não tenho muito tempo, aí posso ler no ônibus...” (O)
- “eu gosto de ler meus livros de culinária, que são em língua espanhola, daí eu pratico bastante...” (B)
- “eu leio muito literatura. Acho que tudo que eu não li antes, eu tô lendo agora...” (A)

Apesar de a maioria declarar gostar muito de ler literatura, poucos afirmam se dedicar a esta prática como uma forma de lazer e entre as suas últimas leituras, encontram-se, de maneira geral, os textos técnicos exigidos pela Universidade. Seis dos 16 entrevistados afirmam ler por lazer (A, C, H, K, L, O). Uma das entrevistadas declarou ler para passar o tempo, mas em situações como fila de banco, espera no médico ou dentista (E).

Ao perguntarmos qual seria a função da literatura, tivemos os mais variados tipos de respostas, tais como

- “Literatura serve para a vida.” (L)
- “Acho que é um lazer e acho que ela é um aprendizado. Ela é reveladora.” (O)
- “É como se fosse um alívio deste mundo. Entrar num mundo de ficção, participar e o bom é que a partir da leitura você tenta fazer relações com a vida.”

Todos os entrevistados consideram importante que se estude literatura e declaram que trabalhariam com textos de literatura em aulas de línguas estrangeiras, pois não vêem problema nisso.

3.3.4 Entrevistas individuais – segunda parte

No segundo momento do primeiro encontro, os entrevistados receberam o texto de número 4 para ler. O texto, *Ánimo*, de Juan José Milás, trata de uma reflexão metafórica sobre a vida. Já o texto 5, *Me encanta Dios*, de Jaime Sabine, trata de tema religioso e foi trabalhado no segundo encontro com os entrevistados.

Nosso primeiro objetivo ao propor o texto 4 citado era observar se o leitor extrapola o sentido do texto e relaciona a metáfora expressa através do lápis e da caneta. A relação foi percebida e debatida por todos os participantes, mas a qualidade de discussão foi mais intensa entre alguns (A, C, E, F, G, H, K, L) e mais superficial entre outros (I, B, E).

Pudemos constatar que texto 4 foi melhor recebido por esses alunos que o texto 3, que também faz uma reflexão sobre comportamentos e a vida, mas que tem um tom filosófico.

Todos os entrevistados declararam ter gostado dos textos 4 e 5, ter pouca dificuldade de leitura (relacionada mais uma vez ao vocabulário, em ambos os textos) e também todos declaram que levariam os textos para uma aula de língua estrangeira. A variação continua residindo em quais níveis e idades de alunos estariam aptos a receber tais textos.

Neste ponto, percebemos que os entrevistados mantêm um conceito de que é preciso uma experiência longa com a língua estrangeira antes de se poder ler textos de literatura, pois nenhum dos entrevistados declarou que levaria os textos 4 ou 5 para uma turma de nível inicial. Sua principal justificativa foi a falta de vocabulário.

As entrevistas individuais demonstraram que os alunos entrevistados têm um forte conceito sobre leitura, no entanto, na hora de exemplificar possíveis maneiras de trabalhar com os textos em sala de aula, não conseguiram transpor a teoria à prática. A entrevistada J, por exemplo, afirmou que os textos eram bons para trabalhar gramática, mesmo tendo dito que a literatura era importante para o conhecimento cultural.

De todas as formas, pudemos reafirmar nosso conceito de que a maneira como o acadêmico conduz sua prática de leitura interfere significativamente na maneira como ele conduzirá sua prática, uma vez que em sala de aula e nas entrevistas individuais o aluno foi declarando sua maneira de ler e esta maneira se refletia nas suas declarações sobre a maneira como procederia em uma situação de sala de aula.

A maneira de conduzir a prática pedagógica de professores dos entrevistados também foi lembrada por eles, uma vez que mantêm um modelo que pretendem seguir e aquele que não pretendem seguir. Em contraposição, muitas vezes, está aquele modelo a que já estão acostumados, como por exemplo, o modelo de leitura em que o aluno lê em voz alta para o professor, o professor corrige pronúncias e passa o vocabulário e na sequência o aluno responde a perguntas de compreensão e/ou interpretação de textos. Este modelo foi o mais referido entre os alunos entrevistados, o que definitivamente nos mostrou que é preciso modificar as concepções e práticas dos futuros professores quando ainda estão nos bancos universitários, para que práticas como a citada não continuem se perpetuando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando todos os nossos entrevistados conseguimos perceber o quão diversificado é o mundo possível de leitores. Compreendemos e constatamos que existem diversas atitudes e crenças praticáveis e as mais diversas combinações das mesmas.

Percebemos uma atitude muito favorável em relação à participação em uma pesquisa que envolvia leitura e muito favorável à recepção do texto literário. Embora tenhamos trabalhado com alunos de todos os anos do curso, não percebemos nenhuma indisposição, indiferença ou má vontade em relação à pesquisa. A princípio chegamos a cogitar a possibilidade de alunos dos primeiros anos se sentirem constrangidos para participar da pesquisa por se tratar de leitura em língua estrangeira, mas o que encontramos foi uma disponibilidade quase inesperada.

Assim, a primeira consideração gira em torno à crença de que não haveria interesse por parte dos universitários pela leitura de textos literários, o que não parece corresponder à realidade, uma vez que notamos a seriedade com que os participantes se envolveram com a pesquisa. Esta constatação abre espaço à reflexão sobre o trabalho de leitura que é desenvolvido em sala de aula quando se trata de ensino de E/LE para falantes brasileiros.

Nesse sentido, observamos que a seleção de textos faz a diferença, pois os que apresentavam temática de interesse dos alunos ou estavam mais próximos da realidade do dia a dia foram mais apreciados que os textos que abordavam situações históricas distantes ou com um fundo mais filosófico. Para

os alunos, os textos muito referenciais foram considerados mais cansativos, indiferentemente do tamanho do texto.

A princípio, o tamanho do texto foi referido como algo que talvez pudesse atrapalhar no rendimento, mas logo que mantiveram contato com o texto, os acadêmicos perceberam e manifestaram a opinião de que o tamanho não tem tanta interferência quanto o conteúdo, apesar de à primeira vista se mostrarem mais dispostos para uma leitura hipoteticamente mais rápida face à leitura de um texto mais longo.

A praticidade e acesso rápido a informações foram as marcas percebidas nos leitores observados, o que se revelou na preferência por poemas e contos por considerarem ser uma leitura rápida, em detrimento de narrativas longas, já que todos alegam que não disponibilizam de muito tempo para leitura.

O fato de propormos leitura em língua espanhola não foi visto pelos acadêmicos como empecilho para o desenvolvimento da leitura, pois não houve nenhum tipo de oposição ou recusa ao trabalharmos com a língua estrangeira ou com texto literário. No entanto, percebemos que a preocupação com vocábulos específicos influenciou muito na compreensão, principalmente nas turmas de primeiros anos, em que, segundo os próprios participantes, há um acervo lexical menor que entre os participantes dos últimos anos do curso.

Por outro lado, a atitude de leitura de nossos entrevistados demonstrou como eles se avaliam em relação à própria leitura, pois em geral se sentem satisfeitos com uma leitura rápida, sem grandes considerações ou análises, o que parece mudar à medida que o aluno avança para um nível mais adiantado, quando a criticidade e a exigência em relação à própria leitura parecem se tornar mais profundas.

Embora a língua estrangeira tenha sido declarada como um fator de pouca dificuldade, o que pudemos perceber foi a restrição que ela pode acarretar. Na linha temporal, alunos do primeiro ano se detiveram mais ao vocabulário, legando ao conhecimento de palavras a total compreensão. Alunos dos primeiros anos declararam haver compreendido mais que os alunos dos últimos anos. No entanto, no momento de discussão dos textos o que se observou foi que os alunos dos primeiros anos fizeram uma leitura mais superficial, detendo-se em alguns poucos fatos narrativos e em palavras específicas.

Já os alunos do 4º ano, apesar de declararem maior dificuldade ou insegurança quanto à compreensão, ao discutirem os textos literários fizeram observações mais coerentes, mais amplas, voltadas ao literário, estabelecendo relações intertextuais entre os eventos ficcionais e os cotidianos ou históricos, bem como assumindo plenamente o seu papel de leitor ativo. Parece-nos significativo que a prática de leitura de textos literários implique em interação sociocultural que acompanha o amadurecimento intelectual.

No que diz respeito à formação docente, percebemos que há uma variedade de concepções sobre a leitura e o ensino muito grande, passando pela idéia do texto como pretexto para se trabalhar gramática, tocando no campo do ensino de cultura, passando pela teoria literária e chegando no campo da literatura como fonte de prazer.

Observamos que a influência de outras pessoas sobre a formação desse leitor é muito importante, pois tivemos informantes que não tiveram estímulos para a leitura e não se lembravam de nenhum referencial afetivo em relação à mesma e declaram manter um contato muito restrito com livros e com a leitura nos diversos meios. Do mesmo modo que encontramos alunos que declaram

terem sido cativados para a leitura por uma única ação ou o incentivo de uma pessoa especial que mudou seu hábito e gosto pela leitura.

Outra constatação foi a de que leitores mais assíduos, indiferente do período em que estão na instituição, são mais coerentes e profundos em suas observações quanto aos textos. Houve uma articulação melhor de idéias e mesmo melhor argumentação, além de observações mais detalhadas.

Apesar de nos encontrarmos na era da internet e muitos imaginarem que esta decretará o fim dos livros, observamos entre os entrevistados que a procura espontânea por textos *on line* é muito baixa se analisamos os vários pontos de acesso disponíveis na própria universidade e a quantidade de alunos que declararam ter acesso à mesma em outros locais.

As entrevistas individuais foram muito importantes para percebermos as atitudes de leitor dos nossos participantes e suas opiniões sobre a própria leitura, sobre o ensino de leitura e sobre o ensino de literatura. Através delas constatamos que leitores menos assíduos tiveram mais dificuldades em realizar as leituras, assim como aqueles que demonstravam dificuldades com a língua espanhola. As dificuldades linguísticas implicaram inclusive em maior demora na prática de leitura dos textos.

Também o momento das entrevistas individuais foram importantes no sentido de ressaltar alguns tópicos observados nas coletas de dados anteriores, tais como os incentivos e estímulos recebidos para a leitura, as declarações relativas ao gosto e ao hábito de leitura e as preferências de leitura destes entrevistados.

Enfim, a pesquisa nos proporcionou um contato mais real com a maneira como os leitores de literatura em língua estrangeira se vêem em sua própria

prática de leitura, como se analisam como leitores, quais perspectivas de ensino de leitura mantêm e quais as projeções que fazem para ensinar a língua estrangeira, bem como ensinar leitura e literatura. Também nos deu a oportunidade de constatar que modelos de leitura perpetuados através dos tempos são os exemplos mais freqüentes de trabalho com leitura em língua estrangeira e mesmo em língua materna e são os primeiros a serem mencionados pelos entrevistados como forma de trabalho com textos em aulas de línguas.

De todas as formas o trabalho proporcionou uma visão mais ampla do processo que envolve a leitura dos alunos da universidade pesquisada e permitiu traçar uma nova perspectiva de trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERT, Marie-Claude; SOUCHON, Marc. *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris: Hachette, 2000.

BAGNO, Marcos. *A catástrofe dos cursos de Letras*. Revista Caros Amigos, novembro de 2008. Disponível em:
<http://marcosbagno.com.br/site2/conteudo/arquivos/art_carosamigos-novembro.htm> acesso em 07 set. 2010.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. *Dicionários em sala de aula*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 155 p.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira (PCNs). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ECO, Umberto. *Interpretação e Superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Obra Aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

FARRELL, Thomas S. C. *Planejamento de atividades de leitura para aulas de idiomas*. Tradução de Itana Summers Medrado. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2003.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. *Competência lectora*. O la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto. Revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera, n.3, marzo de 2005. disponible em:
<<http://www.educacion.es/redele/revista3/fernandez.shtml>>. Acesso em 08 ago. 2010.

FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomez. *O processo de leitura e escrita: novas perspectivas/ comp*. Trad. Luiza Maria Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Leitores e escritores de um novo tempo. In: FREITAS, Maria Teresa A.; COSTA, Sérgio Roberto (orgs). *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: UFJF, 2002. p. 97 – 105.

GIOVANNINI, Arno et al. *Profesor en acción 3: destrezas*. 2ed. Madrid: Edelsa, 1999.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomez. *O processo de leitura e escrita: novas perspectivas/ comp*. Tradução de Luiza Maria Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 2ed, 2 reimp, 2004a.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1993.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 9ed, 2004b.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1997. 3ed.

LEMOS, Taísa Costa Vliese. A mediação do outro na formação do gosto pela leitura. In: FREITAS, Maria Teresa A.; COSTA, Sérgio Roberto (orgs). *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: UFJF, 2002. p. 141-156.

MAGALHÃES, Helena Maria Gramiscelli. *De leitura e verdura*. Revista Leitura Crítica. <<http://www.leituracritica.com.br/rev10/arg/arg02.htm>> Acesso em 07 jun 2010.

MAGNANI, Maria do Rosário M. *Leitura, literatura e escola: subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva; FREITAS, Luciléia Rodrigues. Os sentidos produzidos por crianças e adolescentes para suas experiências com leitura e escrita na escola. In: FREITAS, Maria Teresa A.; COSTA, Sérgio Roberto

(orgs). *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: UFJF, 2002. p. 107 – 139.

MORAIS, José. *A arte de ler*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

MOREIRA, Glauber Lima. *O uso do dicionário monolíngue na sala de aula: uma ferramenta para compreensão leitora em língua espanhola por alunos avançados de espanhol/le*. 2009, 229f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – CMLA - do Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues; WALTY, Ivete Lara Camargo; CURY, Maria Zilda Ferreira. *Intertextualidade: teoria e prática*. 2 ed. Belo Horizonte: Editora Lê, 1997.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura & realidade brasileira*. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1983.

SILVA, Geysa. *Lendo e seduzindo, ou o enfrentamento literário*. In: FREITAS, Maria Teresa A.; COSTA, Sérgio Roberto (orgs). *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: UFJF, 2002. p. 65 – 69.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura*. Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Tradução de Daise Batista. 3ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1991.

SOARES, Magda. *Ler, verbo transitivo*. Disponível em: <http://www.leiabrasil.org.br/old/leiaecomente/verbo_transitivo.htm> Acesso em 24 mai. 2010.

VILLALBA, Manuel Abril. *Enseñar literatura/aprender literatura*. In: Didáctica da língua e da literatura. Vol II. Actas do V Congresso Internacional de didáctica da língua e da literatura, 06 a 08 de outubro de 1998. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina e Instituto de Língua e Literatura Portuguesas da Faculdade de Letras de Portugal, 2000. p. 931-946.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. *Leitura e produção de conhecimento*. In: Didáctica da língua e da literatura. Vol II. Actas do V Congresso Internacional de didáctica da língua e da

literatura, 06 a 08 de outubro de 1998. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina e Instituto de Língua e Literatura Portuguesas da Faculdade de Letras de Portugal, 2000. p.81-98.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (orgs.) *Leitura*. Perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2004. 5ed. 115p.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALBERT, Marie-Claude; SOUCHON, Marc. *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris: Hachette, 2000.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. *Dicionários em sala de aula*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 155 p.

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática, 1991. 5ed. 109p.

BASSO, Edcleia Aparecida. *A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal*. Um curso de letras em estudo. Tese de doutorado. Programa de Pós- Graduação de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: UNICAMP, 2001. 503p.

BATISTA, Orlando Antunes. *Formação do leitor e construção do imaginário textual*. Adamantina, São Paulo: Omnia, 1998. 72p.

_____. *Saberes para a educação do futuro*. Ensino de leitura literária para os níveis fundamental, médio e superior. Adamantina, São Paulo: Ed. Omnia, 2003.

BORDINI, Maria da Glória, AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura a formação do leitor. Alternativas metodológicas*. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. (orgs). *Práticas de leitura*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. 180p.

CHIAPPINI, Ligia. *Reinvenção da catedral*. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, Marta Moraes da. *Metodologia do ensino da literatura infantil*. Curitiba: Ibpex, 2007.

COTTERALL, Sara; REINDERS, Hayo. *Estratégias de Estudo: guia para professores*. Tradução de Rosana S. R. C. Gouveia. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2005.

Didáctica da língua e da literatura. Vol I e II. Actas do V Congresso Internacional de didáctica da língua e da literatura, 06 a 08 de outubro de 1998. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina e Instituto de Língua e Literatura Portuguesas da Faculdade de Letras de Portugal, 2000.

ECO, Umberto. *Interpretação e Superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Obra Aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

EVANGELISTA, Aracy A.Martins; BRANDÃO, Heliana M^a. Brina; MACHADO, Maria Z.Versiani (orgs.) *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FARRELL, Thomas S. C. *Planejamento de atividades de leitura para aulas de idiomas*. Tradução de Itana Summers Medrado. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2003.

FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomez. *O processo de leitura e escrita: novas perspectivas/ comp.* Trad. Luiza Maria Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994. Trad. Bruno Charles Magne.

_____. *Modos de ser leitor*. Curitiba: Editora UFPR, 2008. 170p. Trad. Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto.

FREITAS, Maria Teresa A.; COSTA, Sérgio Roberto (orgs). *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

FREITAS, Melissa Andres. *Desafios da leitura de literatura em língua estrangeira*. Monografia (Especialização em Ensino- Aprendizagem em Língua Estrangeira) – Departamento de Línguas Estrangeiras, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005.

GIOVANNINI, Arno et al. *Profesor en acción vol.1, 2 e 3*. 2ed. Madrid: Edelsa, 1999.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. 4ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 2ed, 2 reimp, 2004a.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1993.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 9ed, 2004b.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1997. 3ed.

_____. *O texto não é pretexto*. In: *Leitura em crise na escola*. As alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

MAGNANI, Maria do Rosário M. *Leitura, literatura e escola: subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MORAIS, José. *A arte de ler*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

MOREIRA, GLAUBER LIMA. *O uso do dicionário monolíngue na sala de aula: uma ferramenta para compreensão leitora em língua espanhola por alunos avançados de espanhol/le*. 2009, 229f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – CMLA - do Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

NASCIMENTO, Regina Lúcia da Silva. *A prática da leitura literária da universidade federal do Amapá: algumas reflexões*. Disponível em:

<<http://www.unicamp.br/iel/memoria.htm>>. Acesso em 13 jun 2005.

PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. (orgs). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica: 2005.

SANTOS GARGALLO, Isabel. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco/Libros, S.L, 1999.

SILVA, Célia Esteves. *O processo de compreensão na leitura em língua estrangeira: relato de uma experiência com alunos de 2º grau*. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura & realidade brasileira*. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1983.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura*. Uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler. Trad. Daise Batista. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1991. 3ed.

TINOCO, Robson Coelho. *Leitura de literatura na escola: uma nova relação dialógica*. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/sem11pdf/sm11ss13_03.pdf>. Acesso em 03 jan. 2010.

WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert L. *Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social*. Traducción de Alejandro Valero. España: Cambridge University Press, 1999.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1991.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (orgs.) *Leitura*. Perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2004. 5ed. 115p.

ANEXOS

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO 1º E 2º ANOS



Universidade Federal do Paraná
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
Departamento de Linguística, Letras Clássicas e Vernáculas
Programa de Pós-Graduação em Letras
Orientadora: Terumi Koto Bonet Villalba
Pesquisadora: Melissa Andres Freitas

CARO ALUNO

Este questionário faz parte de um processo de investigação para nossa pesquisa de Mestrado desenvolvida na área de Linguística Aplicada na Universidade Federal do Paraná. Os dados que aqui constam são de extrema importância para tal pesquisa, portanto solicitamos que você contribua de maneira a responder com sinceridade as questões seguintes. Os dados obtidos farão parte da pesquisa quantitativa e não terão seus informantes identificados individualmente.

<<<<< SEMPRE QUE JULGAR NECESSÁRIO, COMPLEMENTE SUA RESPOSTA, VOCÊ PODE USAR O VERSO DA FOLHA, INDICANDO O NÚMERO DA QUESTÃO.>>>>>

1- DADOS PESSOAIS

Nome (facultativo):

Idade:

Série:

Sexo:

1- Como foi sua realização de estudos no ensino fundamental

- a. () totalmente em escola pública
- b. () a maior parte de seus estudos em escola pública
- c. () totalmente em escola particular
- d. () a maior parte em escola particular

2- Em relação aos estudos no ensino médio

- a. () totalmente em escola pública
- b. () a maior parte de seus estudos em escola pública
- c. () totalmente em escola particular
- d. () a maior parte em escola particular

3- A realização do seu ensino médio foi de forma:

- a. () regular
- b. () supletivo

Terminou o Ensino médio quanto tempo antes de entrar para a Universidade? _____

2- ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

4- Você recebeu estímulos para sua formação como leitor?

- a. () sim, observando outras pessoas lendo (amigos, familiares ou mesmo desconhecidos)
- b. () sim, através do incentivo dos meus pais
- c. () sim, na escola ou através de professores
- d. () sim, tanto dos pais ou familiares como também da escola
- e. () não considero que recebi o estímulo adequado para a leitura.

5- Quais fatores eram desestimulantes na sua formação como leitor?

- a. () a forma como a leitura era "cobrada" (ex.: para provas, ou resumos, etc.)

- b. () a forma como era trabalhada
- c. () os tipos de textos trabalhados (especifique o problema encontrado)
- d. () o descompromisso que o próprio professor apresentava com a leitura
- e. () a cobrança por parte de meus pais ou pessoas próximas
- f. () falta de incentivo e/ou apoio dos pais ou da própria escola

Especifique aqui, caso julgue oportuno:

6- Você teve contato com obras literárias nos ensinos fundamental e médio? De que maneira?

- a. () sim, através de trabalhos com obras completas
- b. () sim, por trechos de obras
- c. () sim, através dos livros didáticos
- d. () sim, através de adaptações
- e. () não tive contato com obras literárias

3- ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS

7- Você gosta de ler?

- a. () sim, gosto muito
- b. () sim, gosto um pouco
- c. () não gosto muito
- d. () não gosto nem um pouco

8- Você gosta de ler Literatura?

- a. () sim, gosto muito
- b. () sim, gosto um pouco
- c. () não gosto muito
- d. () não gosto nem um pouco

9- Considere seu comportamento como leitor antes da Universidade e depois que começou seu curso. Você acha que seu **gosto** pela leitura:

- a. () continua igual
- b. () aumentou
- c. () diminuiu

10- A que você atribui a resposta anterior?

- a. () mantenho meus métodos de leitura e minhas escolhas
 - b. () passei a ter contato com outros tipos de leitura
 - c. () devido à leitura obrigatória
 - d. () devido à metodologia usada pelos professores do curso. Especifique:
-

11- Quanto às obras literárias dos programas de Literatura em língua materna, você:

- a. () compreende lendo sozinho
- b. () só compreende a partir dos comentários do professor
- c. () mesmo com os comentários do professor, continua com dificuldades
- d. () necessita discutir com outras pessoas para compreender a obra
- e. () não costuma ler as obras

4- LITERATURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

12- Você gosta de ler Literatura Estrangeira?

- a. () sim, gosto muito
- b. () sim, gosto um pouco
- c. () não gosto muito
- d. () não gosto nem um pouco
- e. () nunca tive contato com Literatura Estrangeira.

13- Considerando um texto de Literatura Estrangeira, você prefere ler em:

- a. () língua materna
- b. () língua estrangeira original da obra

14- Você já teve algum contato com a Literatura de língua espanhola?

- a. () não me lembro
- b. () não, nunca
- c. () já, mas não muito
- d. () sim, algumas vezes
- e. () sim, muitas vezes

15- Em caso positivo, como ocorreu o contato?

- a. através da internet
- b. através de professor
- c. através da indicação de amigos
- d. através do livro didático
- e. encontrando exemplares em biblioteca

16- Com que tipo de texto você teve contato?

- a. trechos de obras
- b. poesias
- c. textos completos
- d. obras adaptadas ou em língua portuguesa

17- Como foi sua experiência?

- a. prazerosa
- b. indiferente
- c. frustrante

18- Por quê?

- a. devido à maneira como a leitura foi conduzida
- b. devido ao texto escolhido
- c. por expectativas que eu tinha em relação ao meu desempenho pessoal
- d. por expectativas que eu tinha em relação ao texto e/ou autor

19- Quais os maiores problemas que você encontra para realizar a leitura de textos literários em língua espanhola?

- a. sinto falta de referencial teórico
- b. dificuldade de encontrar as obras no original
- c. a linguagem dos textos é incompreensível
- d. não gosto de ler literatura
- e. não tenho conhecimento suficiente da língua estrangeira

20- **Ao realizar** a leitura de Literatura Estrangeira em LE, quais as suas maiores dificuldades?

- a. a língua
- b. o contexto histórico- cultural
- c. a estrutura literária
- d. o conteúdo
- e. outros: _____

21- Quando você lê um texto em língua estrangeira, você:

- a. tenta traduzir palavra por palavra
- b. costuma consultar o dicionário diversas vezes
- c. consulta o dicionário poucas vezes, procurando ter uma compreensão global do texto
- d. primeiro tenta ter uma compreensão geral do texto, depois procura por palavras que considera importantes para a compreensão

ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO 3º E 4º ANOS



Universidade Federal do Paraná
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
Departamento de Linguística, Letras Clássicas e Vernáculas
Programa de Pós-Graduação em Letras
Orientadora: Terumi Koto Bonet Villalba
Pesquisadora: Melissa Andres Freitas

CARO ALUNO

Este questionário faz parte de um processo de investigação para nossa pesquisa de Mestrado desenvolvida na área de Linguística Aplicada na Universidade Federal do Paraná. Os dados que aqui constam são de extrema importância para tal pesquisa, portanto solicitamos que você contribua de maneira a responder com sinceridade as questões seguintes. Os dados obtidos farão parte da pesquisa quantitativa e não terão seus informantes identificados individualmente.

<<<<< SEMPRE QUE JULGAR NECESSÁRIO, COMPLEMENTE SUA RESPOSTA, VOCÊ PODE USAR O VERSO DA FOLHA, INDICANDO O NÚMERO DA QUESTÃO.>>>>>

1- DADOS PESSOAIS

Nome (facultativo):

Idade:

Série:

Sexo:

1- Como foi sua realização de estudos no ensino fundamental

- a. () totalmente em escola pública
- b. () a maior parte de seus estudos em escola pública
- c. () totalmente em escola particular
- d. () a maior parte em escola particular

9- Em relação aos estudos no ensino médio

- a. () totalmente em escola pública
- b. () a maior parte de seus estudos em escola pública
- c. () totalmente em escola particular
- d. () a maior parte em escola particular

10- A realização do seu ensino médio foi de forma:

- a. () regular
- b. () supletivo

Terminou o Ensino médio quanto tempo antes de entrar para a Universidade? _____

2- ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

11- Você recebeu estímulos para sua formação como leitor?

- a. () sim, observando outras pessoas lendo (amigos, familiares ou mesmo desconhecidos)
- b. () sim, através do incentivo dos meus pais
- c. () sim, na escola ou através de professores
- d. () sim, tanto dos pais ou familiares como também da escola
- e. () não considero que recebi o estímulo adequado para a leitura.

12- Quais fatores eram desestimulantes na sua formação como leitor?

- a. () a forma como a leitura era "cobrada" (ex.: para provas, ou resumos, etc.)

- b. () a forma como era trabalhada
- c. () os tipos de textos trabalhados (especifique o problema encontrado)
- d. () o descompromisso que o próprio professor apresentava com a leitura
- e. () a cobrança por parte de meus pais ou pessoas próximas
- f. () falta de incentivo e/ou apoio dos pais ou da própria escola

Especifique aqui, caso julgue oportuno:

13- Você teve contato com obras literárias nos ensinos fundamental e médio? De que maneira?

- a. () sim, através de trabalhos com obras completas
- b. () sim, por trechos de obras
- c. () sim, através dos livros didáticos
- d. () sim, através de adaptações
- e. () não tive contato com obras literárias

3- ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS

14- Você gosta de ler?

- a. () sim, gosto muito
- b. () sim, gosto um pouco
- c. () não gosto muito
- d. () não gosto nem um pouco

15- Você gosta de ler Literatura?

- a. () sim, gosto muito
- b. () sim, gosto um pouco
- c. () não gosto muito
- d. () não gosto nem um pouco

9- Considere seu comportamento como leitor antes da Universidade e depois que começou seu curso. Você acha que seu **gosto** pela leitura:

- a. () continua igual
- b. () aumentou
- c. () diminuiu

10- A que você atribui a resposta anterior?

- a. () mantenho meus métodos de leitura e minhas escolhas
 - b. () passei a ter contato com outros tipos de leitura
 - c. () devido à leitura obrigatória
 - d. () devido à metodologia usada pelos professores do curso. Especifique:
-

11- Quanto às obras literárias dos programas de Literatura em língua materna, você:

- a. () compreende lendo sozinho
- b. () só compreende a partir dos comentários do professor
- c. () mesmo com os comentários do professor, continua com dificuldades
- d. () necessita discutir com outras pessoas para compreender a obra
- e. () não costuma ler as obras

4- LITERATURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

12- Você gosta de ler Literatura Estrangeira?

- a. () sim, gosto muito
- b. () sim, gosto um pouco
- c. () não gosto muito
- d. () não gosto nem um pouco

13- Considerando um texto de Literatura Estrangeira, você prefere ler em:

- a. () língua materna
- b. () língua estrangeira original da obra

14- Você lê as obras de Literatura Estrangeira solicitadas na Universidade?

- a. () sim, sempre
- b. () deixei de ler poucas vezes
- c. () poucas vezes eu li
- d. () nunca leio
- e. () leio, mas pela metade ou apenas algumas partes para ter uma idéia do texto

15- Você costuma ler traduções das obras solicitadas no programa de Literatura Estrangeira?

- a. sim, sempre
- b. poucas vezes
- c. na maioria das vezes
- d. nunca leio
- e. leio, mas apenas algumas partes

16 - Por quê?

- a. prefiro ler na língua original
- b. para comparar com o livro na língua original
- c. para ler mais rápido
- d. para conseguir compreender a história do texto
- e. pela dificuldade de encontrar o livro na língua original

17- Você costuma ler resumos e ou resenhas das obras de Literatura em LE solicitadas na Universidade?

- a. sim, sempre
- b. poucas vezes
- c. na maioria das vezes
- d. nunca leio
- e. leio, mas apenas algumas partes

18- Por quê?

- a. porque prefiro ler a obra integral
- b. para poupar tempo
- c. para ter acesso rápido às informações mais importantes do texto
- d. por considerar a obra desinteressante
- e. para ter uma orientação prévia
- f. para complementar a leitura do original

19- Você costuma ler adaptações das obras de Literatura em Língua Estrangeira?

- a. sim, sempre
- b. poucas vezes
- c. na maioria das vezes
- d. nunca leio
- e. leio, mas apenas algumas partes

20- Por quê?

- a. porque prefiro ler a obra integral
- b. para poupar tempo
- c. para ter acesso rápido às informações mais importantes do texto
- d. por considerar a obra desinteressante
- e. para ter uma orientação prévia
- f. para complementar a leitura do original

21- Quais as maiores dificuldades que você encontra para realizar a leitura de obras literárias que fazem parte do programa da Universidade?

- a. sinto falta de referencial teórico
- b. as obras são extensas
- c. a linguagem dos textos é incompreensível
- d. não gosto de ler literatura
- e. não tenho conhecimento suficiente da língua estrangeira

22- Em relação às obras literárias do programa de Literatura Estrangeira, você:

- a. só compreende a partir dos comentários do professor
- b. compreende lendo sozinho
- c. mesmo com os comentários do professor, continua com dificuldades
- d. não costuma ler as obras e apenas segue os comentários do professor para a avaliação
- e. necessita trocar idéias com colegas sobre a obra

23- **Ao realizar** a leitura de Literatura Estrangeira em LE, quais as suas maiores dificuldades?

a. () a língua

b. () o contexto histórico- cultural

c. () a estrutura literária

d. () o conteúdo

e. () outros: _____

24- Quando você lê uma obra literária em língua estrangeira, você:

a. () tenta traduzir palavra por palavra

b. () costuma consultar o dicionário diversas vezes

c. () consulta o dicionário poucas vezes, procurando ter uma compreensão global do texto

d. () primeiro tenta ter uma compreensão geral do texto, depois procura por palavras que considera importantes para a compreensão

ANEXO 3 - TEXTOS APLICADOS EM OBSERVAÇÃO EM GRUPO

TEXTO 1 – Objetivos (essa informação não foi dada aos entrevistados)

- Observar a relação que o acadêmico estabelece com a personagem.
- Quais considerações ele faz sobre o estilo literário?
- Percebe marcas que indicam características estilísticas que delineiam a personalidade da personagem principal?
- O acadêmico relaciona o texto a alguma ironia ou crítica?
- Quais as relações que o acadêmico faz em relação à vida real?

BEATRIZ - UNA PALABRA ENORME (MARIO BENEDETTI – *Primavera con una esquina rota*)

Libertad es una palabra enorme. Por ejemplo, cuando terminan las clases, se dice que una está en libertad. Mientras dura la libertad, una pasea, una juega, una no tiene por qué estudiar. Se dice que un país es libre cuando una mujer cualquiera o un hombre cualquiera hace lo que se le antoja. Pero hasta los países libres tienen cosas muy prohibidas. Por ejemplo matar. Eso sí, se pueden matar mosquitos y cucarachas, y también vacas para hacer churrascos. Por ejemplo está prohibido robar, aunque no es grave que una se quede con algún vuelto cuando Graciela, que es mi mami, me encarga alguna compra. Por ejemplo está prohibido llegar tarde a la escuela, aunque en ese caso hay que hacer una cartilla mejor dicho la tiene que hacer Graciela, justificando por qué. Así dice la maestra; justificado.

Libertad quiere decir muchas cosas. Por ejemplo, si una no está presa, se dice que está en libertad. Pero mi papá está preso y sin embargo está en Libertad, porque así se llama la cárcel donde está hace ya muchos años. A eso el tío Rolando lo llama qué sarcasmo. Un día le conté a mi amiga Angélica que la cárcel en que está mi papi se llama Libertad y que el tío Rolando había dicho que era un sarcasmo y a mi amiga Angélica le gustó tanto la palabra que cuando su padrino le regaló un perrito le puso de nombre Sarcasmo. Mi papá es un preso, pero no porque haya matado o robado o llegado tarde a la escuela. Graciela dice que

papá está en libertad, o sea está preso, por sus ideas. Parece que mi papá era famoso por sus ideas. Yo también a veces tengo ideas, pero todavía no soy famosa. Por eso no estoy en Libertad, o sea que no estoy presa.

Si yo estuviera presa, me gustaría que dos de mis muñecas, la Toti y la Mónica, fueran también presas políticas. Porque a mi me gusta dormirme abrazada por lo menos a la Toti. A la Mónica no tanto, porque es muy gruñona. Yo nunca le pego, sobre todo para darle ese buen ejemplo a Graciela.

Ella me ha pegado pocas veces, pero cuando lo hace yo quisiera tener muchísima libertad. Cuando me pega o me rezonga yo le digo Ella, porque a ella no le gusta que la llame así. Es claro que tengo que estar muy alunada para llamarle Ella. Si por ejemplo viene mi abuelo y me pregunta dónde está tu madre, y yo le contesto Ella está en la cocina, ya todo el mundo sabe que estoy alunada, porque si no estoy alunada digo solamente Graciela está en la cocina. Mi abuelo siempre dice que yo salí la más alunada de la familia y eso a mí me deja muy contenta. A Graciela tampoco le gusta demasiado que yo la llame Graciela, pero yo la llamo así porque es un nombre lindo. Sólo cuando la quiero muchísimo, cuando la adoro y la beso y la estrujo y ella me dice ay chiquilina no me estrujes así, entonces sí la llamo mamá o mami, y Graciela se conmueve y se pone muy tiernita y me acaricia el pelo, y eso no sería así ni sería bueno si yo le dijera mamá o mami por cualquier pavada.

O sea que la libertad es una palabra enorme. Graciela dice que ser un preso político como mi papá no es ninguna vergüenza. Que casi es un orgullo. ¿Por qué casi? Es orgullo o es vergüenza. ¿Le gustaría que yo dijera que es casi vergüenza? Yo estoy orgullosa, no casi orgullosa, de mi papá, porque tuvo muchísimas ideas, tantas y tantísimas que lo metieron preso por ellas. Yo creo que ahora mi papá seguirá teniendo ideas, tremendas ideas, pero es casi seguro que no se las dice a nadie, porque si las dice, cuando salga de Libertad para vivir en libertad, lo pueden meter otra vez en Libertad. ¿Ven como es enorme?

<<http://www4.loscuentos.net/cuentos/other/2/20/160/>>

acesso em 28 de julho de 2009

ANEXO 4 - QUESTIONÁRIO RELACIONADO AO TEXTO 1



Universidade Federal do Paraná
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
Departamento de Lingüística, Letras Clássicas e Vernáculas
Programa de Pós-Graduação em Letras
Orientadora: Terumi Koto Bonet Villalba
Pesquisadora: Melissa Andres Freitas

Aluno: _____ Série: _____ Data: _____

Por favor, responda a todas as perguntas abaixo de maneira sincera. Caso seja necessário, utilize o verso da folha.

- 1- Você considera que compreendeu o texto lido?
- 2- Qual foi a sua maior dificuldade ao ler este texto?
- 3- Você já conhecia o autor deste texto? Acha que isso influenciou na sua leitura?
- 4- O que mais chamou a sua atenção no texto?
- 5- Como você imagina a personagem principal? Por quê?
- 6- O que levou você a imaginar a personagem de tal maneira?
- 7- Faça um breve comentário sobre o que você considera ser o mais importante no texto.
- 8- Você levaria este texto para uma aula de Língua Espanhola? Por quê e para qual nível de língua?

ANEXO 5 - TEXTOS 2 E 3

Objetivos (essa informação não foi dada aos entrevistados)

- Qual relação o acadêmico estabelece entre os textos e fatos histórico/ culturais?
- Como ele se posiciona diante do texto?
- O acadêmico estabelece relação entre os dois textos?
- Existe alguma observação teórico literária que o acadêmico expõe de forma oral ou escrita?
- Toma algum posicionamento crítico relacionado ao texto?

ESO – (DESPISTES Y FRANQUEZAS – MARIO BENEDETTI)

Al preso lo interrogaban tres veces por semana para averiguar «quien le había enseñado eso». Él siempre respondía con un digno silencio y entonces el teniente de turno arrimaba a sus testículos la horrenda picana.

Un día el preso tuvo la súbita inspiración de contestar: «Marx. Sí, ahora lo recuerdo, fue Marx.» El teniente asombrado pero alerta, atinó a preguntar: «Ajá. Y a ese Marx ¿quién se lo enseñó?» El preso, ya en disposición de hacer concesiones agregó: «No estoy seguro, pero creo que fue Hegel.»

El teniente sonrió, satisfecho, y el preso, tal vez por deformación profesional, alcanzó a pensar: «Ojalá que el viejo no se haya movido de Alemania.»

<<http://www4.loscuentos.net/cuentos/other/2/4/11/>> acceso em 28 de julho de 2009

LA SALVACIÓN – ADOLFO BIOY CASARES

Ésta es una historia de tiempos y de reinos pretéritos. El escultor paseaba con el tirano por los jardines del palacio. Más allá del laberinto para los extranjeros ilustres, en el extremo de la alameda de los filósofos decapitados, el escultor presentó su última obra: una náyade que era una fuente. Mientras abundaba en explicaciones técnica y disfrutaba de la embriaguez del triunfo, el artista advirtió en el hermoso rostro de su protector una sombra amenazadora. Comprendió la causa. "¿Cómo un ser tan ínfimo" - sin duda estaba pensando el tirano - "es capaz de lo que yo, pastor de pueblos, soy incapaz?".

Entonces un pájaro, que bebía en la fuente, huyó alborozado por el aire y el escultor discurrió la idea que lo salvaría. "Por humildes que sean" - dijo indicando el pájaro - "hay que reconocer que vuelan mejor que nosotros".

<<http://www4.loscuentos.net/cuentos/other/7/15/121/>> acceso em 28 jul. 2009.

ANEXO 6 - QUESTIONÁRIO REFERENTE AOS TEXTOS 2 E 3



Universidade Federal do Paraná
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
Departamento de Linguística, Letras Clássicas e Vernáculas
Programa de Pós-Graduação em Letras
Orientadora: Terumi Koto Bonet Villalba
Pesquisadora: Melissa Andres Freitas

Aluno: _____ Série: _____ Data: _____

Por favor, responda a todas as perguntas abaixo de maneira sincera. Caso seja necessário, utilize o verso da folha.

- 1- Você considera que compreendeu os textos lidos?
- 2- Qual foi a sua maior dificuldade ao ler estes textos?
- 3- Existe alguma informação externa ao texto que você considera importante para sua compreensão? Cite um exemplo.
- 4- Você precisou de algum auxílio para compreender o texto? Que tipo de auxílio?
- 5- O que mais chamou a sua atenção nos textos?
- 6- Faça um breve comentário sobre o que você considera ser o mais importante no texto.
- 7- Você levaria este texto para uma aula de Língua Espanhola? Por quê e para qual nível de língua?

ANEXO 7 - TEXTOS APLICADOS EM ENTREVISTA INDIVIDUAL

TEXTO 4 - Objetivos (a informação não foi dada aos entrevistados)

- Qual relação o acadêmico estabelece entre o texto e fatos do cotidiano?
- Como ele se posiciona diante do texto?
- O aluno relaciona figuras de linguagem do texto?
- Relaciona o texto a outros textos, literários ou não?
- Toma algum posicionamento crítico relacionado ao texto?
- Utiliza alguma estratégia de leitura ao realizá-la? Tem consciência de que se trata de uma estratégia?

ÁNIMO – JUAN JOSÉ MILLÁS

Tomo notas, indistintamente, con un bolígrafo o con un lápiz colocados junto al ordenador, sobre un cuaderno escolar, de rayas. Al lápiz hay que sacarle punta de vez en cuando, lo que constituye una actividad artesanal que sirve también para la reflexión. Pero la diferencia más notable entre él y el bolígrafo es su modo de perecer. El bolígrafo no cambia de apariencia ni siquiera cuando se encuentra en las últimas. Y deja un cadáver tan curioso que nadie diría que está muerto si no fuera porque no pinta nada ya, aunque resucite a veces de improviso y trace un par de líneas, incluso un párrafo, antes de volver a expirar. La gente se resiste a desprenderse de los bolígrafos vacíos porque continúan como nuevos. Sólo se consumen por dentro, en fin, y siempre se acaban a traición, como el butano. El lápiz, en cambio, agoniza por dentro y por fuera a la vez, y deja un cadáver mínimo, un detrito del que uno se deshace sin ningún sentimiento de culpa. Punto y aparte.

La naturaleza presenta casos semejantes al del bolígrafo. Ahí está el caracol, que envejece sin una sola arruga exterior, sin un fruncido. Y no hay que sacarle punta cada poco: él mismo, mientras vive, asoma los cuernos al sol, caracol quiscal, y una vez muerto, si te encuentras la concha en un tiesto o en el agujero de un árbol, la guardas en el bolsillo y al llegar a casa la colocas junto a los bolígrafos difuntos. Tenemos una pasión curiosa por la cáscara, de ahí la afición a las cajas,

sobre todo a las cajas fuertes. Hay personas que coleccionan pastilleros vacíos, que viene a ser lo mismo que guardar bolígrafos sin tinta, con los que sólo se pueden escribir poemas inexistentes, que muchas veces son los mejores.

Pese a todo, tal vez sea más digna la actitud existencial del lápiz que la del bolígrafo, la de la babosa que la del caracol, aunque no dejen cáscara para los arqueólogos. Conviene sacarse punta cada mañana, pese al espanto de ver cómo se agota uno. Lo complicado de sacarse punta es saber cuánto te tienes que afilar para escribir lo suficientemente claro sin romperte antes de que hayas acabado la novela o la vida. Pero eso constituye un ejercicio de conciencia, y quizá de consciencia, bastante saludable. Ánimo.

<<http://www.clubcultura.com/clubliteratura/clubescritores/millas/articulo195.htm>>

Acesso em 28 jul. 2009.

ANEXO 8 - TEXTO 5

Objetivos (essa informação não foi dada aos entrevistados)

- Qual relação o acadêmico estabelece entre o texto e fatos do cotidiano?
- Como ele se posiciona diante do texto?
- O acadêmico relaciona o texto a alguma ironia ou crítica?
- Relaciona o texto a outros textos, literários ou não?
- Toma algum posicionamento crítico relacionado ao texto?
- Utiliza alguma estratégia de leitura ao realizá-la? Tem consciência de que se trata de uma estratégia?

ME ENCANTA DIOS – JAIME SABINES

Me encanta Dios. Es un viejo magnífico que no se toma en serio. A él le gusta jugar y juega, y a veces se le pasa la mano y nos rompe una pierna o nos aplasta definitivamente. Pero esto sucede porque es un poco cegatón y bastante torpe con las manos.

Nos ha enviado a algunos tipos excepcionales como Buda, o Cristo, o Mahoma, o mi tía Chofi, para que nos digan que nos portemos bien. Pero esto a él no le preocupa mucho: nos conoce. Sabe que el pez grande se traga al chico, que la lagartija grande se traga a la pequeña, que el hombre se traga al hombre. Y por eso inventó la muerte: para que la vida - no tú ni yo - la vida, sea para siempre.

Ahora los científicos salen con su teoría del Big Bang... Pero ¿que importa si el universo se expande interminablemente o se contrae? Esto es asunto sólo para agencias de viajes.

A mi me encanta Dios. Ha puesto orden en las galaxias y distribuye bien el tránsito en el camino de las hormigas. y es tan juguetón y travieso que el otro día descubrí que ha hecho frente al ataque de los antibióticos con ¡bacterias mutantes!

Viejo sabio o niño explorador, cuando deja de jugar con sus soldaditos de plomo de carne y hueso, hace campos de flores o pinta el cielo de manera increíble.

Mueve una mano y hace el mar, y mueve la otra y hace el bosque. Y cuando pasa por encima de nosotros, quedan las nubes, pedazos de su aliento.

Dicen que a veces se enfurece y hace terremotos, y manda tormentas, caudales de fuego, vientos desatados, aguas alevosas, castigos y desastres. Pero esto es mentira. Es la tierra que cambia- y se agita y crece- cuando Dios se aleja.

Dios siempre está de buen humor. Por eso es el preferido de mis padres, el escogido de mis hijos, el más cercano de mis hermanos, la mujer mas amada, el perrito y la pulga, la piedra mas antigua, el pétalo mas tierno, el aroma más dulce, la noche insondable, el borboteo de luz, el manantial que soy.

A mi me gusta, a mi me encanta Dios. Que Dios bendiga a Dios.

<http://www4.loscuentos.net/cuentos/other/15/27/181/>

acesso em 28 de julho de 2009

ANEXO 9 - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE LEITURA

- Roteiro criado para direcionar nossa observação, sem, no entanto, estagnar nossa ação, uma vez que a dinâmica da entrevista foi o que determinou a sequência de anotações e perguntas.

OBJETIVOS: observar como o leitor-acadêmico procede em sua prática de leitura, qual o seu comportamento ao realizar a mesma e quais os métodos que utiliza para tal.

PROCEDIMENTO DE LEITURA

- faz algum tipo de marcação no texto? (rubricas, grifos ou sublinhados, flechas ou outros sinais ligando idéias, rabiscos, anotações quanto a significados)
- Como isso o auxilia na compreensão/ construção de significados?

ESTRATÉGIAS DE LEITURA

- Tenta entender o texto sozinho?
- Utiliza algum recurso para isso? Que tipo de recurso?
- Como ele resolve problemas de compreensão?
- Procura por palavras no dicionário? Com qual freqüência? Tem consciência disso?
- Pergunta ao professor o que não compreende ou julga não compreender?
- Procura averiguar informações?
- Quantas leituras efetua para dar-se por satisfeito?
- Lê todo o texto de uma única vez ou volta nas frases ou parágrafos até compreender totalmente aquele trecho?

ENVOLVIMENTO COM A LEITURA

- Procura fazer inferências?
- Posiciona-se criticamente diante do texto?
- Relaciona o texto lido com outros textos ou com outras realidades?

ANEXO 10 - ROTEIRO DE PERGUNTAS SOBRE OS TEXTOS

- Roteiro criado para direcionar nossa observação, sem, no entanto, estagnar nossa ação, uma vez que foi a dinâmica da entrevista que determinou a sequência de anotações e perguntas.

OBJETIVOS: observar como o leitor-acadêmico se posiciona diante do texto literário em língua estrangeira: quais são as dificuldades apontadas e as constatadas para a execução da leitura; qual o grau de importância que o acadêmico dá a essa prática. Quais as suas concepções de leitura e de ensino de leitura de literatura em língua estrangeira.

- Quais os pontos mais interessantes do texto?
- Quais os pontos mais importantes?
- O que lhe chamou atenção?
- Você teve dificuldade para ler? Quais?
- Você compreendeu o texto? Por quê?
- Você acha que este texto tem alguma relação com a vida real?
- Você trabalharia com este texto em uma aula de Língua Estrangeira? Por quê?
- Para que nível você levaria este texto? Por quê?

ANEXO 11 - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA INDIVIDUAL

- Roteiro criado para direcionar nossa observação, sem, no entanto, estagnar nossa ação, uma vez que foi a dinâmica da entrevista que determinou a sequência de anotações e perguntas.

OBJETIVOS: delinear quais são as concepções de ensino de leitura e literatura, de ensino de línguas estrangeiras e de leitura em língua estrangeira e ainda observar a própria prática de leitura destes acadêmicos; qual o grau de importância que o acadêmico dá a essa prática.

- 1- Você gosta de ler?
- 2- O que você acha que influenciou nisso?
- 3- Que tipo de leitura mais lhe agrada?
- 4- Tem algum motivo especial?
- 5- O que você mais lê? Atualmente, o que você mais tem lido?
- 6- Por que você lê?
- 7- Você costuma ler para passar o tempo, ou por lazer ou diversão? Nesses momentos, o que você costuma ler?
- 8- Como você seleciona o que vai ler?
- 9- Que tipo de livros você gosta mais?
- 10- Qual o papel da leitura na vida de cada um?
- 11- O que você acha de ler literatura?
- 12- Por que você escolheu o curso de Letras?
- 13- Você pretende lecionar?
- 14- Você acha importante que os alunos leiam? Por quê?
- 15- Como é sua relação com Língua Estrangeira?
- 16- Você se sente à vontade em relação à língua estrangeira?

- 17- Você gosta de ler em língua estrangeira?
- 18- O que você considera como sua maior dificuldade na língua estrangeira?
- 19- Você pretende trabalhar com língua estrangeira?
- 20- Você trabalharia com textos literários em aulas de língua estrangeira? Com que tipo de textos?
- 21- De que maneira você trabalharia com textos literários em uma aula de espanhol?
- 22- O que você espera do professor na aula de Literatura Estrangeira?
- 23- Para você, qual é o papel do estudo de Literatura em Língua Estrangeira no curso de Letras?
- 24- Você faz estudos complementares relacionados às obras solicitadas pelo programa de Literatura Estrangeira? De que maneira?
- 25- Em se tratando do programa de Literatura Estrangeira ministrado na Universidade, considerando-se que o curso é direcionado à formação de professores, *qual a prioridade deve ser dada?* (às escolas literárias, aos autores – biografia, características e bibliografia, às obras – leitura e discussão dos textos, ao período histórico, ao contato cultural, etc)