



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

A LEITURA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ESPANHOL

JANE FAQUINELLI



SÃO CARLOS
2011

Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

A LEITURA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ESPANHOL

JANE FAQUINELLI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dra. Sandra Regina Butros Gattolin

São Carlos - São Paulo - Brasil

2011

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

F218Lf

Faquinelli, Jane.

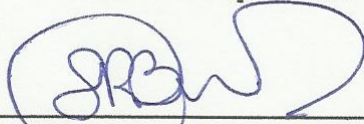
A leitura e a formação inicial de professores de espanhol /
Jane Faquinelli. -- São Carlos : UFSCar, 2012.
171f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2011.

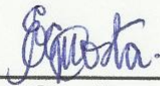
1. Linguística. 2. Língua e linguagem - estudo e ensino. 3.
Língua espanhola. 4. Educação - formação. I. Título.

CDD: 410 (20^a)

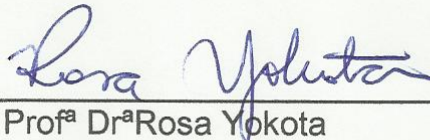
**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
Jane Faquinelli**



Prof^a Dr^a Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula
Orientadora e Presidente
UFSCar/São Carlos



Prof^a Dr^a Elzimar Goettenauer de Marins Costa
Membro titular
UFMG/Belo Horizonte



Prof^a Dr^a Rosa Yokota
Membro titular
UFSCar/São Carlos

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 14/10/2011.
Homologada na ___ reunião da CPGL, realizada em ___/___/2011.

Prof. Dr. Oto Araújo Vale
Coordenador do PPGL

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que participaram e estiveram presentes no decorrer do meu Mestrado. Em especial,

Ao Elias, meu marido, companheiro e fiel incentivador,

À minha família,

À minha orientadora, Sandra Regina Butros Gattolin de Paula, pela confiança, respeito e estímulo,

Aos professores do PPGL,

Aos professores do PPGE,

Ao PPGL,

Aos colegas de Mestrado,

Aos participantes da pesquisa.

EPÍGRAFE

A leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo conhecer e entender as concepções de leitura presentes nos documentos oficiais que regulam e parametrizam os cursos superiores de Licenciatura em Letras no Brasil, em particular, a licenciatura em Língua Espanhola, e a relação existente entre as concepções de leitura presentes nesses documentos e as concepções de leitura de professores formadores e estudantes de Espanhol/Língua Estrangeira. Para alcançarmos nosso objetivo, analisamos os documentos: Resolução CNE/CP1, 18/02/2002; Resolução CNE/CP2, 19/02/2002; Resolução CNE/CES18, 13/03/2002; Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM/2006) – capítulos: Conhecimentos de Línguas Estrangeiras e Conhecimentos de Espanhol; Projeto Pedagógico de Curso de uma Universidade brasileira. Após essa análise, contrastamos as concepções de leitura encontradas nesses documentos com as concepções de leitura dos participantes da pesquisa. As concepções desses participantes foram captadas por meio da aplicação de questionários a dois públicos distintos: professores formadores de espanhol e estudantes de Letras Espanhol/Língua Estrangeira de último período e/ou ano de curso. Os dados analisados demonstram que existem concepções diversas de leitura presentes nos documentos e também entre os participantes. O discurso sobre leitura parece estar mais condizente com as novas teorias sobre leitura, porém percebem-se dificuldades na aplicação dessas novas concepções de leitura no cotidiano acadêmico de formação de professores.

Palavras-chave: concepções de leitura, formação de professores, língua espanhola.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es conocer y comprender las concepciones de lectura presentes en los documentos oficiales que regulan y organizan la enseñanza secundaria y los cursos superiores de la carrera de profesorado en letras en Brasil (particularmente, el profesorado en lengua española), además de buscar qué relaciones existen entre las concepciones de lectura en estos documentos y las concepciones de lectura de los docentes formadores de profesores y de los estudiantes de profesorado. Para alcanzar tales objetivos, hemos analizado los documentos: (colocarlos en portugués, pues no hay traducción de ellos al español). Las concepciones de lectura de los participantes de la investigación se recogieron a través de cuestionarios respondidos por dos públicos: docentes del curso de profesorado en letras- español y estudiantes de último año del curso de profesorado en letras-español. Los datos demuestran que hay diferentes concepciones de lectura entre los documentos y los participantes de la investigación. Se nota que, a pesar de que los documentos presenten nuevas teorías sobre lectura, la implementación de ellas es bastante difícil una vez que en la propia formación docente no hay la práctica de tales teorías.

Palabras clave: lengua española, lectura, formación de profesores

ABSTRACT

This work aims to know and understand the concepts of reading existent in the official documentation that regulates and gives the parameters for higher education courses for language teachers (Licenciatura em Letras) in Brazil, particularly Spanish language, and the existing relation between the concepts of reading in the referred documentation and those of professors and students of Spanish/foreign languages. To achieve this objective we analyzed following norms and resolutions: Resolução CNE/CP1, 18/02/2002; Resolução CNE/CP2, 19/02/2002; Resolução CNE/CES18, 13/03/2002; Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM/2006) – chapters: Conhecimentos de Línguas Estrangeiras e Conhecimentos de Espanhol (Knowledge of Foreign and Spanish language); Projeto Pedagógico de Curso de uma Universidade brasileira (Pedagogical Project of an undergraduate course in a Brazilian university). After this analysis we opposed the concepts of reading found in these documents to those based upon the participants of our research. The concepts of these participants were captured using questionnaires with two distinct audiences: teacher-formation professors in Spanish language undergraduate courses and Spanish language and literature students of the last period/year of each course. Our data-analysis demonstrates that there are diverse concepts of reading throughout the documents as well as within those participants. The discourse on reading seems to be more aligned with the new theories on reading, but the difficulties in applying these new concepts of reading in the academic routine of teacher formation is perceivable.

Keywords: concepts of reading; teacher formation; Spanish language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Participantes por Universidade	59
Quadro 2 – Natureza política dos dados da pesquisa	74
Quadro 3 – Conhecimentos de Espanhol nas OCEM/2006	100
Quadro 4 – Cursos em Letras oferecidos em uma Universidade brasileira	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

E2 – Estudante 2

E6 – Estudante 6

E7 – Estudante 7

E9 – Estudante 9

E12 – Estudante 12

E/LE – Espanhol Língua Estrangeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

OCEM-E – Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Espanhol

OCEM-LE – Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Línguas Estrangeiras

P1 – Professor 1

P3 – Professor 3

P4 – Professor 4

P5 – Professor 5

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

QE – Questionário Estudantes

QP – Questionário Professores

SEB – Secretaria da Educação Básica

UB – Universidade Brasileira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. Problema e justificativa	15
2. Objetivo e questões de pesquisa	18
3. Estrutura da dissertação	19
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
1.1 Concepções de leitura	20
1.1.1 Modelo ascendente ou de decodificação	21
1.1.2 Modelo descendente ou psicolinguístico	25
1.1.3 Modelo interativo	29
1.2 A leitura nos estudos dos Letramentos	34
1.2.1 Leitura Crítica da tradição do Humanismo Liberal	35
1.2.2 Letramento Crítico	37
1.2.3 O modelo autônomo e o modelo ideológico do Letramento	39
1.3 Leitura em línguas estrangeiras e o caso específico da leitura em espanhol	44
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA	56
2.1 Coleta de dados	56
2.2 Contexto da pesquisa	59
2.3 Participantes	61
2.3.1 Professores formadores	62
2.3.2 Estudantes de Letras/Espanhol	66
2.4 Instrumentos de coleta de dados	70
2.4.1 Fontes documentais	71
2.4.2 Questionários	71
2.4.2.1 Questionário destinado aos professores formadores	72
2.4.2.2 Questionário destinado aos estudantes de Letras/Espanhol	72

2.5 Procedimentos de análise dos dados	73
CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS	75
3.1 Quais as concepções de leitura presentes em documentos orientadores da formação inicial de professores de E/LE?	75
3.1.1 Resolução CNE/CP1, 18/02/2002; Resolução CNE/CP2, 19/02/2002; Resolução CNE/CES18, 13/03/2002	75
3.1.1.a Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002	76
3.1.1.b Resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002	82
3.1.1.c Resolução CNE/CES18, de 13 de março de 2002	83
3.1.2 Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM/2006)	85
3.1.2.a Carta ao Professor	85
3.1.2.b Apresentação	86
3.1.2.c Conhecimentos de Línguas Estrangeiras e Conhecimentos de Espanhol	88
3.1.2.c.1 Introduções	89
3.1.2.c.2 “O papel educacional do ensino de línguas estrangeiras na escola” e “O papel educativo do ensino de línguas estrangeiras na escola e o caso específico do espanhol”	91
3.1.2.d Conhecimentos de Línguas Estrangeiras	92
3.1.2.d.1 Inclusão/exclusão – global/local	93
3.1.2.d.2 A leitura e os estudos do Letramento	95
3.1.2.d.3 Orientações pedagógicas: desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da prática escrita (segundo as teorias sobre Letramento)	98
3.1.2.e Conhecimentos de Espanhol	99
3.1.3 Projeto Pedagógico de Curso de uma Universidade brasileira	102
3.1.3.a Fundamentos conceituais do PPC	103
3.1.3.b Proposta pedagógica do PPC	104
3.1.3.c Estrutura curricular do PPC	106
3.1.3.d Ementas das disciplinas ministradas pelos professores participantes da pesquisa	108
3.1.3.d.1 Introdução aos Estudos Linguísticos II	109
3.1.3.d.2 Língua Espanhola I	111
3.1.3.d.3 Língua Espanhola II	111
3.1.3.d.4 Língua Espanhola III	111

3.1.3.d.5 Língua Espanhola IV	112
3.1.3.d.6 Língua Espanhola V	112
3.1.3.d.7 Leitura e produção de textos em Espanhol	115
3.2 Qual a relação entre as concepções de leitura presentes nesses documentos e as percepções de alunos e professores sobre as práticas de leitura em sala de aula de formação de professores de E/LE?	117
3.2.a Concepções de leitura: a visão dos professores formadores	119
3.2.b Concepções de leitura: a visão dos estudantes de E/LE	127
3.3 Entrelaçando os resultados	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	149
Apêndice A – Questionário destinado aos Professores Formadores	153
Apêndice B – Questionário destinado aos Estudantes de Letras/Espanhol	157
Anexo A – Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno – Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro 2002	163
Anexo B – Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno – Resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro 2002	171
Anexo C – Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior – Resolução CNE/CES18, de 13 de março 2002	173

INTRODUÇÃO

A leitura, seja em língua materna seja em língua estrangeira, tem sido bastante pesquisada no meio acadêmico. É relativamente alto o número de dissertações e teses que abordam alguma especificidade deste tema amplo e de influência clara e objetiva na formação de crianças, adolescentes, jovens e até mesmo adultos de nosso país.

A formação leitora é um desafio, mesmo hoje em pleno século XXI, pois são muitos os problemas que a envolvem. Podemos citar, entre tantos, o fraco desempenho na compreensão leitora detectado em programas que visam avaliá-la, a desmotivação para com o ato de ler, a incompatibilidade entre as práticas escolares e o cotidiano dos indivíduos. Aspectos como esses fazem da leitura uma atividade sem sentido e descontextualizada para grande parte dos leitores em formação.

Além do mais, pensar a leitura hoje implica pensar as novas concepções de leitura que surgiram com o avanço tecnológico e com a leitura cada vez mais realizada nos meios eletrônicos: muda-se a concepção de leitura, a forma de ler, a abordagem do leitor, o papel do autor, o conceito de texto e a construção do significado de um texto (BRASIL, 2006, p. 105-109).

A formação inicial de professores de Letras - Língua Materna e Línguas Estrangeiras - exerce uma influência direta sobre a formação leitora dos estudantes do Ensino Básico. Um curso que mantém seu currículo atualizado de modo a atender as exigências contemporâneas contribui diretamente sobre a atuação dos futuros docentes e, conseqüentemente, terá efeitos sobre a leitura nos diversos níveis escolares e grupos sociais.

Assim, com o intuito de analisarmos e compreendermos como acontece a formação leitora de futuros professores de línguas, em especial, de língua espanhola, focalizamos nossa pesquisa em um curso superior de Letras - Licenciatura Simples em Espanhol.

1. Problema e justificativa

A Língua Espanhola está presente em vários países do mundo. É falada por povos de diferentes culturas, tanto na Europa como na América Latina e em grande parte dos Estados Unidos. Como resultado, tem-se um idioma heterogêneo e rico que abarca maneiras diversas de pensar e significar o mundo. Além da expressiva presença do espanhol em nível mundial, nos últimos anos ele tem ganhado espaço no Brasil devido às políticas comerciais que envolvem países de língua hispânica. Um dos resultados dessas políticas comerciais é a implantação do espanhol no Ensino Médio (Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005) das escolas brasileiras.

Para que haja o oferecimento obrigatório da Língua Espanhola na rede pública e particular do ensino básico brasileiro, supõe-se que deve haver professores com formação universitária no ensino de Língua Espanhola. Vimos, assim, na última década, aumentar consideravelmente as vagas para professores de espanhol nos cursos de graduação em universidades públicas e a abertura de cursos de Letras/Espanhol em universidades particulares, além de cursos de atualização e formação continuada, promovidos por universidades e associações de professores de espanhol. Medidas essas com a finalidade de suprir a demanda de professores, principalmente da rede pública, e possibilitar, aos professores já formados, conhecimento e aprofundamento de conteúdos, metodologias, novas tecnologias, dentre outros aspectos formativos (RODRIGUES; COSTA; FREITAS, 2009).

Concomitante a esse movimento de formação de professores de espanhol, o Ministério da Educação (MEC) publicou em 2006 as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias* (OCEM). Neste documento encontram-se orientações para os professores de ensino básico de Línguas Estrangeiras (Capítulo 3) e de Língua Espanhola (Capítulo 4). Essas orientações têm caráter de apoio e de instrumento de reflexão ao professor, visando à qualidade de ensino e à inserção do jovem na sociedade atual (BRASIL, 2006, Carta ao Professor).

Assim, mediante o quadro que se esboça sobre a formação do professor de espanhol, o problema desta pesquisa decorre da formação leitora do futuro professor de língua espanhola e a posterior atuação do mesmo no ensino de leitura em espanhol no ensino básico para alunos brasileiros. Partimos do princípio de que o professor de

línguas deve trabalhar a leitura de forma mais crítica e interativa, com base em teorias que concebem o leitor como um sujeito que lê a partir de um lugar no mundo e que esta posição influencia na construção de sentidos dos textos que lê. A formação inicial é um tempo e um espaço privilegiados para que o futuro professor possa encontrar-se consigo mesmo como leitor, (re)aprender a ler e construir conhecimentos sobre como ensinar a ler em língua espanhola.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Línguas Estrangeiras (OCEM-LE), documento oficial do MEC, refere-se à leitura como letramento crítico, concepção esta em que o leitor é convidado a não só ler criticamente, mas também a refletir sobre o lugar que ocupa na sociedade, suas atitudes e as consequências delas. Apesar dessa nova visão de leitura, nota-se, pelos livros didáticos e pela atuação de professores em salas de aula¹, que os modelos de leitura privilegiados ainda estão muito atrelados à decodificação e/ou ao treinamento de estratégias cognitivas e metacognitivas. Sabe-se que os professores, por sua vez, mostram-se demasiadamente fiéis aos livros didáticos. Conclui-se, portanto, que a leitura praticada na sala de aula do Ensino Fundamental e Médio, tanto em língua materna como em línguas estrangeiras, não tem contribuído para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, como exige a sociedade contemporânea.

Segundo Kleiman (2008), no Brasil, desde os anos 70, o professor de língua materna vem sendo alvo de questionamentos e críticas não só sobre a sua capacidade de ensinar a ler (interpretar e analisar) e escrever, mas sobre a sua própria competência de leitor e escritor. Tanto a sua formação como a sua condição de letrado são alvos de críticas. Essa percepção da autora é coerente quando se verifica por meio de pesquisas acadêmicas realizadas com o ensino de espanhol no ensino básico (BECHER, 2006; ROLA, 2006), condutas dos docentes em atividades de leitura nas quais não se dá espaço para os alunos-leitores construir significados, pensarem sobre o texto, discutirem suas opiniões. Acrescenta-se à dificuldade dos professores de trabalhar a leitura de forma mais crítica, o fato de que muitos dos livros didáticos de Espanhol, adotados e utilizados no Brasil, não contribuem para o desenvolvimento da leitura crítica (GIGLIO, 2006), pois seus textos não envolvem o leitor, seja pela temática ou pelas atividades propostas, que geralmente são perguntas de focalização de informação.

¹ Informação obtida por meio de leituras de dissertações, teses e artigos acadêmicos.

A leitura e o ensino de leitura na formação inicial de professores também apresentam dificuldades que necessitam ser estudadas. Vergnano-Junger (2002a), em pesquisa realizada em cursos de graduação em Português-Espanhol, conclui que a leitura é abordada por meio de concepções teóricas e metodológicas diversas, e que os materiais didáticos e a prática pedagógica em espanhol refletem o “espaço acessório” (VERGNANO-JUNGER, 2002a, p. 196) que essa habilidade tem na formação inicial. Outros estudos na área de espanhol que evidenciam problemáticas referentes ao trabalho com leitura e formação inicial são expostos em Vergnano-Junger (2002b), Castela (2003), Bechel (2006), Araújo (2007). Essas pesquisas sugerem a necessidade de uma atenção especial com a leitura em espanhol como língua estrangeira (E/LE) em todos os níveis de ensino, do básico ao superior.

Considerando-se o importante papel da formação inicial na prática de futuros professores, interessa-nos investigar como a leitura vem sendo desenvolvida nos cursos de graduação em Letras, em especial, Espanhol.

Entendemos por leitura uma atividade de inter-relações entre leitor, autor e texto, na qual busca-se a produção e a construção de sentidos. O leitor é um sujeito ativo capaz de produzir sentidos a partir do que lê, relacionando as informações contidas em um texto com seus conhecimentos sobre aquilo que lê; o leitor lê a partir de seu contexto social, a partir de sua posição e atuação no mundo. Além do mais, o leitor atual está inserido em uma nova sociedade, com maior acesso a informações e com a conseqüente necessidade de as pessoas lerem textos de gêneros diversos como aqueles disponíveis na internet. A leitura, pois, vai além do reconhecimento de códigos linguísticos. Ela exige que o leitor se engaje na associação de ideias e de fatos para que haja uma reafirmação, refutação ou reelaboração de conhecimentos acerca da temática da leitura.

A leitura é vista como uma atividade que colabora com o desenvolvimento psíquico, humano e social do estudante e, também, em sua participação efetiva como cidadão na sociedade. Porém, continua a ser trabalhada por meio de treinamento de vocabulário e de pronúncia e, com perguntas de interpretação que não desenvolvem o raciocínio crítico do leitor, mas que apenas levam a uma leitura superficial do texto. Os leitores não são instigados a questionar e a inter-relacionar as leituras que fazem com suas próprias vidas.

Assim, acreditamos na relevância da formação inicial em um Curso de Licenciatura em Letras para a formação do professor-leitor e futuro professor de leitura. A formação universitária deve colaborar para que o estudante possa compreender sua função social enquanto professor de línguas e a desenvolver-se como leitor crítico e autônomo para que, futuramente possa ele trabalhar nas salas de aula de forma a propiciar aos novos estudantes outras formas de ler e interagir com o texto.

Consideramos que o estudo que envolve a leitura pode trazer contribuições, principalmente para aqueles que utilizam-na em alguma atividade, professores, estudantes e leitores dos mais diversos. A reflexão sobre leitura deve ter como principal objetivo influenciar as práticas escolares em leitura e, conseqüentemente, a formação de leitores engajados em lutas por um mundo mais justo.

Nesta pesquisa, a fim de traçar um itinerário de estudos sobre leitura, apresentamos algumas das principais concepções de leitura que serviram de base para muitos trabalhos desenvolvidos na Linguística Aplicada nos últimos 40 anos. Essas concepções foram representadas pelos modelos ascendente, descendente e interativo, e algumas características desses modelos ainda perduram nas visões e atuações de professores em sala de aula. Atualmente, os estudos dos Letramentos estão contribuindo com uma nova visão sobre leitura. Ela deixou de ser estudada apenas em seu aspecto cognitivo, para também, ser analisada como prática social (BRASIL, 2006; CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; KLEIMAN, 1995; 2008; SOARES, 2006).

Retomamos trabalhos desenvolvidos no Brasil sobre leitura em língua espanhola: Bechel (2006); Castela (2003); Giglio (2006); Mazzaro (2008); Oliveira (2008); Rola (2006); Vergnano-Junger (2002a; 2002b). Apesar de encontrarmos um número significativo de pesquisas sobre leitura em espanhol, percebemos que ainda não há uma repercussão considerável dessas pesquisas no cotidiano dos professores de espanhol.

2. Objetivo e questões de pesquisa

O objetivo dessa pesquisa é investigar as concepções de leitura presentes na formação inicial dos professores de espanhol e as percepções de alunos e professores

sobre as práticas de leitura em sala de aula de um curso de Letras/Espanhol. Com esse objetivo formulamos duas perguntas norteadoras deste estudo:

1. Quais as concepções de leitura presentes em documentos orientadores da formação de professores de E/LE?
2. Qual a relação entre as concepções de leitura presentes nesses documentos e as percepções de alunos e professores sobre as práticas de leitura em sala de aula de formação de professores de E/LE?

3. Estrutura da dissertação

Esta dissertação está composta da Introdução, três capítulos que versam sobre (1) Fundamentação teórica, (2) Metodologia da pesquisa e (3) Análise dos dados e, por fim, as Considerações finais.

Na Introdução apresentamos conceitos de leitura que orientam e motivam este estudo, como também, o objetivo, as questões norteadoras da pesquisa e a estrutura deste trabalho. No primeiro capítulo descrevemos as principais concepções de leitura que marcaram diversas pesquisas acadêmicas da Linguística Aplicada, discorremos sobre os estudos dos Letramentos e sobre leitura em língua estrangeira, especificamente em espanhol. No segundo capítulo, explicamos a metodologia utilizada para realizar a pesquisa e o contexto da mesma, os instrumentos de coleta de dados e apresentamos os participantes da pesquisa. Em seguida, no capítulo terceiro, realizamos a análise dos dados obtidos na pesquisa. No final, estão nossas considerações sobre o estudo: apontamos os avanços e os limites do trabalho, bem como os desafios que se impõem à continuidade do tema.

CAPÍTULO I – Fundamentação teórica

Na Introdução, apresentamos o contexto que originou este estudo e sua justificativa; delimitamos o problema a ser investigado e colocamos o objetivo e as questões que buscamos responder. O capítulo I está estruturado em três seções principais: 1.1. Concepções de leitura que influenciaram a área da Linguística Aplicada nas últimas décadas no Brasil; 1.2. Leitura nos estudos dos Letramentos; e 1.3. Leitura em língua estrangeira, em especial, em espanhol. Estes três tópicos constituem a base teórica para esta investigação.

1.1 Concepções de leitura

Na revisão da literatura sobre as concepções de leitura presentes nos trabalhos da área de Linguística Aplicada nos deparamos com a utilização dos termos concepções, visões e modelos de leitura, todos eles tendo praticamente o mesmo objetivo: designar, traduzir, conceituar a forma como se compreende a leitura. Para nós, concepções e visões de leitura são termos que podem transmitir o mesmo sentido, sendo que o termo concepção é mais abrangente ao nos remeter à faculdade da compreensão, do conhecimento, da ideia². O termo modelo, no entanto, nos remete a uma ideia pré-estabelecida, formada, trazendo o sentido de algo representativo. Contudo, nas citações e referências aos autores utilizados neste trabalho, nos manteremos fiéis ao vocabulário utilizado por eles.

Segundo Kleiman (1989, p. 23) os parâmetros que servem para a classificação dos modelos de leitura em “modelos pré-interativos” e “modelos interativos” são dois: (1) a forma como se inter-relacionam os sistemas cognitivos e linguísticos do indivíduo no momento da leitura e (2) “o grau de determinação do objeto”. Para Scaramucci (1995, p. 11), “o fluxo da informação” e “o grau de determinação do objeto” são os dois critérios fundamentais na categorização dos

²Busca em dicionários on-line: <<http://www.priberam.pt/dlpo/>> Acesso em: 25/06/2011; <<http://michaelis.uol.com.br/>> Acesso em: 25/06/2011; <<http://www.dicio.com.br/>> Acesso em: 25/06/2011.

modelos de leitura. Essas formas utilizadas pelas autoras de caracterizar a leitura são convergentes e representam como os estudos sobre leitura foram se constituindo entre as décadas de 70 e 80. Os modelos pré-interativos, conhecidos também como ascendentes e descendentes, foram sustentados por pesquisas das ciências psicológicas – Psicolinguística e Psicologia Cognitiva. Os modelos interativos foram influenciados pelas investigações da Linguística Textual que introduziram fatores como a legibilidade textual, intertextualidade, mecanismos de textualização e tipologia textual para a compreensão leitora (KLEIMAN, 2004). O perfil do leitor foi mudando radicalmente: de decodificador/analizador a construtor de significados. Outra mudança ocorrida foi com o grau de determinação do objeto: de totalmente determinado até a sua indeterminação (KLEIMAN, 1989). Somente nos anos 90, com a repercussão dos estudos sobre Letramentos, surgiu uma nova visão de leitura: a leitura como prática social (KLEIMAN, 2004).

A seguir iremos aprofundar um pouco mais nas peculiaridades de cada modelo.

1.1.1 Modelo ascendente ou de decodificação

Conforme Scaramucci (1995) há outros nomes além de ascendente – literalmente *bottom-up* - e de decodificação que representam esse modelo: *Data-driven* – baseado nos dados; *Outside-in* – de fora para dentro; *Text-based* – baseado no texto; *Information processing* – processamento da informação e *Direct perception position* – posição de percepção direta. A palavra *processamento* representa a natureza da ideia que se tem de leitura, ou seja, uma sequência de ações cognitivas que conduzem o leitor a apreensão do objeto, a atingir a meta que deseja, no caso, decifrar/ler determinado texto.

Os principais teóricos do modelo ascendente são Gough (1976)³ com o *modelo de processamento serial* e LeBerge e Samuels (1976)⁴ com o *modelo de processamento automático*.

³ GOUGH, P. One second of reading. In H. Singer & R. Ruddell, eds., *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware : International Reading Association, 1976.

Segundo Kleiman (1989) os eventos que Gough focaliza em seu estudo relacionam-se ao movimento dos olhos, ao reconhecimento e identificação das letras e sua localização juntamente com a percepção fonética, todas de forma serial, de palavra em palavra. A autora acredita que, nesse modelo, “a natureza da leitura fica desvirtuada”, pois, “o padrão ocular não é uniformizado; diferentes leitores exibem padrões oculares diferentes na leitura de um mesmo texto” (1989, p. 24).

Algumas limitações no modelo de processamento de Gough, apontadas pela autora, provém do fato de que o teórico não considerou em seu trabalho o papel do contexto no momento da leitura, nem do conhecimento prévio e nem dos efeitos advindos da informação processada desde o momento em que o leitor identifica as letras até o momento em que ele interpreta sintática e semanticamente o texto. Contudo, a vantagem desse modelo é a facilidade de se testar as previsões, ou seja, um pesquisador ou um professor que queira verificar o tempo que seus alunos levam para ler e interpretar um texto pode fazê-lo sem grandes problemas. Uma importante contribuição dos estudos de Gough é a posição sobre a “necessidade de adquirir o código, contra os métodos globais de alfabetização e junto aos métodos fônicos e linguísticos” (KLEIMAN, 1989, p. 25). Podemos inferir que ao falar em aprendizagem de leitura em língua estrangeira, é impossível não considerar a importância do reconhecimento dos códigos linguísticos para a construção do significado de um texto, porém, limitarmos à percepção visual de palavras pode trazer dificuldades na leitura.

Kleiman (1989, p. 25), ao discorrer sobre o *modelo de processamento automático de LeBerge e Samuels*, seleciona dois aspectos que o representam: o automatismo “e as opções de processamento do leitor experiente”. Quanto mais vocabulário, mais *input* o leitor tiver, mais experiente ele se torna e mais capacidade ele adquire para associar os códigos visuais aos códigos semântico e fonológico. Os estágios pelos quais o “aprendiz perceptual” (1989, p.25-26) percorre para chegar à automaticidade na leitura são: “a procura no estímulo grafêmico da discriminação de traços distintivos”; a construção de “um código de letras mediante a organização dos traços relevantes numa unidade maior”; a automaticidade desse processo de organização; e, por fim, o “estágio de unificação, ‘scanning’, pode tornar-se automático com a prática”. Vemos, portanto, que este modelo tem uma base sólida behaviorista e

⁴ LEBERGE, D; S.J. SAMUELS. Toward a theory of automatic information processing in reading. In. H. Singer ; R. B. Ruddell, eds., *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware : International Reading Association, 1976.

que a aprendizagem da leitura está associada à repetição para chegar ao automatismo. A leitura se daria, portanto, em um processo automático de reconhecimento de códigos.

No modelo ascendente a leitura é considerada como um objeto determinado e capaz de ser apreendido, analisado, captado pelo sujeito-leitor, independentemente de outras variáveis, como por exemplo, o conhecimento prévio sobre o assunto/tema, o contexto no qual o texto foi escrito e sua finalidade. Todos esses fatores são irrelevantes para esse modelo, pois a leitura depende única e exclusivamente da capacidade do leitor em decifrar códigos linguísticos. Em relação ao fluxo da informação, a leitura é realizada do texto para o leitor. Kato (2007, p. 50) explica que a visão de leitura no modelo ascendente é consoante com a “linguística estruturalista”, a qual privilegia e “se justifica pela sua própria história, na qual se partiu das unidades menores para as maiores”. A leitura é realizada em cadência, iniciando pela decifração de cada unidade de códigos até completar o reconhecimento de todos os códigos que compõem um texto.

Segundo Scaramucci (1995, p. 13) a leitura, nesse modelo, é “um processo passivo de decodificação”, “uma extração de significado” e que não deixa “espaço para a subjetividade do leitor”. Uma leitura que privilegia o texto, com seu sentido já posto e que é processada na medida em que o sujeito assimila passivamente um código exterior, iniciando pelo reconhecimento de letras, sílabas, palavras e assim sucessivamente até a leitura de frases e parágrafos. Segundo Kato (2007, p. 50), a leitura é um processo “linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes”. Sem o reconhecimento inicial de cada código, para esse modelo, a leitura não se completaria.

O texto, nessa perspectiva, é determinado e o contexto nem mesmo é mencionado (SCARAMUCCI, 1995). Contudo, sabemos hoje que o contexto, ou os vários contextos de que participam leitor e autor, e mesmo o co-texto, são essenciais para a compreensão do texto⁵.

Consequentemente, o papel do leitor, de acordo com a autora (1995, p. 12) “é de simples analisador de insumo gráfico”, pois seus pensamentos, experiências e conhecimentos sobre o tema são ignorados, não há perguntas que o envolvam nas

⁵ Para maior aprofundamento do tema *contexto*, ver: Koch; Elias (2008).

atividades de leitura, ou quando há, são perguntas que exigem no máximo uma apreensão visual, de localização de informações.

Kato (2007, p.51) define o leitor que privilegia o processamento ascendente como aquele:

[...] que constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas, que aprende detalhes detectando até erros de ortografia, mas que, [...], não tira conclusões apressadas. É, porém, vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante.

Essa definição revela um leitor que se constitui sem postura crítica diante do que lê e que tem dificuldades de relacionar aquilo que lê com os conhecimentos construídos e as experiências adquiridas ao longo de sua vida.

Scaramucci (1995, p. 13), ao analisar algumas influências do modelo ascendente na leitura em língua materna e língua estrangeira, diz ser fácil entender a popularidade e as implicações dessa visão para o contexto escolar:

Conceber o texto como portador de um significado único, imutável, e garantir a possibilidade de recuperação desse significado proporciona segurança e poder ao professor/avaliador facilitando seu trabalho. Essa visão permite ao professor impor sua interpretação como a única possível [...].

Além dessa imposição de sentido único do texto, refletido comumente por meio das respostas prontas às perguntas de interpretação de textos, outro fator que coloca o professor e o aluno em uma relação difícil, e que na maioria das vezes o aluno fica em desvantagem, é a diferença de ritmo de desenvolvimento de cada aluno. Ao entender que a leitura é um processo automático o professor esquece que cada pessoa tem seu próprio ritmo de aprendizagem, e que o contexto, as relações afetivas, o tema, entre outros fatores, podem influenciar no processamento de decodificação de um texto. Conforme é explicitado por Kleiman, inferimos que a tentativa de padronizar o ritmo de aprendizagem de leitura dos indivíduos pode trazer consequências sérias no ambiente escolar. Para essa autora (1989), uma consideração relevante a se fazer sobre a exigência de leitura perfeita, correta, sem tropeços, é que essa atitude diante dos aprendizes pode dificultar o desenvolvimento de estratégias que uma pessoa poderia conseguir em seu esforço de reconhecer as palavras e significá-las.

1.1.2 Modelo descendente ou psicolinguístico

Segundo Scaramucci (1995, p. 14) o modelo descendente – top-down – ou psicolinguístico, também é conhecido por outras designações: de dentro para fora (*inside-out*); guiado pelo conceito (*conceptually-driven*); baseado no leitor (*reader-based*); guiado pelo schema (*schema-driven*); baseado na predição (*prediction-based*); análise pela síntese (*analysis by synthesis*) e posição de teste de hipótese (*hypothesis-testing position*).

Para Kleiman (1989) e Scaramucci (1995), os principais representantes do modelo *top-down* são: Goodman (1971; 1973 a, b; 1976)⁶ com o *Modelo de testagem de hipóteses* e Ruddel (1976)⁷ com o *modelo de sistemas de comunicações*.

O *modelo de testagem* de Goodman, conforme Kleiman (1989), procura caracterizar a leitura em seu aspecto de predição, ou seja, de prever o que será lido, de antecipar as informações contidas no texto. Assim, a leitura é vista como uma atividade que supõe as capacidades de antecipar, prever e selecionar informações. Essas características compuseram as principais contribuições dessa nova visão de leitura para a época. Kleiman aponta que algumas das limitações desse modelo referem-se à inexistência de uma relação entre as estratégias cognitivas, os mecanismos de processamento e processos de decodificação, e ao fato de se utilizarem variadas fontes de informação no ato da leitura. Não há também esclarecimentos sobre o que representa cada um desses mecanismos “com relação à dificuldade do material lido e ao material já processado, assim como o grau de interdependência dessas habilidades, excetuando seleção e predição por um lado, e testagem, retestagem e regresso, por outro” (1989, p. 30).

O leitor, ao optar por estratégias descendentes na leitura, necessita de conhecimentos relativos ao texto, tais como: conhecimento do assunto/tema, do autor,

⁶ GOODMAN, K.S. Psycholinguistic universals in the reading process. In. P. Pimslei ; T. Quinn, eds., *The psychology of second language learning*. Cambridge : Cambridge University Press, 1971 : 135-142 ; _____. Reading : a psycholinguistic guessing game. In H. Singer and R. Ruddell, eds., *Theoretical models and processes of reading*, 2nd ed., Newark : International Reading Association, 1973a (Originalmente publicado em 1967); _____. Behind the eye: what happens in reading. In H. Singer; R. Ruddell, eds., *models and processes of reading*. Newark, Delaware : International Reading Association, 1976.

⁷ RUDDDEL, R. B. Psycholinguistic implications for a system of communication model. In. K. Goodman ; J. Flemming, eds., *Psycholinguistics and the teaching of reading*. Newark, Delaware: International Reading Association, 1976.

dos argumentos favoráveis ou não à tese defendida por esse autor, entre outros. São conhecimentos dessa natureza que podem facilitar uma leitura descendente e evitar possíveis erros de compreensão. Porém, aspectos como esses não estão sempre à disposição do leitor, por isso, entendemos que nem sempre é possível uma leitura *top-down*.

No *modelo de sistemas de comunicação* de Ruddell (1976) a leitura é vista como “um desempenho psicolinguístico complexo que consiste na decodificação de unidades linguísticas escritas” (KLEIMAN, 1989, p. 27). Nessa concepção existe uma série de fatores envolvidos na ação de ler: não há como decodificar os signos expressos em um suporte sem a ativação de vários conhecimentos e habilidades que um leitor deve adquirir ou aprender, como por exemplo, as habilidades de inferência e de relacionar conteúdos já adquiridos com os novos.

Como contribuições desse modelo para a área de leitura a interação entre os níveis de processamento, Kleiman (1989) elenca fatores como, a utilização das informações já processadas e armazenadas na memória a longo prazo ao processar novas unidades, os interesses e objetivos do leitor que influenciam todos os níveis de processamento (componente afetivo) e a influência sobre a maneira de como o leitor atua sobre a informação recebida (componente de estratégias cognitivas).

A leitura nessa visão é concebida como um “um jogo psicolinguístico de adivinhação (*a psycholinguistic guessing game*)”⁸ (SCARAMUCCI 1995, p. 14), como um objeto indeterminado. Em relação ao fluxo da informação, a leitura é realizada do leitor para o texto, ou seja, as informações e conhecimentos que o leitor possui sobre o tema do texto a ser lido são ativados ao iniciar a leitura do mesmo. O leitor é convidado a inferir o que está escrito em um texto baseando-se em índices como: tema, títulos, subtítulos, imagens, gráficos, dentre outros. A ênfase da leitura está no leitor, pois é ele quem primeiro inicia o movimento de olhar para o texto, atribuindo-lhe uma estrutura e um significado.

Conforme Kato (2007, p. 50-51), o leitor inserido nesse modelo “apreende facilmente as ideias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas por outro lado faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto, através de uma leitura ascendente”. É um leitor que utiliza extremamente de seu conhecimento prévio e pouco da informação que está inserida no texto. Esse leitor é

⁸ Essa é uma expressão cunhada por Goodman (1973).

designado de “construtor” ao utilizar-se principalmente de “seus conhecimentos prévios e sua capacidade inferencial para fazer predições sobre o que o texto dirá, utilizando os dados visuais apenas para reduzir incertezas” (KATO, 2007, p.67).

A autora ressalta que em ambas as visões de leitura, a ascendente e a descendente, os tipos de leitores são idealizados, pois nelas busca-se identificar o leitor ideal, aquele que seria proficiente e hábil com o objeto de leitura. No entanto, estudos empíricos sobre a habilidade de ler demonstram que existem leitores “proficientes” e “ineficientes” que se utilizam de estratégias tanto do modelo ascendente como do descendente (2007, p.66-67). Esse dado nos permite perceber as limitações de conceber a leitura dentro de uma única abordagem, ou seja, as diferentes visões de leitura não se excluem e sim, se complementam, pois o desenvolvimento da proficiência em leitura é complexo e exige conhecimentos e habilidades diversas do indivíduo no processo da leitura.

Scaramucci (1995, p. 13) enfatiza que o leitor, na visão descendente, utiliza somente as “pistas textuais” que venham “confirmar suas hipóteses ou predições”. Podemos concluir que uma leitura baseada apenas nas hipóteses do leitor poderá trazer resultados equivocados de interpretação, pois nem sempre há uma equivalência de pensamentos e ideias entre autor e leitor. Outros aspectos essenciais para o processo da leitura, além do papel ativo do leitor, são os conhecimentos linguístico, de conteúdo e de estrutura textual que fazem parte do texto.

Na análise de Scaramucci (1995, p. 14), a visão descendente trouxe como principal contribuição para o ensino de leitura a dimensão do “conhecimento prévio do leitor”. As experiências e conhecimentos do leitor sobre o assunto/tema do texto a ser lido passa a ser considerado nas atividades de leitura. Porém, essa visão também tem suas limitações, como por exemplo, “a de enfatizar excessivamente a contribuição dos processos cognitivos envolvidos na leitura, e, conseqüentemente, minimizar a dimensão de percepção e de decodificação desses processos”.

A autora (1995, p. 16) explica que o *modelo descendente* “foi elaborado para explicar a leitura em LM, situação em que o componente linguístico geralmente está presente a priori, e não costuma ser problemático” e que o “fato de o leitor não ter necessidade de se utilizar de todas as pistas textuais não significa que possa ignorar esse conhecimento, uma vez que sem ele, as pistas não seriam pistas, mas apenas símbolos sem sentido em uma página”. A leitura em língua estrangeira requer outros parâmetros,

pois ao ler em uma língua estrangeira o leitor necessita de conhecimentos específicos (vocabulário, significados de palavras e expressões que podem variar em determinados contextos, entre outros) que não são os mesmos quando a leitura é realizada na língua materna. Ter como foco, no ensino de leitura, somente estratégias ou ativação de esquemas de conhecimento prévio não elimina a necessidade do conhecimento linguístico e nem mesmo, torna o leitor independente.

Um fato importante a ser considerado para a aplicação desse modelo ao ensino de leitura em línguas estrangeiras é o de que foram feitas experiências de leitura em que palavras consideradas difíceis ou não conhecidas pelos leitores, ao serem inseridas em determinados contextos, não dificultavam o entendimento do texto, pois o leitor, muitas vezes, conseguia inferir o significado das mesmas. Entendemos, pois, que não devemos limitar o conceito de leitura ao fato de conhecer todas as palavras contidas no texto, porém não podemos chegar ao extremo de não entender palavras-chaves, sendo que essas podem mudar todo o sentido do texto.

Uma crítica importante que Scaramucci (1995, p. 16-17) faz sobre a aceitação das abordagens descendentes diz respeito a possíveis questões ideológicas que envolvem o ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira (LE) em países de terceiro mundo ou em desenvolvimento. Ela argumenta que fatores como “submissão” e “colonialismo” são geralmente associados à língua inglesa e que o ensino/aprendizagem de línguas envolve “transmissão dos valores de uma cultura, que nesse caso, é vista como dominante” e, por isso mesmo, “tem exacerbado esses sentimentos e incentivado rejeições a essa língua e a esses valores”. Por isso, a autora tece uma crítica sobre a condição de ensinar leitura “sem que o aprendiz tenha que aprender a língua alvo”, apenas utilizando-se dos recursos que sua língua materna lhe dispõe. As atitudes que levam a ler apenas de uma forma global ou somente com a finalidade de extrair a ideia principal do texto podem contribuir para a popularidade desse modelo de leitura.

Pensar a leitura em E/LE por meio da concepção descendente também pode colaborar no entendimento de algumas afirmações comuns de ser ouvidas de estudantes, e até mesmo de professores, acerca da proximidade linguística entre português e espanhol: *ler em espanhol é fácil, pois é uma língua muito parecida com o português*. Baseando-se nessa visão, a leitura em espanhol pode ser considerada como uma habilidade que não necessita de empenho, estudo e dedicação e que conhecer os *falsos cognatos* é um caminho útil e rápido para entender eventuais diferenças entre as

duas línguas. Uma abordagem de leitura respaldada nesse modelo tenderia a desconsiderar o trabalho de conhecer as diferenças culturais, sociais e políticas que envolvem a língua espanhola. A leitura de textos dos mais diversos gêneros e advindos de diferentes países hispano-falantes só pode enriquecer os leitores por meio do encontro com o diferente e da percepção das diversas formas de expressão que ocorrem na língua espanhola.

Abordamos até este ponto os modelos ascendente e descendente de leitura, bem como as mudanças ocorridas na conceituação de leitura, texto e leitor em ambos, como também, realizamos algumas reflexões em torno da influência dessas visões no ensino de leitura em espanhol. Se no modelo ascendente a leitura é concebida como uma recepção passiva de um código, no descendente a leitura é uma atividade ativa do sujeito-leitor para atribuir o significado ao código inscrito. O texto passa de um objeto completamente determinado, independente do leitor, para indeterminado, dependente do leitor. O leitor, que apenas recebia passivamente o texto e tinha como objetivo extrair seu significado passa a ser um leitor responsável por seu sentido. Vemos, pois, que a mudança ocorrida entre ambos reside na direção do fluxo da informação, ou seja, do texto para o leitor (ascendente) e do leitor para o texto (descendente). No próximo tópico abordaremos o modelo interativo de leitura e a influência dessa concepção no ensino de língua estrangeira.

1.1.3 Modelo interativo

Como vimos anteriormente, a proposta do modelo descendente foi tão impactante que substituiu o ascendente. Contudo, podemos dizer que, vistos isoladamente, nem um nem outro responde à complexidade que envolve o processo de leitura. “Tanto os dados da página como o conhecimento do leitor interagem como fontes de dados necessários à compreensão” (KLEIMAN, 1989, p. 18). O conhecimento do código é tão importante como o significado que este código tem para o leitor.

Em busca de resposta aos limites dos modelos ascendente e descendente de leitura surgem estudos fundamentados em teorias interacionistas⁹ cujo objetivo é refletir sobre a interação dos diversos níveis de conhecimento indispensáveis à compreensão e tecem propostas de ensino e aprendizagem de leitura (KLEIMAN, 1989). A particularidade de cada teoria está em focalizar algum aspecto da interação: seja o leitor, seja o autor, seja o próprio texto, como também as estratégias e objetivos utilizados durante a leitura.

A fim de entender melhor sobre as pesquisas que se fundamentam no paradigma interativo, Kleiman (1989, p. 30-31) argumenta que elas conseguem “um maior grau de especificidade relativa à natureza dos processos envolvidos na leitura” e à relação existente entre esses processos. Os estudos e pesquisas de diversas disciplinas – “linguística, ciências cognitivas, inteligência artificial” – também contribuem para o entendimento dos mesmos.

Segundo as autoras Koch e Elias (2008, p.10-11) a leitura centra-se na interação entre autor e leitor no texto.

[...] na concepção **interacional (dialógica) da língua**, os sujeitos são vistos como **atores construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores¹⁰.

Existe um amplo leque de focos investigativos no campo interacional¹¹, contudo, neste trabalho, optamos por descrever em linhas gerais o Modelo interacional de Moita Lopes (1986¹²; 1996) e o Modelo interativo de Cavalcanti (1983¹³), ambos analisados em Scaramucci (1995).

Conforme Scaramucci, os linguístas Cavalcanti (1983, 1989¹⁴) e Moita Lopes (1986), bem como, Koch; Travaglia (1989¹⁵) consideram em seus modelos

⁹ Alguns autores divergem sobre a nomenclatura modelos interativos ou interacionais: Moita Lopes (1996); Koch (2006); Kleiman (2000). Neste trabalho, ambos os termos serão utilizados com o mesmo sentido. Manteremos, também, a nomenclatura utilizada por determinado autor quando este for citado ou a ele fizermos referência.

¹⁰ Negrito como o original.

¹¹ Para maior aprofundamento ver: Kleiman (1989); Scaramucci (1995).

¹² MOITA LOPES, 1986. Discourse analysis and syllabus desing: na approach to the teaching of reading. Tese de doutoramento. Departament of English for Speakers of Other Languages. The University of London.

¹³ CAVALCANTI, M. do C. The pragmatics of FL reader-text interaction: key lexical itens as source of potential reading problems. Lancaster: Universidade de Lancaster. Tese de doutorado, 1983.

¹⁴ CAVALCANTI, M. do C. Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

interativos de leitura a relação entre autor e leitor via texto, e enfatizam a interação como um processo de comunicação entre leitor e autor. Scaramucci afirma que esses teóricos “concebem a leitura como um processo multidisciplinar, interativo e construtivo” (1995, p. 22). Ao ler, o leitor utiliza-se de outros conhecimentos já elaborados em sua mente, realizando um processo de revisão, questionamentos, inferências, acordos ou desacordos com a informação nova, construindo assim, novos significados e conhecimentos.

Para Scaramucci (1995, p. 23), no modelo proposto por Cavalcanti (1983, 1989) entende-se a leitura como “dependente” de um “jogo de inter-relações” entre diversos elementos, sendo eles: o “conhecimento prévio”, os “sistemas de valores”, o “conhecimento acumulado”, “as restrições do texto”, e as “restrições do contexto de leitura ou variáveis de desempenho”. Pela abrangência que Cavalcanti dá ao conceito de leitura, inferimos que essa atividade não pode ser reduzida a uma simples ação mecânica de memorização. Segundo Cavalcanti, a compreensão na leitura é conseguida por meio da relevância, ou seja, o leitor deve interligar a relevância do autor (itens lexicais chaves) àquilo que ele (o leitor) considera como relevante no texto (itens contextualmente relevantes).

Os itens lexicais chaves são elementos recorrentes no texto, utilizados com o objetivo de manter a coesão e a coerência textual. Os itens contextualmente relevantes são expressões utilizadas pelo leitor e escolhidas por ele com base em variáveis do texto. Esses termos relevantes são os responsáveis pelo aspecto único e particular da leitura de cada leitor em relação ao texto lido. Segundo Scaramucci (1995, p. 24), para que ocorra a “concordância intersubjetiva na leitura” deve haver harmonia entre os itens lexicais chaves e os itens contextualmente relevantes. Se o leitor não “escolher” os itens relevantes de maneira coerente ao texto, podemos dizer que sua interpretação certamente terá falhas.

O modelo interativo de esquemas de Moita Lopes (1986) coincide em vários aspectos com o de Cavalcanti. Ambos focalizam a leitura em LE, consideram as competências discursiva, comunicativa e linguística, além de “uma dimensão pragmática, que consiste na negociação do sentido durante a interação e não em abstração” (SCARAMUCCI, 1995, p. 25). Subtende-se que o sentido, para Moita

¹⁵ KOCH, I. V. G.; TRAVAGLIA, L. C. Texto e coerência. São Paulo: Cortez, 1989.

Lopes, é construído à medida que o leitor consegue realizar o trabalho de decodificar, significar, e entender o texto como um todo.

A proposta de Moita Lopes, segundo Scaramucci (1995, p. 25), abrange o conhecimento linguístico (níveis sintático, lexical, semântico), o conhecimento prévio (nível esquemático), e os procedimentos interpretativos (nível pragmático). Esses procedimentos interpretativos fazem parte do *conceito de capacidade* proposto por Widdowson (1983)¹⁶. Conforme a autora (1995), esse conceito é importante, pois inclui a capacidade que o sujeito tem para realizar a língua em uso e utiliza de procedimentos de interpretação imprescindíveis para os interlocutores realizarem a construção do sentido. Os procedimentos de interpretação referem-se ao objetivo, à tipologia textual e aos níveis de compreensão, além do contexto interacional da leitura. O componente linguístico e o conhecimento prévio são fatores importantes e necessários para a construção do significado no momento da leitura, e por isso, visam à interpretação pragmática.

Um fator importante entre os modelos de Cavalcanti e Moita Lopes, que parecem coincidir, é a visão de significado enquanto processo, o qual contrasta “com a visão tradicional de significado enquanto produto” (SCARAMUCCI, 1995, p. 25). Entendemos com essa afirmação que o significado de um texto é construído na medida em que ocorre o processo da leitura e que este poderá alterar-se conforme o envolvimento do leitor e sua apreensão do texto. Pensar o significado enquanto produto é encerrar a interpretação do texto e limitar o leitor em uma única leitura.

No modelo interativo, as estratégias de leitura que eram utilizadas apenas no modelo descendente passam a caracterizar o processo de decodificação e de interpretação nos níveis sintático e semântico, pois como Scaramucci explica, a decodificação é um “processo cognitivo” e envolve “habilidades de processamento ascendentes e descendentes” (1995, p. 19). A compreensão de um texto só poderá ser alcançada se o leitor realizar todo o processo, ou seja, passar pela decodificação e reconhecimento dos signos linguísticos e atribuir um significado ao objeto de leitura.

Uma das consequências mais importantes dessa visão para o ensino e aprendizagem de línguas apontada por Scaramucci (1995, p. 19) é o abalo ou questionamento da “segurança e controle” do professor diante da possibilidade de

¹⁶ WIDDOWSON, H.G. Learning purpose and language use. Oxford: Oxford University Press, 1983.

considerar “o leitor” e “seu conjunto de conhecimentos/competências”. Dar espaço ao aluno-leitor é oportunizar novos olhares e manifestações que nem sempre são considerados pelo professor e, muitas vezes, este (o professor) não se sente preparado para lidar com situações e questionamentos inesperados no contexto de sala de aula.

No modelo interativo a leitura é concebida como um processo de construção de significados que envolve seus agentes principais: o leitor, o autor e o texto. A leitura também relaciona a interação de “diversos níveis de conhecimento do sujeito (desde o conhecimento gráfico até o conhecimento de mundo) utilizados pelo leitor na leitura” (KLEIMAN, 1989, p. 31). Os avanços dos estudos na Linguística Textual também mostram que a compreensão na leitura pode ser influenciada por fatores referentes ao conhecimento de elementos linguísticos, esquemas cognitivos, bagagem cultural, circunstâncias de produção, além de fatores vinculados ao texto como a legibilidade (KOCH; ELIAS, 2008, p. 24-28).

O modelo interativo, dentre os elencados até o momento, visto sob o aspecto cognitivo que envolve o ato de ler é o mais propício para o desenvolvimento do aluno-leitor. Contudo, em todos os modelos há aspectos relevantes e que se complementam, tanto no ensino de leitura em língua materna como em língua estrangeira. Citamos, por exemplo, que a proficiência e o grau de conhecimentos em estratégias de leitura em língua materna podem contribuir para a leitura em língua estrangeira, mas elas não garantem o total sucesso na apreensão do texto devido à necessidade do leitor em adquirir um mínimo de conhecimento linguístico da língua estrangeira.

Assim, pois, consideramos ser importante que o futuro professor de línguas, em sua formação inicial, tenha acesso a informações e estudos sobre as diferentes abordagens de leitura, sobre a influência dessas concepções no desenvolvimento do leitor, e sobre a diferença entre ensinar a ler em língua materna e em determinada língua estrangeira. A preparação de atividades de leitura na formação inicial também pode ser uma prática importante de estudo e reflexão, pois possibilita que o estudante se perceba em atuação. As dificuldades e limites de determinadas atividades podem ensinar muito ao futuro profissional de línguas. Se a concepção de leitura defendida por determinado aluno-professor for a de leitura como prática social (visão dos estudos do letramento), mas este prepara atividades que visam somente à busca de informação ou ao treinamento de pronúncia, ele deverá perceber a distância

entre a teoria postulada e a prática exercida. O (futuro) professor de línguas também deve ser uma pessoa que busca familiarizar-se com as várias tipologias textuais e gêneros discursivos. Essa familiaridade pode possibilitar-lhe a dinâmica e os conhecimentos necessários ao trabalho de ensino de leitura. Portanto, a formação do professor é, em boa medida, responsável por ele se sentir mais confiante ou não no momento do ensino.

Nos modelos ascendente, descendente e interativo a leitura é concebida como habilidade a ser adquirida e desenvolvida ao longo de um processo de escolarização em sociedades letradas. Em cada modelo descrito percebemos que o conceito de leitura foi se desenvolvendo e ampliando conforme surgiam novas teorias e pesquisas que buscavam compreender a natureza desse processo. Muitas características desses modelos perduram e se mesclam nas concepções e práticas de leitura vigentes na instituição escolar atual.

Na próxima seção abordaremos a temática da leitura na perspectiva dos Letramentos. Esse novo enfoque compreende o ato de ler como uma prática social e cultural de grupos letrados. Os estudos sobre leitura ganham assim uma nova abordagem de compreensão, a qual vem desvelando aspectos antes negligenciados na educação e na propagação de resultados insatisfatórios acerca da aprendizagem de crianças e adolescentes dentro das escolas brasileiras, principalmente as públicas.

1.2 A leitura nos estudos dos Letramentos

Após discorrermos sobre os modelos ascendente, descendente e interativo de leitura, prosseguiremos nosso estudo sobre leitura na perspectiva dos Letramentos. Buscaremos esclarecer o significado do termo letramento/letramentos e a base filosófica dos estudos que envolvem a concepção de leitura sob o viés dos estudos dos Letramentos.

O termo letramento vem do inglês *literacy* que significa “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2006, p.17). A alfabetização, ou seja, o ato de aprender a ler e escrever leva o indivíduo a uma determinada condição social e cultural, a ação de saber utilizar a leitura e a escrita no

seu cotidiano, no caso, a uma condição de letramento. Segundo Kleiman (1995), no Brasil, o conceito de letramento foi elaborado com o objetivo de distinguir os estudos sobre a influência da escrita na sociedade dos estudos sobre alfabetização. Soares (2006) ao apontar os limites nas tentativas de se definir o termo letramento explica que este envolve tanto a dimensão individual como a social do letramento, além de que as habilidades da leitura e da escrita, muitas vezes, não são consideradas como processos distintos.

A alfabetização como capacidade de levar o indivíduo a organizar seu pensamento e desenvolver a consciência crítica e, conseqüentemente, à libertação de ideologias dominantes (FREIRE, 1980), ficou restrita aos meios acadêmicos (KLEIMAN, 1995). Nas escolas e na sociedade em geral, a alfabetização é concebida como um processo de aquisição de códigos escritos. Esse desgaste terminológico e outros motivos levaram estudiosos brasileiros à adoção de um novo termo, no caso, o letramento. O letramento é conceituado como um conjunto de práticas sociais que utilizam “a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos e para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p.19). Conforme Soares, o termo letramento é de difícil conceituação porque ele “cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais” (SOARES, 2006, p. 65-66), fazendo com que essa abrangência torne o conceito complexo.

Segundo os autores Cervetti; Pardales; Damico (2001), o letramento tem por fundamento algumas concepções filosóficas que de certo modo determinam as visões e as práticas dos professores em suas atividades. O letramento se origina de duas grandes concepções ou visões filosóficas que se subdividem em vários modos específicos de compreender e conceituar o que seja aprendizagem, conhecimento, humanidade e relações sociais. Para esses autores uma corrente específica do letramento tem por referencial teórico as concepções desenvolvidas pelo viés filosófico da Filosofia Empirista, a que eles denominam de *Leitura Crítica da Tradição do Humanismo Liberal* e a outra tem por referencial teórico as concepções filosóficas da Teoria Crítica, que eles denominam de *Letramento Crítico*. A seguir, explicaremos essas duas correntes filosóficas e como elas influenciam nas concepções de leitura.

1.2.1 Leitura Crítica da Tradição do Humanismo Liberal

Essa concepção liberal de leitura assenta-se na crença da filosofia empirista de que o mundo pode ser conhecido e que o conhecimento se dá por intermédio das experiências que fazemos através dos sentidos. Se o mundo se apresenta a nós pelos sentidos, ou seja, pela experiência, a crença dessa abordagem fundamenta-se na noção de que todo leitor pode compreender o significado do texto por intermédio da decodificação. Nesta visão, qualquer aprendizagem de leitura se dá mediante a experiência e a decodificação se torna a expressão mais assaz da experiência que o leitor faz do livro. Na congruência com a filosofia empirista que afirma que o conhecimento parte da ação dos sentidos às conjecturas da razão, a concepção liberal de leitura pressupõe que poderemos fazer inferências e juízos do texto somente após a posse dos significados que extraímos do texto por meio da decodificação. O leitor não pode fazer nenhum juízo prévio (pré-juízo) à experimentação (decodificação) sem pena de incorrer em uma mera apreciação ou opiniões. Somente a decodificação/experimentação pode fazer com que o leitor chegue à compreensão do significado do texto por aquilo que o próprio texto traz de peculiar, o qual pode ser descrito como a verdade do autor.

Essa abordagem separa os fatos ou intenção do autor das inferências ou juízos a ser feito sobre tais fatos, o que é possível distinguir entre um discurso enquanto verdadeiro e um discurso enquanto retórico. O discurso verdadeiro é o que resulta da leitura atenta e absorta da intenção do autor, enquanto o discurso retórico resulta de juízos e inferências de leituras desatentas ao sentido do texto. É o que no pensamento empirista se distingue entre juízos de fato e juízos de valores. A diferença entre a leitura compreendida (apreendida) enquanto correlato do verdadeiro e a leitura compreendida enquanto correlato do retórico, é que no primeiro – discurso verdadeiro – ela é certificada pela linguagem objetiva, a linguagem das ciências e da matemática, ou seja, pela linguagem do discurso científico. Ao contrário, no segundo caso, a do discurso retórico, a leitura fica à mercê da linguagem da persuasão, a que evoca emoções ou sentimentos estéticos, conhecida também como a linguagem retórica da literatura. Essa concepção de leitura opõe esses dois modos de compreensão do texto e consequentemente do mundo pela leitura.

Quando os humanistas liberais falam em pensamento crítico, eles frequentemente querem dizer o tipo de pensamento que é eminentemente

racional em sua origem: ele é consciente, ordeiro, crítico e intencional. O pensamento crítico deve ser distinguido do pensamento cotidiano, ordinário, que é informal, casual, e menos consciente.¹⁷

O pensamento crítico é decorrente da linguagem científica. Disto decorre que para Spache (1964)¹⁸, citado em Cervetti; Pardales; Damico (2001), a leitura crítica é um conjunto de habilidades, técnicas e competências que o sujeito forma/adquire para além da alfabetização funcional ou do mais alto nível de compreensão e análise. Essa leitura crítica não se desenvolve naturalmente e deve ser ensinada desde os anos iniciais da formação do indivíduo. Os passos para formar esse leitor crítico são: acessar as fontes de investigação, reconhecer o propósito do autor, distinguir opinião de fato, fazer inferências, formar juízos e detectar propagandas tendenciosas.

Na concepção liberal de leitura, a relação estabelecida pelo leitor, no ato de ler, entre conhecimento, realidade, autoria e discurso, leva-o à realização do objetivo educacional almejado desde o início de sua formação. Ao seguirem os pressupostos dos fundamentos do empirismo, os adeptos desta visão de leitura, concebem a mesma como instrumento que auxilia as pessoas na sua aprendizagem sobre o mundo, na compreensão da “intenção do autor” e acima de tudo, na função de “decifrar e distinguir” informações que são verdadeiras, decorrentes do discurso científico, daquelas que são retóricas. O que segundo Paul (1990)¹⁹, citado em Cervetti; Pardales; Damico (2001), como um resultado, o conhecimento é obtido por meio de um processo que se inicia com a criação de sentido e termina no ato de dedução, ou análise racional da realidade.

1.2.2 Letramento Crítico

Ao letramento crítico subjaz uma concepção de leitura diferente daquela subjacente à leitura crítica do humanismo liberal. Ao invés de propor uma exegese do

¹⁷ When liberal humanists talk about critical thinking, they often mean the kind of thinking that is eminently rational in origin: it is deliberate, orderly, critical, and purposeful. Critical thought is to be distinguished from ordinary, everyday thinking, which is informal, casual, and less deliberate (Stauffer, 1969). (Tradução nossa). Stauffer, R. (1969). *Teaching reading as a thinking process*. New York: Harper & Row. In.: Cervetti; Pardales; Damico (2001).

¹⁸ Spache, G.D. (1964). *Reading in the elementary school*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

¹⁹ Paul, R.W. (1990). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Rohnert Park, CA: Sonoma State University.

texto, privilegia o processo de construção de sentido. A função de leitor não é a de decifrar o sentido do texto, apreender o significado descrito pelo autor, extrair dele um sentido quase a-histórico, mas a de construir o sentido do texto. A ênfase não se assenta no encontro do leitor com os significados do texto, mas do leitor com o próprio texto. Essa compreensão de leitura não compartilha ou mesmo propõe a ideia de que o texto está isento de sentido, mas ao contrário, que tal sentido é socialmente atribuído ou compreendido nos contextos das relações sociais, históricas e de poder. O texto não é um simples portador do significado outrora “depositado” pelo autor, mas instrumento de compreensão do mundo do próprio leitor. A leitura não é ato de decodificação, mas ato de conhecimento e de transformação do mundo.

Para Cervetti; Pardales; Damico (2001) o letramento crítico se fundamenta em uma filosofia complexa e suas bases teóricas decorrem de conceitos da Teoria Crítica (segundo a vertente da Escola de Frankfurt), do *pensamento* de Paulo Freire e do pós-estruturalismo. Segundo esses autores, as influências do letramento crítico podem ser descritas como se segue:

I - Da Teoria Crítica o letramento crítico herda a perspectiva da preocupação com o alívio do sofrimento humano e a formação de um mundo mais justo através da crítica da existência social e dos problemas políticos e a proposição de alternativas. A crítica nessa perspectiva implica crítica da opressão e exploração e luta por uma sociedade melhor (Kellner²⁰). E ainda, que certos grupos têm a vantagem em relação às lutas porque eles têm mantido o controle sobre as ideologias da sociedade, instituições, e práticas.

II - Do *pensamento* de Paulo Freire herda a perspectiva do letramento como mecanismo chave para a reconstrução social. Paulo Freire deu a sua contribuição ao trabalhar o desenvolvimento de uma abordagem para a alfabetização da educação de adultos que poderia servir como um veículo para a transformação social e econômica. Conforme Freire, as várias pedagogias da alfabetização/ do letramento têm que ser transformadas para responder às questões da justiça e da luta pela transformação.

III - Da vertente do pós-estruturalismo herda a crença de que os textos não possuem nenhum significado em si mesmos e que o significado emerge apenas na relação com outros significados e práticas dentro dos contextos específicos da

²⁰ Kellner, D. (1989). *Critical theory, Marxism, and modernity*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press. In.: Cervetti; Pardales; Damico (2001).

sociopolítica. Segundo essa perspectiva, os autores criam textos e os leitores interpretam dentro do sistema discursivo que regula o que significa conhecimento em um determinado cenário. As afirmações (e interpretações) são julgadas como verdadeiras ou falsas de acordo com a lógica desses sistemas discursivos. A atenção do pós-estruturalismo ao discurso, ao poder e à dependência do significado ao contexto mina qualquer hipótese de neutralidade ou de verdade no julgamento do valor das interpretações como a base para a tomada de decisões.

Conforme Cervetti; Pardales; Damico (2001), o letramento crítico também tem na base de sua *pedagogia* os pressupostos da Teoria Crítica, do *pensamento* de Paulo Freire e do pós-estruturalismo. Da teoria social crítica, o letramento crítico compreende que o texto, sendo produto das forças ideológicas e sociopolítica, deverá ser continuamente submetido aos métodos da crítica social. De Freire, o letramento crítico compreende que as práticas de alfabetização devem sempre ter a justiça social, a liberdade e a equidade como preocupações centrais. Do pós-estruturalismo, o letramento crítico compreende os textos como construções ideológicas incorporadas dentro do sistema discursivo.

1.2.3 O modelo autônomo e o modelo ideológico do Letramento

Além dos autores anteriormente citados, outros teóricos dos estudos de Letramentos muito evocados em trabalhos no Brasil são os antropólogos Street (1984)²¹ e Heath (1983)²². No Brasil, estudiosos como Kleiman, Signorini, Kato, Soares, Marcuschi, entre outros, têm realizado pesquisas na Linguística com base na teoria dos Letramentos.

Segundo Soares (2006, p. 68), a leitura na dimensão individual do letramento pode ser definida como:

Conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender

²¹ STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

²² HEATH, Shirley B. (1983) *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.

textos escritos. Essas categorias não se opõem, complementam-se; a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e é também o processo de construir uma interpretação de textos escritos.

A leitura abarca uma variedade de habilidades “cognitivas e metacognitivas” (2006, p. 69) que percorrem o caminho do reconhecimento de códigos/sinais escritos, a interpretação desses códigos, a realização de previsão e inferências do(s) sentido(s) de um texto, a reflexão do significado, entre outras. Além dessas habilidades, a leitura também é realizada em contextos diferentes, ou seja, em uma sala de aula, em casa, sozinho, em grupo, e por meio de diferentes gêneros textuais, pode-se ler um artigo científico, uma lista de compras, uma crônica, etc.. Todos esses aspectos influenciam o processo de leitura.

As principais agências de letramento, ou seja, os locais nos quais o letramento ocorre, são: a escola, a família, a igreja, o trabalho, a rua como trabalho ou moradia. Contudo, a escola é considerada como a agência mais importante por desenvolver a alfabetização, uma prática de letramento que possibilita o acesso do indivíduo aos códigos escritos.

Sobre a dimensão social do letramento, Street (1984), citado em Kleiman (1995) e em Soares (2006), distingue o modelo autônomo e o modelo ideológico nos estudos de Letramento.

No modelo autônomo, o letramento é um só (por isso no singular) e considera a inserção no mundo da leitura e da escrita fator decisivo para o desenvolvimento humano, social e cultural. Nesse modelo, alega-se que a pessoa para ser inteligente, saber pensar, ter mais consciência de si, do outro e do mundo, para mudar de uma classe social menos favorecida para uma melhor, precisa aprender a ler e escrever. Ser letrado é ser alfabetizado. Podemos perceber que boa parte dessas ideias faz parte da concepção de educação que rege a sociedade atual e que vem se reproduzindo sem muitas alterações desde o século passado (KLEIMAN, 1995).

Conceber a escrita e, em consequência a leitura, sob a ótica do modelo autônomo de letramento é concebê-la como um “produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado” (KLEIMAN, 1995, p. 22). A interpretação estaria vinculada à estrutura interna do texto escrito e não dependeria e nem refletiria os jogos estratégicos da oralidade que os interlocutores de um discurso utilizam para serem compreendidos naquilo que querem expressar. A escrita e a oralidade são, neste modelo, dois lados opostos de comunicação, duas formas

diferentes de expressão e que em nada se relacionam. A oralidade é uma forma menor, mais tradicional, subjetiva e a escrita representa uma ordem superior, desenvolvida e objetiva. Existe uma dicotomia entre oralidade e escrita, ou seja, uma cultura letrada e uma cultura oral, e por consequência, os grupos que possuem a escrita adquirem qualidades e poderes valorizados e imprescindíveis na sociedade contemporânea. A lógica interna desse modelo se traduz em características, jargões, crenças, e ideologias vigentes em nossa sociedade. A crença mais representativa desse modelo parece ser a de que adquirir a escrita é fator de desenvolvimento cognitivo. Inferimos, a partir dessa concepção de mundo e de linguagem, que o modelo autônomo tem bases filosóficas da Filosofia Empirista da qual resulta a concepção de leitura crítica da tradição do Humanismo Liberal.

O modelo ideológico fala de práticas de letramentos (no plural) e que essas práticas são social e culturalmente construídas em diversos contextos (sociedade, cultura, ideologia) e em diferentes instituições (escola, família, igreja, entre outras) que as transmitem aos indivíduos que delas fazem parte, resultando em significados próprios da escrita para cada grupo social. O modelo ideológico não coloca como causa e consequência o uso da escrita e o progresso, o analfabetismo e a pobreza, pois nele subtende-se que em qualquer sociedade formada por grupos orais ou letrados existem pontos de convergência entre as práticas orais e letradas.

O modelo de letramento ideológico, em contraposição ao autônomo, busca explicitar “que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (KLEIMAN, 1995, p. 38). O letramento, pois, abrange um número maior de práticas sociais que utilizam a escrita em diferentes contextos e objetivos específicos. As habilidades desenvolvidas na escola, mesmo que dominantes e de grande importância, vistas sob esse aspecto, é apenas “*um* tipo de prática” e que “determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Kleiman explica que o modelo autônomo instaurado na escola, representante do “modelo universal de orientação letrada”, facilita a continuidade da aprendizagem de crianças que já vivem em ambientes alfabetizadores, que são estimuladas a ouvir e ler histórias, a questionar e opinar sobre o que ouvem e leem, “mas representa uma ruptura nas formas de fazer sentido a partir da escrita para crianças fora desses grupos, sejam elas (sic) pobres ou de classe média com baixa escolarização”

(1995, p.40). A diferença entre esses dois grupos de crianças que entram para a escola se traduz nos resultados obtidos nos primeiros anos do ensino fundamental. O entendimento sobre como cada grupo social integra a escrita no seu dia-a-dia tem avançado devido a estudos que consideram o contexto sociocultural desses grupos como fator preponderante para as mudanças nas práticas de letramento.

Como exemplo, citamos o trabalho que Terzi (2006) realizou em uma favela com o objetivo de “investigar o desenvolvimento do processo de leitura de crianças de meios não-letrados” (2006, p. 48). Os dados obtidos revelaram “uma comunidade com baixo grau de letramento e que vive à margem do mundo letrado”, que pouco valoriza a “escolarização”, e que “as próprias condições de letramento dos pais, faz (sic) com que eles não possam promover e/ou estimular o letramento dos filhos” (2006, p. 57). Como consequência do pouco contato das crianças com a escrita e com a falta de estímulo, mesmo oralizado, essas crianças, quando chegam às séries iniciais do ensino fundamental, “pouco sabem sobre usos e funções da escrita. Sentem-se, então, desestimuladas por não terem claro um objetivo para aprender a ler e a escrever. Além disso, sentem-se inseguras diante da possibilidade de insucesso” (2006, p. 57-58). Como as histórias de insucesso são muitas no contexto de vida dessas crianças, os pais e, conseqüentemente, elas mesmas, internalizam a responsabilidade do fracasso escolar como resultado da incapacidade.

A leitura na ótica dos Letramentos é uma prática social, própria de uma comunidade e inseparável do contexto dos leitores (KLEIMAN, 2004). Os objetivos e as funções da leitura estão diretamente relacionados às ações dos leitores. O olhar do pesquisador sobre a maneira de ler de cada indivíduo e/ou grupo social pode trazer informações sobre como esses sujeitos lidam com os diversos textos e mobilizam os conhecimentos que têm na ação de ler.

Os modos de ler interessam pelo que nos podem mostrar sobre a construção social dos saberes em eventos que envolvem interações, textos multissemióticos e mobilização de gêneros complexos, tais como uma lição numa aula *versus* um cartaz numa assembleia *versus* um panfleto numa troca comercial. O pesquisador procura entender o funcionamento da escrita nas práticas locais das diversas instituições e visa, ainda, a problematizar o uso da escrita, desnaturalizando sua relação com o poder. A pesquisa sobre a leitura incorpora novos objetos construídos em campos afins e, muitas vezes, busca reconstruir, no diálogo ou no discurso, a história social do leitor (KLEIMAN, 2004, p. 15).

Os estudos baseados na abordagem dos Letramentos buscam evidenciar que as sociedades contemporâneas lidam com a leitura/escrita a partir das relações de poder. O que o sujeito faz e realiza com textos escritos e quais os objetivos que o orientam nessa prática devem ser analisados nas pesquisas de leitura para que estas possam “contribuir para a criação de programas sociais que favoreçam os grupos de leitores – ou não leitores – pesquisados” (KLEIMAN, 2004, p. 16).

Diante do exposto, inferimos que o modelo ideológico tem suas bases filosóficas na Teoria Crítica a qual fundamenta o Letramento Crítico.

No contexto brasileiro, e principalmente, no contexto de ensino de línguas na educação básica, o ensino de leitura como prática social é desafiante, pois, a leitura não poderá ser realizada apenas em seu aspecto cognitivo, mas como reflexão sobre cultura, questões sociais e políticas, valores e relações de poder inerentes a determinada língua. O pesquisador da Linguística Aplicada com interesse sobre formação de professores e ensino de línguas que queira posicionar-se na perspectiva dos estudos dos Letramentos terá respaldo “teórico-metodológico e político” (KLEIMAN, 2008, p. 490) que lhe permite refletir o papel do professor como um sujeito que conhece a matéria que ensina, que lê e escreve, e que trabalha na Educação com objetivos que visam a construção/reconstrução social e, conseqüentemente, a formação da cidadania do educando.

Pensar a formação de professores e o ensino de línguas pela ótica do modelo ideológico de letramento (STREET, 1984) é considerar “as situações sociais em que os textos são lidos e produzidos assim como os valores e as representações a eles atribuídos” (KLEIMAN, 2008, p. 491). Olhar a leitura no contexto em que ela acontece: numa sala de aula, na rua, no mercado, em casa, na igreja, entre outros, permite conhecer o que orienta e motiva o leitor naquela prática. É essencial que na universidade, em sua função de formar professores, considerem-se as diversidades de letramentos e as histórias de leitura dos estudantes.

Os saberes necessários no ensino de leitura e de escrita são amplos. Kleiman (2008) analisou em três documentos (Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras de 2001 e provas de seleção de professores de estados e municípios) alguns dos conhecimentos descritos como essenciais para um professor de língua materna. Em sua análise sobre os dois primeiros documentos (PCN e DC/Letras) ela concluiu que esses conhecimentos já não atendem

as necessidades atuais, como por exemplo, a leitura de um texto multimodal. No caso das provas, a autora entende que essas avaliam determinados conhecimentos linguísticos e teóricos sobre o funcionamento da língua, porém, esses conhecimentos não garantem a um candidato “a competência profissional para encaminhar a aula de modo a facilitar, senão garantir, a aprendizagem do aluno e o desenvolvimento de suas capacidades de uso da língua oral e escrita” (KLEIMAN, 2008, p. 498).

Embora esse trabalho de Kleiman (2008) haja tido como base a formação de professores de língua materna, acreditamos ser possível uma ponte com o nosso estudo sobre a formação inicial de professores de línguas estrangeiras, em particular, língua espanhola, pois, muitas das pesquisas já realizadas no âmbito da formação de professores ou de ensino de língua espanhola, têm demonstrado resultados similares: professores desvalorizados, ensino descontextualizado, concursos públicos que não avaliam adequadamente os profissionais em relação às exigências do contexto escolar atual e mesmo, em relação a documentos parametrizadores como, as Orientações Curriculares e Diretrizes Curriculares²³.

Concluimos ser importante olhar para os nossos cursos de licenciatura a fim de verificarmos os limites e desafios, bem como as conquistas do trabalho realizado no contexto da formação inicial em torno da formação leitora dos estudantes e da formação para o ensino de leitura. Acreditamos que o ensino de leitura e suas consequências na formação do indivíduo – e da cidadania – devem ser discutidos por professores formadores e estudantes dos cursos de Letras para que todos possam compreender melhor as “forças” conceituais que perpassam os modos de ler de cada indivíduo e que influenciam diretamente no ensino de leitura.

Na próxima seção nos deteremos em pesquisas realizadas sobre leitura em língua estrangeira, principalmente em espanhol, a fim de conhecermos o que se tem feito no meio acadêmico e o resultado/contribuições dessas investigações para o ensino e aprendizagem de leitura em espanhol.

1.3 Leitura em línguas estrangeiras e o caso específico da leitura em Espanhol

²³ Trabalhos que comprovam esses dados estão no próximo tópico 1.3. A leitura em língua estrangeira e o caso específico do Espanhol.

Após discorrermos sobre as teorias que mais influenciaram as pesquisas em leitura na área de ensino e aprendizagem de línguas (materna e estrangeira), iremos agora tecer considerações sobre a leitura na formação inicial de professores, e sobre o ensino e aprendizagem de leitura em língua estrangeira, em especial, em espanhol.

O estudante de Letras (licenciatura e/ou bacharelado) tem como objeto de estudo a língua (linguagem) e deve por isso, desenvolver habilidades como leitura, análise, interpretação e produção de textos dos mais variados gêneros. Os estudos linguísticos e literários formam um conjunto de conhecimentos que compõem os currículos dos cursos de Letras. Nos cursos de Licenciatura, especificamente, tornam-se necessários estudos pedagógicos voltados à formação de professores para trabalharem com o seu objeto de estudo. Caso a Licenciatura seja dupla, a exigência é bem maior.

Sobre o perfil dos cursos de licenciatura em Letras, Paiva (2005) relata sua experiência como participante de comissões que avaliavam as condições de oferta de cursos de Letras (SESU-MEC) e que a fez verificar a insuficiente carga horária destinada à língua estrangeira e uma parte pedagógica, aquela direcionada à formação de professores para o ensino, relativamente fraca.

Paraquett (2009) diz ser a universidade brasileira, pública ou privada, a protagonista da formação de professores de espanhol. A pesquisadora tem uma longa experiência como professora de universidade pública (desde 1977), e tem participado de bancas de exames que avaliam candidatos ao cargo de professores de Espanhol. Devido a isso, ela constata “dois tipos de problema: candidatos mal preparados e programas mal formulados”. Ela analisa o fato de que se as universidades não estão com suas propostas curriculares atualizadas, certamente não esperarão atualidade de seus candidatos. Ela desabafa que “é triste saber que caminhamos pouco, que ainda a perspectiva puramente gramaticalista predomina; que os aspectos linguísticos, discursivos e culturais não são considerados em muitas listas de pontos que são sorteados na hora das provas dos concursos”. Ela constata que faltam pesquisas sobre formação de professores em cursos de Licenciatura que demonstrem a realidade brasileira.

No entanto, a formação inicial de professores (de Língua Espanhola) tem como objetivo preparar professores capazes de construir saberes, juntamente com seus futuros alunos, “de forma ativa, reflexiva e crítica” (BRASIL, 2006, p. 146), e capacitá-los para desenvolverem as competências “(inter)pluricultural”, “comunicativa”,

“compreensão oral”, “produção oral”, “compreensão leitora”, “produção escrita” (BRASIL, 2006, p. 151-152). Para ser professor de língua estrangeira, na atualidade, não basta somente o domínio da língua oral e escrita, é necessário o domínio de outras habilidades, principalmente, aquelas que respaldam um compromisso social com a educação.

Segundo Almeida Filho (2006), a competência²⁴ implícita, ou seja, aquela que vem da experiência profissional, e a competência em utilizar a língua-alvo, são fundamentais para chegar à competência profissional. Os conhecimentos teóricos adquiridos primeiramente nos cursos de licenciatura em Letras, e posteriormente, na formação continuada, devem levar o professor a uma constante atitude de reflexão. Esses conhecimentos teóricos, fundidos na competência implícita, tornar-se-ão a “competência sintética ou aplicada” (2006, p. 4). A ação de refletir possibilita ao professor a capacidade de mobilizar seus conhecimentos, avaliar seus recursos e intervir em outras competências.

Entre os diversos conhecimentos do futuro professor de línguas, os conhecimentos sobre visões e estratégias de leitura, o papel do leitor e do texto no processo de leitura, as diferenças entre leitura em língua materna e língua estrangeira, bem como, a preparação de atividades de leitura em língua materna e estrangeira (no caso de Licenciatura Dupla) com a finalidade de aprender a importância das perguntas e dos questionamentos em uma atividade de leitura, deveriam ganhar mais espaço na formação inicial de estudantes de Letras/Espanhol.

Mesmo que a temática “leitura” esteja presente nos currículos de diversos cursos de Letras/Espanhol, pois geralmente encontramos nas grades curriculares, disciplinas com foco em “leitura e interpretação de textos”, a formação para o ensino de leitura precisa melhorar, pois, nos chama a atenção o fato de que em algumas ementas das disciplinas que visam proporcionar o desenvolvimento da compreensão leitora, as referências bibliográficas são, em grande parte, relativas à estrutura da língua²⁵. Esse dado, para nós, é um indício da dificuldade de se trabalhar a leitura (em língua espanhola) de forma contextualizada desde o início do ensino e aprendizagem. Parece

²⁴ Segundo Almeida Filho (2006, p. 2-3) “a acepção de competência que chegou com maior sustentação até hoje é a de que esse construto teórico se compõe de bases de conhecimentos informais (de crenças, prioritariamente) de capacidade de ação e deliberação sobre como agir a cada momento, ambas marcadas sempre por atitudes mantidas pelo professor”.

²⁵ Pesquisa exploratória que realizamos, via Internet, em grades curriculares e ementas de cursos de Letras/Espanhol disponibilizadas nos sites de algumas universidades brasileiras.

persistir a ideia de que antes de ler é preciso aprender a língua (o vocabulário) e sua estrutura. Essa atitude leva muitas vezes ao desestímulo da leitura e ao silenciamento da experiência de vida nas atividades de leitura. Consideramos que essa forma de ensinar e aprender a ler nos cursos de Licenciatura também influencia na forma de ensinar a leitura no Ensino Básico. Existem pesquisas acadêmicas que indicam um resultado negativo do trabalho com leitura, tanto no contexto universitário como no Ensino Básico (ARAÚJO, 2007; ROLA, 2006; VERGNANO-JUNGER, 2002a; entre outras).

Freire; Shor (1986) já argumentavam sobre a distância que existe entre as palavras lidas na escola das palavras da experiência e da vida dos alunos-leitores. Essa distância torna a leitura vazia de significado, e por isso mesmo, sem sentido e desinteressante. Conforme as Orientações Curriculares (BRASIL, 2006, p. 151), o ensino de leitura deve levar o aluno

[...] à reflexão efetiva sobre o texto lido: mais além da decodificação do signo linguístico, o propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com o texto, com o autor e com o contexto, lembrando que o sentido de um texto nunca está dado, mas é preciso construí-lo a partir das experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele.

A leitura não deveria ser uma atividade de silenciamento, mas uma atividade que busca relacionar processos cognitivos (de decodificação e de reconhecimento de códigos) com o significado pessoal e social que damos a esses códigos. Ler em língua estrangeira, mais ainda, deve buscar não somente a decodificação de um signo linguístico ou a transposição de significados de vocabulários da língua estrangeira para a língua materna, mas também a construção desse significado a partir da experiência do leitor e a partir da experiência do outro, do estrangeiro que expressa linguisticamente a sua experiência de vida de maneira diferente, tornando-se uma atividade de reflexão sobre a língua, sobre as pessoas que as falam e sobre o papel dessa língua no mundo.

Kato (2007), ao refletir sobre sua autoaprendizagem de leitura em língua estrangeira, elenca aspectos que considera importantes nesse processo. O primeiro ponto citado é o desempenho linguístico normal – para a idade – na língua materna, seguido da capacidade de distinguir “diferentes sistemas de signos” (2007, p. 24), ou seja, a diferenciação da linguagem que se dá por meio da distinção entre letras, figuras, números e demais sinais comuns em determinada língua. Outro aspecto é a “consciência da natureza simbólica da escrita” a qual pressupõe a “arbitrariedade do código escrito”

(2007, p. 24), ou seja, a escrita deve conter variedades como linearidade, variedade de letras (sons) e sinais gráficos. A maturidade adquirida ao longo do processo de aquisição da escrita e leitura faz com que o leitor chegue à “capacidade para reconhecer a autonomia da escrita” (2007, p. 25), ou seja, diferencie a escrita e a fala. A aquisição da “capacidade de discriminação visual” (2007, p. 25), outro aspecto apontado pela autora, propicia ao leitor reconhecer diferenças entre letras, números e sinais de pontuação.

A autora atribui à sua capacidade de discriminação visual e à consciência que ela já tinha “de ser a leitura um ato autônomo diferente da fala” (2007, p. 27), pontos importantes que contribuíram para a superação da desvantagem do desempenho linguístico. Ela argumenta que “outras estratégias procedimentais devem ter sido transferidas da habilidade de ler em outra língua” (2007, p. 27), tais como, a proficiência em leitura em sua língua materna – ela já não lia palavra por palavra, mas reconhecia que existia “unidades significativas maiores que a palavra” (2007, p. 28). Outros aspectos que ela considera relevantes em sua aprendizagem de leitura em língua estrangeira são: o reconhecimento de elementos linguísticos, tais como os sufixos (nível morfológico); a consciência de que parágrafos sinalizavam mudanças de tópicos (nível textual); a capacidade de inferência, não limitada a adivinhar uma palavra, mas “criar significados a partir de pistas contextuais” (2007, p. 29), ou seja, a inferência que leva o leitor a construir o significado de um texto sem, contudo perder a atenção para a necessidade de auto-correção quando esta se faz necessária. Kato chama esse procedimento de “monitoria de compreensão” (2007, p. 30). Se o leitor infere algo que não faz sentido com o que está lendo, ele reavalia sua leitura.

Conforme a autora, o estudo que ela realizou sobre sua própria aprendizagem está em consonância com teses sobre leitura em língua estrangeira que defendem que o conhecimento da língua oral “não é um pré-requisito para a aprendizagem da leitura em segunda língua” (2007, p. 31) e que demonstram que a utilização de estratégias de leitura adquiridas pelo indivíduo na leitura em sua língua materna pode compensar a falta do domínio linguístico. Também, podemos inferir por seu depoimento, que a autora fazia parte de uma família inserida em práticas sociais e culturais letradas (alfabetizadas), e como decorrência disso, sua maturidade e perspicácia na aprendizagem da leitura (e da escrita) na escola em tenra idade. Também,

consideramos relevante o fato de que a autora, ao iniciar seu processo de aprendizagem de língua estrangeira, residia no país dessa língua²⁶.

Retomando o foco leitura em língua espanhola, um dos aspectos mais realçados e tomados com precaução por professores e pesquisadores dessa língua, é a proximidade/semelhança entre as línguas portuguesa e espanhola. É fato a raiz comum de ambas (o latim) e uma evolução histórica paralela (da Península Ibérica rumo as Américas, África e Ásia) (ALMEIDA FILHO, 1995), como um número alto de cognatos e falsos cognatos entre as duas línguas. Almeida Filho (1995, p. 15), assim afirma:

No plano da língua escrita, então, por ser esse mais conservador por natureza, as semelhanças parecem mais visíveis e a outra língua parece compreensível. Vemos aqui um primeiro viés que corta a percepção de proximidade do Espanhol para quem estuda Português com o objetivo de aprendê-lo. Quanto mais formalmente educada for a pessoa aprendente, mais facilidade para iniciar uma convivência com o outro idioma, principalmente na modalidade escrita. O estudante letrado pode acessar estratégias de compreensibilidade (e de arriscada produção inicial) socorrendo-se da imagem gráfica como intermediadora no processo.

Almeida Filho (1995, p. 19-20) conclui que a metodologia do ensino de português para hispano-falantes (e vice-versa) não necessariamente necessita ser específica, porém, deve conter certas especificidades que considerem a “enganosa facilidade propiciada pelas percepções dos sujeitos aprendentes” a fim de evitar a estagnação da “interlíngua em patamares baixos de produção”. Alguns dos procedimentos que o autor aponta para evitar ou amenizar tais dificuldades são: (1) a “focalização atenta, consciente, sobre aspectos proximais enganosos”; (2) a demonstração para o próprio aluno “que sua própria produção pode ser criticamente re-ouvida ou re-vista em auto-análises de seu próprio discurso escrito ou oral, este último gravado em áudio ou vídeo”.

Pensamos ser esse dado relevante para a formação inicial de professores de espanhol, principalmente pelo aspecto da “semelhança” entre a Língua Espanhola e a Língua Portuguesa. A leitura em Língua Espanhola pode ser considerada relativamente fácil se a concebermos como uma atividade de reconhecimento de códigos ou de percepção visual, considerando-se obviamente indivíduos inseridos em práticas sociais letradas. Porém, pesquisas sobre leitura em língua espanhola vêm demonstrando

²⁶ Ver Kato (2007): filha de pais japoneses, falava apenas japonês até entrar para a escola, mas morava no Brasil.

resultados nem sempre positivos sobre a compreensão leitora, o ensino e a aprendizagem de leitura, sobre a preparação de atividades de leitura, inclusive as presentes em livros didáticos de espanhol. Se concebermos a Língua Espanhola como uma língua estrangeira, portadora de significados socioculturais próprios, lembrando de que a língua espanhola é falada em diversos países e continentes, procuraremos na leitura, não apenas a decodificação, mas a busca de sentidos, de construção de significados dentro de contextos diferentes. Nesse processo (re)conheceremos as diferenças linguísticas, sociais e culturais entre as línguas espanhola e portuguesa.

Nos últimos dez anos, no Brasil, encontramos uma relativa parcela de pesquisadores brasileiros na área de ensino e aprendizagem de espanhol que se debruçou sobre o tema *leitura*. As pesquisas foram realizadas em contextos diferentes, desde o nível superior de graduação até o ensino fundamental, como também, em análise documental. A seguir, apresentaremos uma síntese dessas pesquisas, em sequência histórica, pois acreditamos que elas podem corroborar com a importância deste trabalho.

Vergnano-Junger (2002a; 2002b) realizou um estudo em graduações de espanhol, no Rio de Janeiro com o intuito de obter dados sobre conceitos de leitura, atividades e recursos utilizados no desenvolvimento dos trabalhos de professores de Língua Espanhola a fim de discutir sobre a atuação e a situação do trabalho com leitura na formação de futuros profissionais de Língua Espanhola. Na metodologia empregada, a pesquisadora partiu de três perfis: a) o docente conservador – aquele que concebe a leitura como decodificação, um trabalho de extração de significado ou de aperfeiçoamento de conhecimentos linguísticos; b) o docente interativo – que compreende a leitura como uma atividade de construção de significados entre as informações do texto e os conhecimentos e experiências do leitor; c) o docente enunciativo-discursivo, aquele que percebe o papel do leitor não só como construtor de sentidos, mas como um co-enunciador. A leitura para este último perfil torna-se um espaço em que vários discursos se inter-relacionam. A conclusão principal da pesquisadora é que não existem professores com um perfil homogêneo, e por consequência, as atividades de leitura realizadas por esses professores são heterogêneas, mesmo que predominem algum aspecto desses modelos. Para nós, um dado relevante desta pesquisa é a constatação da indefinição teórica e metodológica presente nos

trabalhos de leitura. Poucos professores (formadores) declararam a teoria que fundamentam e dão sustento aos seus trabalhos com leitura.

Castela (2003), com o objetivo de contribuir com a formação de professores de Espanhol, propôs uma avaliação conjunta, entre pesquisadora e estudantes de graduação de Letras/Espanhol, de perguntas contidas em materiais de ensino de Língua Espanhola e uma produção de materiais que visava avaliar e/ou desenvolver a habilidade de elaborar questões que colaboram para a compreensão leitora. A partir de um texto autêntico os estudantes deveriam produzir questões de compreensão leitora. Depois de produzidas, as questões foram divididas em a) mal elaboradas ou não delimitadas; b) com resposta “sim” ou “não”; c) de localização no texto; d) de pretexto para produção oral ou escrita; e) interativas (leitor-texto). A pesquisadora constatou que “há uma notória escassez de propostas práticas que considerem aspectos relacionados ao discurso de modo a contribuir” para a tarefa da “formação de leitores autônomos e críticos” (CASTELA, 2003, p.380).

Bechel (2006) constata em sua pesquisa que

Quando observamos as aulas de leitura ministradas tanto nas escolas públicas ou particulares, observamos que muitos professores trabalham numa perspectiva decodificadora, que defende o texto como fonte única de sentidos, extraindo do texto somente sua ideia principal. E, conseqüentemente, as atividades desenvolvidas com o texto são, quase sempre, de acatar respostas únicas (normalmente de acordo com as respostas do livro didático). Cumprir em dia o conteúdo do livro, responder mecanicamente aos exercícios, buscar somente a ideia principal do texto sem se preocupar em buscar outros significados além do literal, ainda são metodologias constantes em nossas escolas.

O resultado do ensino de leitura como decodificação é o baixo índice de compreensão leitora em atividades que exigem um olhar mais aguçado e crítico sobre o texto. A leitura, que deveria ser uma atividade de construção de sentido, de envolvimento entre leitores e autores, além de uma atividade prazerosa, torna-se apenas uma ação de busca de informação, um pretexto para exercícios gramaticais ou mesmo para treinar a pronúncia.

Giglio (2006) ao analisar *a compreensão leitora em manuais didáticos de espanhol como língua estrangeira*, elaborados entre os anos 1945-1990, conclui que a leitura em uma perspectiva crítica não é “encorajada em sala de aula” (2006, p. 81). Muitos dos livros didáticos de Espanhol utilizados no Brasil abordam os textos apenas como pretextos para apresentar estruturas linguísticas, exercícios gramaticais, atividades

de leitura em voz alta, pronúncia e aquisição de vocabulário (2006, p. 81). Os textos literários são descontextualizados historicamente, sem referências ao autor e condições de produção, disso resultam-se dificuldades de compreensão por parte do estudante-leitor (2006, p. 81). A pesquisadora entende que o professor de espanhol deve estar atento às necessidades dos aprendizes e realizar um trabalho de seleção e contextualização de textos, criar atividades com diferentes objetivos de leitura, além de respeitar as individualidades de seus alunos. Não se deve limitar à transmissão de conhecimentos, mas envolver-se com sua prática pedagógica. Outro dado significativo que Giglio apresenta é sobre a natureza da produção dos materiais didáticos em espanhol: todos produzidos na Espanha. Esse fato deve fazer com que o professor esteja em alerta para não repassar aos seus estudantes ideias e valores dos livros como verdades únicas e sem análise crítica (GIGLIO, 2006, p. 81-84).

Rola (2006, p. 57), com base no modelo de letramento e na “compreensão de que em toda sala de aula, professores e alunos estão construindo modelos particulares de letramento” analisou “interação em eventos de leitura” em sala de aula de espanhol de uma sexta série do ensino fundamental. Os resultados da pesquisadora contribuem para reforçar o que estamos expondo: “a leitura não é vista como um evento social e os alunos estão engajados em ações letradas que não envolvem a negociação na construção do significado” (2006, p. 57).

Araújo (2007) realizou uma pesquisa de campo, em uma universidade de uma pequena cidade de um Estado da região sudeste, em um curso de Licenciatura em Letras/Espanhol. Pode constatar que as aulas tinham uma estrutura parecida, fixa, sem muitas novidades. A leitura era realizada por meio de atividades de textos do livro didático ou de textos que o professor levava a fim de esclarecer vocabulário ou explicar algumas questões gramaticais. Não havia interação entre professor e alunos. Muitas vezes os estudantes se recusavam a participar e a responder às questões formuladas pelo professor. A pesquisadora considerou que esse silenciamento ocorria principalmente pela irrelevância temática dos textos e ineficiência do professor em comunicar-se.

Oliveira (2008, p. 3043), partindo da concepção de leitura como “um processo cognitivo no qual o leitor constrói uma representação do significado, a partir de seu próprio conhecimento e dos elementos linguísticos apresentados, com a finalidade de compreender a informação em um determinado contexto”, realizou uma pesquisa de compreensão leitora em espanhol com estudantes de um curso preparatório

de vestibular de uma escola municipal. A turma foi dividida em dois grupos para responder ao mesmo texto e às mesmas questões. Porém, um grupo (experimental) recebeu explicações sobre expressões, termos lexicais e aspectos culturais, e o outro (grupo de controle) não recebeu nenhum tipo de informação e/ou considerações sobre o texto. A nota obtida pelo grupo experimental (média 7,5) foi superior à nota do grupo de controle (média 5,7). A pesquisadora concluiu que o conhecimento de aspectos culturais é importante para os processos de leitura, pois esses ativam os esquemas já construídos pelos alunos a partir de suas experiências. Não era o intuito da pesquisa, porém Oliveira (2008, p. 3050) diz não ter como negar a importância do professor em planejar atividades de leitura que possibilitem “ao aluno a construção do conhecimento a partir de seu conhecimento adquirido e de suas experiências individuais”.

Mazzaro (2008, p. 80-82²⁷) analisou resultados de uma investigação realizada em um curso de Leitura e Compreensão de Texto em Espanhol. Esse curso teve como principal objetivo trabalhar estratégias de leitura e era formado por um público de graduados e graduandos de diferentes áreas com a finalidade de aprovação em algum exame de seleção. O pesquisador chegou aos seguintes resultados:

- A inferência de significados de palavras desconhecidas não gera dificuldades para a maioria dos leitores brasileiros “competentes”, apenas para leitores que se detêm mais na forma do que no contexto;
- Mesmo que haja uma compreensão da maioria das estruturas das frases ao longo do texto, as construções metafóricas, muitas vezes, causam interpretações errôneas, ou seja, o leitor não é capaz de relacionar a metáfora à ideia geral do texto;
- Encontrar o referente dos anafóricos e catafóricos (como por exemplo, os pronomes complemento) foi uma dificuldade observada em alguns contextos, o que denota a dificuldade de reconhecimento da estrutura textual, principalmente no que se refere ao (des)conhecimento da língua;
- A inferência das ideias obtidas por elementos de coesão, como por exemplo os conectivos, também representam dificuldades para os leitores brasileiros;
- Há dificuldades de interpretação quando as respostas às perguntas não estão em ordem de aparição do texto; denota-se, portanto a força da tradição de uma leitura linear, ascendente;

²⁷ Tradução e adaptação nossa.

- Principalmente na leitura de textos literários, percebe-se certa dificuldade de se relacionar determinadas partes dos textos, bem como ativar conhecimentos prévios sobre expressões e/ou nomes de seres presentes na literatura mundial.

Mazzaro (2008, p. 82) conclui que

[...] as dificuldades encontradas nas atividades propostas aos alunos, as mais frequentes foram as relacionadas com as estratégias de inferência intralingual e de relação entre partes do texto. A primeira está relacionada ao funcionamento da língua e a segunda à compreensão.

Outras conclusões às quais o pesquisador chegou foram: a tradução, em alguns momentos, tornou-se um recurso didático; a gramática foi a necessária para ler e interpretar os textos, focalizando principalmente, os pronomes complemento, alguns tempos verbais (pretéritos) e os conectivos; a inferência e suas implicações surgiram de forma superficial.

Constatamos, pois, que resultados de pesquisa sobre leitura em sala de aula e na formação de professores de línguas não são muito positivos. Apesar de a leitura ser tida como prioritária no ensino de línguas e mesmo de outras disciplinas, ela ainda é ensinada de forma limitada à decodificação de signos linguísticos. O graduando de Letras e/ou o estudante de um curso superior, desde o Ensino Básico, como aluno, foi acostumado à leitura como decomposição, de apreensão de um significado já inserido no texto, sem chances ao diálogo, realizada sequencialmente, de forma linear, sem muitos questionamentos e sem interação. Esse estudante, ao iniciar um curso de graduação/licenciatura, muitas vezes continua passivo, ou mesmo, resiste às diferentes abordagens de professores formadores que investem em um ensino de leitura que visa à construção de sentido, à consciência crítica, enfim, que tenta quebrar o ciclo vicioso da leitura ensinada de forma tradicional.

Essas pesquisas mostram que o trabalho com leitura em Língua Espanhola tem muito que desenvolver para obter resultados satisfatórios e mudanças significativas nas práticas em sala de aula do ensino básico e superior. A leitura deve contribuir para que o estudante possa não somente desenvolver competências e habilidades, mas inserir-se socialmente e perceber-se na construção dos significados dos textos. O ato de ler deve abranger os aspectos cognitivos, mas também sociais e culturais que envolvem os diferentes tipos de leitura e de leitor. Na leitura deve-se

considerar o conhecimento linguístico, mas ir além desse, a fim de colaborar na inclusão social, no desenvolvimento de um leitor crítico e na *transformação do mundo*.

As concepções de leitura que fundamentam as práticas leitoras talvez sejam um ponto crucial no desenvolvimento da capacidade de leitura crítica e autônoma de professores formadores e estudantes de Letras/Espanhol. Conhecer e reconhecer essas concepções com o objetivo de encontrar caminhos para se evitar, ou ao menos, amenizar certas dificuldades no ensino e aprendizagem de leitura em Espanhol/Língua Estrangeira parece-nos prioritário na formação de professores de espanhol.

As visões de leitura definidas pelos modelos ascendente, descendente e interativo, bem como pelos estudos dos Letramentos, e a leitura em língua estrangeira, especificamente, em espanhol, apresentadas e discutidas neste capítulo, formam a base teórica de nossa pesquisa. No próximo capítulo iremos apresentar a metodologia que empregamos para realizar esta investigação.

CAPÍTULO II – Metodologia da pesquisa

Este capítulo tem como objetivo explicar a escolha do método de trabalho e refletir sobre como lidamos com o objeto de pesquisa. Serão apresentados os caminhos que percorremos para realizar a coleta de dados, o contexto da pesquisa, os perfis dos participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise. Para construirmos o contexto da pesquisa e os perfis dos participantes utilizamos informações obtidas no site da universidade brasileira focalizada nesta pesquisa, nos questionários respondidos pelos participantes da pesquisa e no Projeto Pedagógico do Curso.

2.1 Coleta de dados

Explicitaremos nesta seção o percurso realizado para a coleta de dados e esclareceremos que houve uma primeira intenção que necessitou ser revista devido à quantidade obtida de questionários respondidos por professores formadores e estudantes de Letras/Espanhol.

O primeiro objetivo desta pesquisa foi realizar um panorama sobre a formação leitora de estudantes de Letras/Espanhol a fim de verificar como ela se construía/constituía e quais seriam suas possíveis influências no ensino de leitura em espanhol no ensino médio. Para isso realizamos nossos primeiros contatos com os possíveis participantes da pesquisa.

Nesses contatos a pesquisadora apresentou-se e explicou a intenção da investigação, disponibilizando-se para eventuais esclarecimentos. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²⁸ foi enviado por correio eletrônico, no qual explicava formalmente o objetivo do trabalho e solicitava a permissão para a utilização das informações obtidas por meio do questionário.

²⁸ Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196, 10/10/1996, IV: toda pesquisa deve ter consentimento livre e esclarecido dos sujeitos que aceitem dela participar.

Desde o início, as pessoas que aceitaram corroborar com esta investigação foram receptivas, enviando emails que manifestavam interesse não só pelo fato de participar de uma pesquisa, mas por causa da temática da mesma. Consideramos essa receptividade um fator importante para nosso trabalho, pois julgamos ser tal esforço um compromisso com a formação inicial e continuada.

Entre os meses de abril a julho de 2010 contatamos trinta e duas (32) instituições de ensino superior públicas e privadas de vários Estados do Brasil²⁹. De todas obtivemos respostas de onze (11) instituições, o que resultou no contato direto com quarenta e dois (42) professores formadores. Dentre esses profissionais contatados, dezoito (18) professores responderam que participariam da pesquisa. Desses dezoito, recebemos o questionário respondido de doze (12) professores³⁰. O contato com os estudantes de graduação foi mais difícil devido ao fato de que a Coordenação dos respectivos cursos precisava autorizar e disponibilizar o email dos alunos. Conseguimos esses contatos em quatro (4) universidades totalizando cinquenta e cinco (55) emails de estudantes. Desse total, obtivemos confirmação de participação de quatorze estudantes (14), e recebemos doze (12) questionários preenchidos. Entre professores e estudantes, totalizaram-se 24 participantes na pesquisa. Com este resultado consideramos o número total de participantes relativamente baixo para o objetivo inicial da pesquisa: construir uma visão panorâmica da formação leitora dos estudantes de licenciatura em Letras/Espanhol.

Diante desse fato resolvemos rever o objetivo e a metodologia iniciais, pois pretendíamos explorar os dados obtidos de uma forma que nosso trabalho correspondesse aos conceitos de generalização, validade e confiabilidade de uma pesquisa. Após isso, decidimos qual seria o critério de escolha dos questionários que fariam parte do estudo e análise, pois, o número e a diversidade da procedência dos participantes, como demonstra o quadro a seguir, foram variados.

²⁹ Uma universidade do Estado de São Paulo respondeu ao nosso primeiro contato para explicar que o Curso de Licenciatura em Letras/Espanhol só tinha uma turma de segundo período e por isso não se encaixava no perfil desta pesquisa. Um professor de uma universidade pública do Estado de Santa Catarina escreveu-nos dizendo que tinha se aposentado. Dois professores, um de uma universidade pública do Estado de Goiás e outro de uma universidade particular de Minas Gerais, que haviam aceitado participar escreveram-nos para dizer que se encontravam impossibilitados de responder ao questionário por motivos particulares.

³⁰ A nossa intenção era contatar professores da área/curso de espanhol independentemente das disciplinas nas quais atuavam: Linguística, Literatura e/ou Língua. No entanto, obtivemos resposta positiva de participação apenas de um professor de Literatura Espanhola e de um professor de Linguística. Esse dado também influenciou na direção de nosso trabalho.

Quadro 1 – Participantes por Universidade

Participantes	Universidade 1	Universidade 2	Universidade 3	Universidade 4	Universidade 5	Universidade 6	Universidade 7	Total
Estudantes	5	Não	Não	4	3	Não	Não	12
Professores	4	1	1	Não	3	2	1	12

Consideramos que a instituição com maior número de participantes entre professores formadores e alunos poderia tornar o trabalho de análise mais rico. Restringimos nossa análise a uma universidade brasileira da qual participaram cinco estudantes de último período/ano e quatro professores formadores, a Universidade 1.

Conforme Nunan (1992)³¹ *apud* Borges (2009) para que uma atividade possa ser compreendida como pesquisa necessita de (1) questão/hipótese/problema, (2) dados e (3) análise e interpretação de dados. O problema norteador desta pesquisa refere-se à formação inicial do professor de espanhol, em particular a formação leitora do estudante de Letras/Espanhol e sua posterior atuação no ensino de leitura em espanhol no ensino básico em escolas brasileiras. A fim de coletar dados para estudar esse problema, optamos por trabalhar com: **(1) pesquisa documental:** a. Resoluções CNE/CP1, 18/02/2002; CNE/CP2, 19/02/2002; CNE/CES18, 13/03/2002³²; b. Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Língua Estrangeira e Conhecimentos de Espanhol; c. Projeto Pedagógico de Curso e ementas³³ das disciplinas lecionadas pelos professores participantes da pesquisa; **(2) questionários semiestruturados** enviados via correio eletrônico para professores formadores de língua espanhola e estudantes de licenciatura em Letras/Espanhol cursando o último ano e/ou período³⁴. A análise e interpretação dos dados estão apresentadas no capítulo III. Portanto, nosso trabalho atende aos requisitos estabelecidos por Nunan (2002).

Investimos nossos esforços na pesquisa documental e optamos por estudar alguns documentos que, direta e/ou indiretamente, regulam os cursos de Letras. A análise e a reflexão desses documentos foram ampliadas pelas respostas dos participantes aos questionários. Nosso objetivo passou a ser o de contribuir com uma reflexão crítica sobre a formação leitora dos futuros professores de língua espanhola.

³¹ NUNAN, D. **Research methods in language learning**. United States of America: Cambridge University Press, 1992.

³² Em anexo.

³³ Serão explicitadas no capítulo III – Análise dos dados.

³⁴ A data referente ao último ano e/ou período de curso é o primeiro semestre de 2010 quando foram enviados os questionários aos participantes da pesquisa.

A análise documental é um tipo de estudo descritivo “que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 109). Essa coleta de dados é realizada primordialmente a partir de documentos escritos ou não, denominados por Lakatos (1991) como fontes primárias.

Conforme Sá-Silva et al, 2009, p. 4:

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair deles informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos.

A análise que realizamos (capítulo III) sobre os documentos selecionados nesta pesquisa comprova o trabalho de seleção e organização de informações, de etapas e procedimentos a cumprir. Consideramos que a utilização de documentos em pesquisa é importante, pois, estes são fontes de dados históricos, os quais refletem visões de mundo e época distintas, bem como podem evidenciar valores que regem determinadas épocas, culturas e grupos sociais diversos. Como nosso intuito principal foi investigar as concepções de leitura e leitor presentes em diversos documentos parametrizadores da formação inicial de professores, cremos que a escolha pela pesquisa documental nos forneceu dados relevantes para o objetivo proposto neste trabalho. O esforço da análise, bem como seus limites, é primordialmente nosso. A análise e a interpretação foram realizadas a partir da triangulação dos dados obtidos na pesquisa documental e nos questionários destinados a professores formadores e estudantes de Letras/Espanhol com base na fundamentação teórica exposta no capítulo I.

Toda pesquisa acadêmica preza pela discrição em relação à identidade daqueles que colaboram, por isso, os nomes dos participantes foram substituídos por códigos. Os professores serão denominados P1, P3, P4 e P5 e os estudantes E2, E6, E7, E9 e E12³⁵. A instituição da qual os sujeitos da pesquisa pertencem será identificada por UB (Universidade Brasileira).

2.2 Contexto da pesquisa

³⁵ A ordem numérica refere-se à ordem em que recebemos os questionários respondidos.

O Curso de Letras – Licenciatura em Espanhol dos participantes desta pesquisa é de Licenciatura Simples, ou seja, os formandos deste curso habilitam-se como professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE), excluindo a língua materna. Este curso tem como objetivo a formação de professores que saibam utilizar seus conhecimentos de forma crítica, autônoma, expressiva, reflexiva e em consonância com os avanços tecnológicos e educacionais.

A Licenciatura em Letras/Espanhol é oferecida no período noturno. O processo seletivo é anual. A duração do curso de Letras/Espanhol é de cinco anos, no mínimo. O número de vagas é estabelecido pelo Colegiado do curso. A licenciatura em Letras/Espanhol é ofertada aproximadamente há 10 anos.

A infraestrutura da universidade brasileira (UB) é constituída por salas de aula equipadas com recursos audiovisuais, além da disponibilização aos professores de outros recursos necessários à prática docente mediante requisição; pela Biblioteca, com um acervo específico da área de línguas de mais de 50.000 livros; por Laboratórios de Informática, de Línguas, de Fonética, de Tradução, de Redação; por Videoteca; por um acervo de publicações internacionais; incentivos a publicações e auxílios que contribuam ao ensino e aprendizagem (palestras, minicursos, ajuda a estudantes); e projetos que visam fomentar a educação continuada de professores em serviço da rede pública, a conscientização dos estudantes sobre a realidade educacional pública e o envolvimento dos mesmos com projetos de ensino, pesquisa e extensão.

A UB tem, em sua maioria, um corpo docente, tanto das disciplinas do núcleo comum do curso como das disciplinas específicas de Espanhol, formado por doutores.

Na visão de P1, o curso “oferece os conteúdos necessários a uma boa formação de professores de E/LE” e ressalta que existe um “projeto de flexibilização curricular” que tem contribuído para o enriquecimento de “possibilidades formativas dos alunos”.

P3 avalia o curso como “bom” por esse ser de licenciatura simples, porém, explica que houve “impactos negativos” na forma da aplicação da lei 11.161: “poucas escolas estão adotando o espanhol e os alunos estão desmotivados e deixando o espanhol”. Ele argumenta que caso o curso venha tornar-se licenciatura dupla (Português-Espanhol) haverá “perdas na formação dos alunos” em decorrência da

diminuição de disciplinas em espanhol. Outra dificuldade que este professor aponta, caso o curso se torne licenciatura dupla, é a desproporção de professores e a oferta de disciplinas, “principalmente optativas”.

P4 considera que o “curso oferece uma boa formação” principalmente porque o nível do professorado é “excelente”. Porém, argumenta que “faltam opções para uma formação mais diversificada”, principalmente “sobre temas específicos de língua espanhola ou de prática de língua espanhola” que possam ser do interesse dos alunos. Ressalta que a área de literaturas “consegue oferecer mais oportunidades de estudo”.

Para P5, o curso oferece aos alunos a possibilidade “de enriquecer seu currículo fazendo disciplinas optativas” e “alternativas de participação em projetos”. Porém, ressalta que há uma “falta de diálogo entre as disciplinas de língua e literatura com o intuito de pensar na formação do professor”.

Por meio desses depoimentos, percebe-se que a UB da pesquisa tem uma estrutura forte e flexível, mas que também sofre influências das políticas públicas do país, como por exemplo, a vulnerável implantação do espanhol no Brasil que atualmente presenciamos, a qual vem desmotivando estudantes de Letras/Espanhol na continuidade dos estudos. Além das políticas externas, são apontadas algumas questões internas referentes ao diálogo entre professores formadores e oferecimento de disciplinas, que poderiam ser discutidas a fim de melhorar a formação do professor. Contudo, todos os professores tecem elogios sobre o curso por este oferecer uma boa formação devido às ofertas de disciplinas optativas, participação em projetos e ao nível de formação dos professores formadores. O acervo da biblioteca e os laboratórios, em particular, de línguas e redação, para nós, representam parte da infraestrutura do curso que podem contribuir diretamente na formação leitora dos estudantes. Aliás, toda a infraestrutura da UB pode contribuir com a formação leitora, porém parece não ser bem aproveitada por professores formadores e estudantes de Letras/Espanhol.

2.3 Participantes

Em nossa pesquisa o investigador não teve contato pessoal com os participantes, somente por meio de correio eletrônico. Por ser uma forma pouco utilizada em pesquisas qualitativas, essa atuação do investigador é de difícil conceituação. Porém, estudos indicam mudanças na investigação qualitativa em educação referentes à “utilização do computador na recolha, gestão e análise dos dados qualitativos” (BOGDAN; BILLEN, 1994, p. 83).

Em nosso caso, o pesquisador tornou-se um analista de materiais captados por meio de questionários. Apesar de que ele não se inseriu no campo em que os participantes da pesquisa atuam como professores e estudantes, obteve informações importantes para a reflexão proposta sobre a formação leitora na formação inicial de estudantes de Letras/Espanhol. Não construímos hipóteses, pois, em uma pesquisa qualitativa considera-se que o pesquisador esteja aberto e atento a todas as possibilidades de leitura sobre os materiais coletados.

A seguir apresentaremos o perfil dos participantes da pesquisa, professores formadores e estudantes de Letras/Espanhol de último ano e/ou período.

2.3.1 Professores formadores

Professor 1 - P1

Tem habilitação em Letras/Espanhol e Português; especialização em Língua Espanhola e Literaturas hispânicas; não tem mestrado e no momento em que respondeu ao questionário³⁶ (1º semestre/2010) fazia o doutorado.

P1 leciona Língua Espanhola IV e desenvolve projetos sobre ensino de gramática de E/LE, competência gramatical e formação de professores de E/LE; gramática comunicativa³⁷. Trabalha na instituição pesquisada há quase 20 anos.

³⁶ Cremos ser oportuno enfatizar que todos os depoimentos têm como data de referência o primeiro semestre de 2010.

³⁷ Evitamos escrever explicitamente os nomes dos projetos desenvolvidos pelos professores participantes da pesquisa por medida de anonimato dos mesmos.

Para esse formador, “propiciar (...) informações teóricas nas áreas de especialidades” em que atua (ensino de gramática e metodologia de ensino/aprendizagem de E/LE) e simultaneamente, “práticas reflexivas relacionadas a estes conteúdos” são objetivos que orientam seu trabalho na formação de professores.

Segundo sua percepção, pontos negativos a considerar, em seu trabalho, implica em mudanças no perfil dos alunos do curso. P1 cita alguns fatores, como exemplos dessas mudanças, o “menor grau de comprometimento e dedicação à formação, baixa competência linguística no espanhol e no português”.

Contudo, acredita, por meio de sua experiência profissional como formador, que a teoria só tem valor se acompanhada por uma “prática reflexiva”, principalmente na área em que atua – “estudos gramaticais”. Segundo P1, há muito que avançar na relação entre os resultados de pesquisa sobre “práticas pedagógicas em sala de aula” e a formação do futuro professor, pois “o que se vê é a reprodução acrítica e improdutiva de pautas tradicionais que nada contribuem para a formação gramatical dos estudantes”.

Professor 3 - P3

É licenciado em Português desde 1997; fez mestrado (2000) e doutorado em Letras Hispânicas na Texas Tech University (2003).

P3 leciona Disciplinas de Língua Espanhola (do nível I ao III), Fundamentos metodológicos do ensino de espanhol do primeiro ao quinto períodos do curso de Letras - Espanhol. Desenvolve projetos sobre materiais didáticos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira. Trabalha na instituição pesquisada há 6 anos.

Para esse formador, os objetivos que orientam seu trabalho na formação de professores são: “1) ensinar a língua, para formar usuários satisfatórios do idioma, com bom nível de reflexão metalinguística, necessária para o futuro professor; 2) trabalhar aspectos formativos, relativos a questões docentes e de ensino e aprendizagem, para formar o futuro professor de espanhol”.

Entre as principais dificuldades encontradas em seu trabalho, ele cita a formação de “usuários satisfatórios do idioma, baixo comprometimento de uma parte dos alunos, trabalhar com alunos do noturno, associar o ensino da língua com questões formativas”. Em contrapartida, cita como conquistas o alcance de um “bom nível linguístico e de reflexão formativa” entre muitos estudantes.

P3 busca, em seu trabalho, ensinar a língua de maneira a levar os estudantes a refletirem sobre o processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira. Contribui para isso o projeto desenvolvido por ele sobre elaboração de materiais que possibilitam à reflexão.

Professor 4 - P4

Tem habilitação em Letras/Português (1999) e Letras/Espanhol (2000), fez o mestrado em Linguística e o doutorado em Letras.

P4 leciona Introdução aos Estudos Linguísticos II e desenvolve projetos sobre “Deonomástica contrastiva” e “antropônimos”. Atua em um grupo de pesquisa sobre linguística descritiva do espanhol. Trabalha na instituição há quase dois anos.

Para esse formador, o objetivo que o orienta em seu trabalho é “oferecer uma oportunidade para o aluno conhecer e discutir tópicos de linguística teórica, especialmente nos campos de semântica lexical, semântica referencial, sintaxe funcional e sintaxe formal”.

P4 menciona como principais dificuldades em seu trabalho “a falta de motivação e de dedicação” dos alunos, ressaltando que esses sentimentos, em parte, advêm da incerteza sobre a implantação do espanhol nas escolas, da falta de atração da carreira docente e da dificuldade de estudar do aluno de um curso noturno. Contudo, as conquistas vêm quando os alunos conseguem vencer as barreiras individuais e sociais e conseguem a inserção no mercado de trabalho desenvolvendo um bom trabalho e preocupados com sua formação continuada.

Esse formador busca discutir as teorias linguísticas e as implicações das mesmas no “fazer pedagógico” do profissional da educação. Em suas aulas procura

“despertar nos alunos a capacidade de pensar e questionar os modelos mais ou menos tradicionais de aplicação do tema em uma sala de aula”.

Professor 5 - P5

Tem habilitação em Letras (Português e Espanhol); mestrado em Literatura Brasileira e doutorado em Letras Neolatinas.

P5 leciona Língua Espanhola II / Língua Espanhola V / Estudos Temáticos: Leitura e Produção de Textos em Espanhol e desenvolve projetos sobre “elaboração de materiais didáticos para a formação inicial de professores de espanhol”. Trabalha na instituição pesquisada há quase 6 anos.

Para esse formador, “ensinar a língua e, ao mesmo tempo, promover a reflexão sobre **como**³⁸ ensinar a língua” e “tentar integrar as quatro habilidades e respectivas competências e estimular o pensamento crítico” são objetivos que orientam seu trabalho na formação de professores.

As dificuldades encontradas em seu trabalho têm como base o fato de que o aluno que estuda à noite não tem muito tempo para o estudo, além de cursar várias disciplinas. Esse formador acredita que esse fator influencia na dedicação dos alunos à pesquisa e à possibilidade de “criar grupos de conversação” ou “outras formas de ter mais contato com a língua”. Como conquista P5 cita “conseguir criar realmente um ambiente de interação na sala de aula e manter o interesse do aluno pela língua que está estudando”.

Esse formador procura “que os alunos pensem criticamente, reflitam, questionem”, utilizando para isso material didático elaborado por ele próprio, com questões abertas que exigem do aluno posicionamento crítico e reflexivo.

O quadro docente é composto de professores graduados e pós-graduados na área em que atuam – o ensino de Espanhol como língua estrangeira. Com exceção de P1, o tempo de experiência de docência dos demais parece ser condizente com a oferta do curso de Letras/Espanhol – 10 anos na UB. Todos participam de projetos e grupos de

³⁸ Negrito como o original.

estudos relacionados ao ensino e aprendizagem de língua espanhola e três dos quatro professores tem seus projetos voltados de alguma forma para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira, demonstrando com isso uma preocupação para com a melhoria da qualidade da formação inicial e continuada de professores.

Chama-nos a atenção o fato de que todos os professores consideram como ponto negativo no trabalho que desempenham a desmotivação e falta de dedicação de parte dos alunos, sejam essas produzidas pelas dificuldades do estudo no período noturno ou pela falta de perspectiva na/da carreira docente. Porém, o avanço dos estudantes na competência linguística na língua alvo e no interesse por reflexões pedagógicas se contrapõe às dificuldades.

2.3.2 Estudantes de Letras/Espanhol

Estudante 2 - E2

Ingressou na universidade no ano de 2006 e prevê a conclusão do curso no 2º semestre de 2010. Nunca trabalhou como professor de espanhol e não teve a experiência de residir em um país de língua hispânica.

Mantêm “expectativas positivas” quanto à profissão e pretende “iniciar a docência o mais breve possível” mesmo “que a situação de incentivo do ensino de espanhol por parte do governo não seja boa”. Entrou no curso de Letras/Espanhol porque estava formado em Linguística e queria cursar uma licenciatura. A opção pelo espanhol foi devido ao fato de “gostar da língua e por haver a possibilidade de entrada no mercado de trabalho (na época o governo federal ter assinado a lei de implantação do espanhol no ensino médio)”.

Além das atividades de sala de aula e/ou propostas pelos professores, E2 buscou complementar a sua formação profissional por meio de leituras de pequenos artigos, textos e livros; ouvindo músicas e assistindo a filmes; inteirando-se de técnicas e materiais didáticos; exercitando a língua pela internet; participando de cursos

oferecidos como opcionais na própria faculdade que visavam à discussão e à formação do profissional da educação.

Para esse estudante um professor de E/LE “precisa ter todas as competências (oral, auditiva, escrita, leitora) bem desenvolvidas e em constante aperfeiçoamento”.

Estudante 6 - E6

Ingressou na universidade no ano de 2004 e prevê a conclusão do curso no 2º semestre de 2010. Já lecionou língua espanhola por cerca de um ano e meio em escolas de idiomas. Fez intercâmbio em Santiago – Chile por quatro meses.

Mantêm boas expectativas enquanto futuro professor de espanhol e espera “encontrar um campo favorável”, pois vê o aumento de interesse pelo idioma. Cita como razões para estudar Letras/Espanhol a afinidade com a língua e o oferecimento do curso no noturno.

Além das atividades de sala de aula e/ou propostas pelos professores, E2 buscou complementar a sua formação profissional participando de cursos particulares e cursos oferecidos como opcionais na própria faculdade que visavam à discussão e à formação do profissional da educação; realizando leituras de pequenos artigos, textos e livros; ouvindo músicas e assistindo a filmes; inteirando-se de técnicas e materiais didáticos; exercitando a língua pela internet; fazendo monitorias.

Para esse estudante um professor de E/LE deve “ter domínio da língua e acima de tudo saber ensinar, que é totalmente diferente de saber manejar o idioma”.

Estudante 7 - E7

Ingressou na universidade no ano de 2006 e prevê a conclusão do curso no 2º semestre de 2010. Nunca trabalhou como professor de língua espanhola. Já morou na Argentina por seis meses.

Encontra motivação para lecionar em escolas de idiomas, mas não em escolas de Ensino Básico, pois, considera a desvalorização do ensino um fator desmotivante para a profissão.

Além das atividades de sala de aula e/ou propostas pelos professores, E7 buscou complementar a sua formação profissional por meio da leitura de pequenos artigos, textos e livros; ouvindo músicas e assistindo a filmes; exercitando a língua pela internet; fazendo monitorias e intercâmbio em país de língua hispânica; participando e apresentando trabalhos em eventos acadêmicos da área.

Para esse estudante um professor de E/LE necessita “competência no uso da língua, conhecimentos da cultura dos lugares onde se fala o idioma, formação plena em estudos linguísticos e literários e compromisso com a educação”.

Estudante 9 - E9

Ingressou na universidade no ano de 2006 e prevê a conclusão do curso no 1º semestre de 2011.

Mantêm sua motivação em ensinar, pois quer que seus futuros alunos “entendam a importância do estudo de língua estrangeira em sua formação”. Quanto à profissão gosta muito de “ser professor” e acredita “que é um instrumento de formação de cidadãos mais conscientes”. Interessa-se principalmente “por estudos linguísticos e literários”.

Além das atividades de sala de aula e/ou propostas pelos professores, E9 buscou complementar a sua formação profissional por meio da realização de leituras de pequenos artigos, textos e livros; ouvindo músicas e assistindo a filmes; inteirando-se de técnicas e materiais didáticos; exercitando a língua pela internet.

Para esse estudante, um professor de E/LE deve primeiramente ser criativo, e em segundo lugar, necessita “esforço e muita pesquisa, pois o professor deve conseguir manter a atenção de cerca de 30 alunos que muitas vezes não estão interessados em estudar ou não gostam, dentro de uma turma heterogênea onde cada um tem uma personalidade e interesses diferentes”.

Estudante 12 - E12

Ingressou na universidade no ano de 2003 e prevê a conclusão do curso no 2º semestre de 2010. Trabalhou como professor de espanhol em escolas de idiomas por quatro anos e já residiu por um ano em Buenos Aires, na Argentina.

Quanto à profissão está com “muito medo”; irá voltar para sua cidade/Estado de origem e acredita que terá de procurar “emprego como atendente de *tlmktbilíngue*³⁹”. Optou pelo curso por encontrar nele variedade e ter afinidade com a língua espanhola, pois seu avô é Paraguaio.

Além das atividades de sala de aula e/ou propostas pelos professores, E2 buscou complementar a sua formação profissional realizando leitura de pequenos artigos, textos e livros; ouvindo músicas e assistindo a filmes; inteirando-se de técnicas e materiais didáticos; exercitando a língua pela internet.

Para esse estudante um professor de E/LE “deve estar apto a ensinar a língua de forma comunicativa, ter uma boa pronúncia e trabalhar com variedade de temas”.

O perfil dos estudantes de Letras/Espanhol participantes desta pesquisa parece ser heterogêneo em vários aspectos. Quanto à experiência profissional, dois nunca trabalharam e dois já atuam como docentes em espanhol, apenas um não se manifestou a esse aspecto. Três estudantes já residiram e/ou fizeram intercâmbio em algum país de língua espanhola. Três estudantes demonstram ter boas expectativas quanto à carreira docente. E7 explicita que sua motivação se restringe ao trabalho em escolas de idiomas devido à desvalorização social do professor. E7 possivelmente representa um grupo de estudantes que apresenta a preocupação com o futuro quanto à carreira docente, preocupação detectada e exposta por P4.

O que cada um dos cinco participantes pensa em relação ao que consideram como um bom professor de E/LE demonstra diversidade na compreensão desse aspecto formativo. Um bom professor é aquele que tem todas as competências bem desenvolvidas, domínio da língua, boa pronúncia, conhecimentos culturais,

³⁹ Mantido como o original.

linguísticos e literários, sabe ensinar, é criativo, sabe trabalhar com diversidade de temas e se esforça para conseguir manter a atenção de alunos, compromisso com a educação, é pesquisador.

Todos os estudantes dizem ter participado efetivamente das atividades de sala de aula e ter realizado leituras que contribuíram com a formação inicial. Além disso, citam filmes, músicas e internet como recursos para a aprendizagem da língua. Dois estudantes também dizem ter feito monitorias em língua espanhola. A participação em cursos/eventos fora e/ou dentro da universidade foi citada por dois estudantes como atividades complementares da formação profissional.

Ressaltamos também o ano de entrada desses estudantes no curso de Licenciatura: três deles (E2, E7 e E9) iniciaram o curso em 2006, E6 em 2004 e E12 em 2003. Esse fato pode representar uma diferença sobre o que estudaram e com quem estudaram, além de que, pela estrutura curricular flexível do curso, os estudantes podem ter feito as disciplinas em momentos muito diferentes.

A heterogeneidade do perfil dos estudantes participantes da pesquisa demonstra interesses, habilidades e experiências diversas com a língua espanhola, como também, concepções distintas em relação ao trabalho do professor. Consideramos essas diferenças importantes e que podem influenciar diretamente no trabalho que exercerão esses futuros professores.

O perfil dos estudantes participantes da pesquisa não parece corresponder ao perfil exposto pelos professores formadores de estudantes desmotivados e que apresentam dificuldades na aprendizagem da língua. Ao contrário, caracterizam uma parcela de estudantes que consegue avançar no conhecimento linguístico e na consciência sobre a responsabilidade profissional e social de um professor de ensino básico.

2.4 Instrumentos de coleta de dados

A fim de coletar dados para a pesquisa, realizamos um levantamento documental e restringimos os documentos que seriam de interesse para o objetivo desta pesquisa. Também, utilizamos dois questionários: um para professores formadores de

Língua Espanhola em curso de licenciatura em Letras/Espanhol; outro questionário para estudantes de Letras/Espanhol de último período ou ano.

2.4.1 Fontes documentais

Os seguintes documentos constituem o corpus da pesquisa:

- a. Resoluções CNE/CP1, 18/02/2002; CNE/CP2, 19/02/2002; CNE/CES18, 13/03/2002;
- b. Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Língua Estrangeira e Conhecimentos de Espanhol;
- c. Projeto Pedagógico de Curso e ementas das disciplinas lecionadas pelos professores participantes da pesquisa. Esses documentos serão analisados no próximo capítulo.

2.4.2 Questionários

Preocupamo-nos de que os questionários tivessem uma linguagem simples e direta para que os participantes compreendessem o que estava sendo perguntado. Ambos são semiestruturados contendo perguntas abertas e fechadas. O questionário destinado aos docentes passou por uma etapa de pré-teste, ou seja, realizamos o questionário piloto com a finalidade de corrigir eventuais erros de formulação, ambiguidades, falta de objetividade, erros ortográficos, entre outros possíveis problemas. O questionário destinado aos estudantes não passou por essa etapa.

Contudo, ressaltamos que percebemos alguns problemas nos questionários após o envio dos mesmos e, por isso, ao iniciamos a análise dos dados, optamos por não utilizar todas as questões. Assim, ficaram excluídas as questões quatro (4), nove (9), dez (10) e doze (12) do questionário enviado aos professores e, as questões um (1), dois (2), três (3), quatro (4), sete (7), oito (8) e quinze (15) do questionário destinado aos estudantes de Letras/Espanhol. O critério que utilizamos para

a exclusão dessas questões na análise foi o da pertinência quanto ao objetivo da pesquisa.

2.4.2.1. Questionário destinado aos professores formadores

No questionário formulado para professores de espanhol trabalhamos com perguntas descritivas gerais e específicas, explicativas, avaliativas e hipotéticas.

Tivemos como intuito, na parte introdutória do questionário, buscar características da formação e do percurso profissional dos professores formadores.

As questões de um (1) a quatro (4) nos proporcionam dados sobre o tipo de formação oferecida aos estudantes nos cursos de Letras/Espanhol, a concepção dos professores formadores sobre formação do profissional de Língua Espanhola e o que seria a formação do professor reflexivo na visão dos professores formadores.

As questões de 5 a 15, entre elas, duas fechadas e as restantes abertas, tiveram como objetivo buscar informações sobre o trabalho com leitura na universidade, os gêneros mais trabalhados e os critérios de escolha desses gêneros; a visão que o professor formador constrói, por meio do contato com seus alunos, da capacidade de compreensão leitora dos estudantes, tanto em língua materna como em língua espanhola, e principalmente, a formação do estudante de Letras/Espanhol em ensinar leitura. Enfim, como o formador fala do professor que ele ajuda formar.

2.4.2.2 Questionário destinado aos estudantes de Letras/Espanhol

O questionário formulado para estudantes de Letras/Espanhol tem perguntas de natureza descritiva específica, explicativa, interrogativas, avaliativas, mas principalmente categoriais, pois estabelecemos o interesse de tabular alguns dados sobre aspectos do processo de leitura.

Nesse questionário tivemos como objetivo buscar informações sobre o que esses futuros professores de Língua Espanhola pensam sobre a formação que

receberam no momento em que realizam a etapa final do curso de licenciatura; como eles se autoavaliam para encaminhar o ensino de leitura em espanhol, e as expectativas em relação ao trabalho com a língua hispânica no Brasil. Consideramos importante diagnosticar a relação que esses estudantes mantêm com a leitura e com a própria formação.

O questionário elaborado para os estudantes de Letras/Espanhol está dividido em seções sobre a caracterização dos informantes (primeira parte, sem enumeração); formação acadêmica em língua espanhola – questões um (1) a quatro (4); leitura em língua materna – questões cinco (5) a oito (8); leitura em língua espanhola – questões nove (9) a quinze (15); e sobre o curso de Letras/Espanhol - questões dezesseis (16) a vinte e seis (26). São dezoito questões fechadas e oito abertas, totalizando vinte e seis (26) questões.

2.5 Procedimentos de análise dos dados

Utilizaremos a técnica da triangulação na coleta de dados com o objetivo de “abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138). Por isso, no próximo capítulo (III) estão descritos e analisados os documentos e informações que constituíram o corpus desta pesquisa.

A fim de proporcionar uma visualização sobre o trabalho realizado, elaboramos um quadro explicativo, a partir de Triviños (1987, p. 138-139):

Quadro 2 – Natureza política dos dados da pesquisa

Processos e Produtos centrados no Sujeito.	Elementos Produzidos pelo meio do sujeito e que têm incumbência em seu desempenho na comunidade.	Processos e Produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito.
Questionários respondidos por professores formadores; Questionários respondidos por estudantes de Letras/Espanhol.	Projeto Pedagógico de Curso e ementas das disciplinas lecionadas pelos professores participantes da pesquisa.	Resoluções CNE/CP1, 18/02/2002; CNE/CP2, 19/02/2002; CNE/CES18, 13/03/2002; Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Língua Estrangeira e Conhecimentos de Espanhol;

Esse quadro é significativo, pois organiza os dados conforme a natureza política de cada um deles. As Resoluções e as Orientações Curriculares são fontes documentais formuladas pelo Ministério da Educação, representante do próprio Estado, o qual pretende ser a voz reguladora da Educação no país. O Projeto Pedagógico de Curso e as ementas são documentos produzidos por uma instância representativa na sociedade, uma instituição formadora de profissionais da Educação, uma das agências de Letramento mais privilegiadas neste país, e que de certo modo, também representa uma força política do Estado. Os dados obtidos por meio de questionários respondidos por professores formadores e estudantes de Letras traduzem mais diretamente as ideias e valores de determinados indivíduos, com características próprias e que constituem a base de nossa sociedade.

A organização desse quadro é mantida na estrutura da análise dos dados (capítulo III). Iniciamos a descrição e análise das Resoluções, depois do Projeto Pedagógico de Curso e das Ementas, e em seguida, das informações obtidas através dos questionários.

CAPÍTULO III – Análise dos dados

No presente capítulo iremos apresentar as questões norteadoras desta pesquisa, descrever e analisar os dados obtidos por meio da pesquisa documental e dos questionários, e responder às questões que impulsionaram este trabalho investigativo.

As questões norteadoras desta pesquisa são: (1) Quais as concepções de leitura presentes em documentos orientadores da formação de professores de E/LE? (2) Qual a relação entre as concepções de leitura presentes nesses documentos e as percepções de alunos e professores sobre as práticas de leitura em sala de aula de formação de professores de E/LE?

A fim de responder à primeira questão analisamos (1) Resolução CNE/CP1, 18/02/2002; a Resolução CNE/CP2, 19/02/2002; e a Resolução CNE/CES18, 13/03/2002⁴⁰; (2) as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Conhecimentos de Língua Estrangeira – capítulo 3; e Conhecimentos de Espanhol – capítulo 4; (3) o Projeto Pedagógico de Curso de Letras da instituição focalizada nesta pesquisa, em particular as ementas das disciplinas de Língua Espanhola I, II, III, IV e V; Introdução aos Estudos Linguísticos II; Estudos Temáticos de Língua e Linguística Espanhola: Leitura e produção de textos em espanhol (disciplina optativa).

Para responder à segunda pergunta nos dedicamos à análise das respostas dos professores e dos estudantes de E/LE às questões dos questionários a eles destinados realizando as comparações necessárias para entender as relações entre a prática da formação leitora e os documentos orientadores do curso de Letras/Espanhol.

3.1 Quais as concepções de leitura presentes em documentos orientadores da formação de professores de E/LE?

3.1.1 Resolução CNE/CP1, 18/02/2002; Resolução CNE/CP2, 19/02/2002; Resolução CNE/CES18, 13/03/2002

⁴⁰ Em anexo.

Essas três resoluções CNE/CP 1 de 18/02/2002; CNE/CP 2 de 19/02/2002; CNE/CES 18 de 13/03/2002 constituem-se como parâmetros para os cursos de licenciatura no Brasil. Portanto, juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996) elas servem de apoio na construção de projetos pedagógicos de cursos, nas matrizes curriculares e em documentos diversos que visam melhorar a educação. A descrição e análise dessas diretrizes possibilitam conhecer concepções de educação e de leitura a elas inerentes e discutir se essas concepções fazem parte do cotidiano acadêmico ou se ainda se encontram longe de sua aplicabilidade.

3.1.1.a Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002

A Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002 institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*.

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, **constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos**⁴¹ a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Esse documento está constituído por dezenove artigos que orientam sobre a formação pretendida para o futuro professor da Educação Básica. Os pontos que focalizaremos nesta descrição e análise são: a organização curricular, os princípios norteadores da preparação para o exercício profissional, o que deve ser considerado no projeto pedagógico de cada curso, a avaliação externa dos cursos de formação e a matriz curricular.

No artigo 2º são elencados critérios para a organização curricular. Os quesitos imprescindíveis na preparação do futuro docente referem-se a: o ensino que possibilita a aprendizagem, “o acolhimento e o trato da diversidade”, o enriquecimento

⁴¹ Negrito nosso.

cultural, práticas investigativas, “elaboração e execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares”, condutas de colaboração e trabalho em equipe, utilização de tecnologia da informação e comunicação, como também, “de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores”. Esses critérios ressaltam uma formação profissional atualizada com a heterogeneidade cultural e social do público estudantil atual e com as novas formas de comunicação dos meios sociais, além de investir na autonomia da aprendizagem e na preparação do indivíduo para o trabalho em grupo, valores que hoje se exigem de um bom profissional no mercado de trabalho.

Os princípios norteadores para a preparação do futuro professor ressaltam a “competência” e a “coerência” entre teoria e prática:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

A letra “d” nos possibilita inferir o termo “competências” como a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos que o formando necessita para sua posterior atuação. Essa acepção do termo condiz com Almeida Filho (2006, p. 3) que considera a competência como uma “abordagem ou filosofia de ensino”.

As ideias de ensino estão coligadas a capacidades específicas de ação — as competências. As competências são capacidades reconhecíveis de ação fundamentadas em bases de conhecimento e capacidade de tomada de decisões geralmente espontâneas e instantâneas num quadro de posições ou atitudes do professor.

As competências são adquiridas por meio da reflexão sobre teorias e da experiência, e tornam-se espontâneas no exercício profissional. Na formação para professor de línguas, em particular, de espanhol, postulamos que as “competências”

necessárias estão relacionadas, entre outros conhecimentos, aos conhecimentos pedagógicos, aos conceitos sobre língua e linguagem humanas, ao conhecimento da gramática da língua espanhola e suas literaturas, como também, às teorias que respaldam o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras em suas habilidades de leitura, escrita, audição e conversação. No decorrer dessas Diretrizes, as palavras competência/s e conteúdo/s⁴² formam a base de quase todos os artigos.

No artigo terceiro, a pesquisa na formação do futuro professor reforça uma forma de aprender, colaborando com a autonomia do profissional da educação e com a compreensão do processo de construção de conhecimentos. Por muito tempo o professor do Ensino Básico foi destituído da função de pensar sobre seu próprio trabalho, conduta esta que refletia a sua formação acadêmica. Segundo Moita Lopes (1996, p. 183-184),

Para que o professor deixe de ser um mero executor de métodos desenvolvidos por outros – pesquisadores que estão fora da sua sala de aula, o que o transforma no profissional dogmático, é necessário que o professor ainda em formação envolva-se na reflexão crítica sobre seu próprio trabalho.

Assim, a concepção de ensino e aprendizagem que promove a formação do professor como professor-pesquisador e, conseqüentemente, de sua autonomia para buscar soluções e teorizar sobre sua prática já existe e vem ganhando espaços cada vez maiores nas universidades. Há uma constante motivação para que o estudante de cursos de licenciatura se envolva em pesquisas e projetos com a finalidade de construir conhecimentos sobre questões práticas do cotidiano escolar refletidos à luz de teorias.

A instituição formadora de professores deve considerar na formulação de seu Projeto Pedagógico as “competências necessárias ao exercício profissional” (Artigo 4º). Essas competências devem nortear não só o projeto pedagógico, mas também, a organização da própria Universidade. Os artigos 5º e 6º realçam que a formação do professor deve pautar-se pelas “competências objetivadas na educação básica”. Essas competências exigem diferentes âmbitos de conhecimento profissional, seleção de conteúdos, articulação entre teoria e prática, avaliação que contribua para a atuação dos professores formadores, para a autonomia do estudante e para a qualificação profissional. O princípio metodológico da aprendizagem sintetiza-se na “ação-reflexão-

⁴² Em todo o documento a palavra “competência/s” é repetida vinte e três vezes e “conteúdo/s”, nove vezes.

ação” a qual conduz a preparação do futuro professor para a capacidade de resolver diversidades de situações-problema enfrentadas em sala de aula.

Outras competências contempladas na formação profissional referem-se aos valores sociais, ao papel social da escola, aos conhecimentos pedagógicos e aos processos investigativos que conduzem o profissional ao aperfeiçoamento de sua prática pedagógica. Os conhecimentos necessários para a aquisição dessas “competências” podem ser contemplados em aspectos como: cultura geral e profissional; perfil do estudante – heterogeneidade de indivíduos e grupos sociais, culturais e de idade, bem como alunos com necessidades especiais; dimensões social, cultural, política e econômica da educação; conteúdos pedagógicos e específicos da área de formação, além dos conhecimentos provenientes da experiência.

Esse último quesito parece ser uma tentativa de responder a realidade dos cursos de licenciatura em geral. Muitos dos estudantes que entram em cursos superiores de licenciatura já atuam em sala de aula. Um dado que reflete esse aspecto provém de informações obtidas de uma questão do questionário destinado aos estudantes de E/LE desta pesquisa. Perguntamos se o estudante já havia lecionado como professor de língua espanhola em escolas de ensino básico e/ou em escolas de idiomas. Dos doze estudantes que responderam ao questionário, seis informaram que já trabalhavam como professores em escolas de idiomas e/ou escolas particulares. Dos doze estudantes, conforme motivos explicitados no capítulo 2 - Metodologia da Pesquisa, consideramos em nossa análise os questionários de cinco formandos. Desses, dois responderam que já atuavam como professores⁴³.

Consideramos que trazer para as salas de aula de formação de professores a experiência profissional na área dos alunos, pode contribuir para a reflexão, o estudo e o envolvimento de todo o grupo em questões/acontecimentos do cotidiano escolar por eles vivenciados e, portanto, reais, corroborando com a efetivação do próprio princípio metodológico anteriormente citado da “ação-reflexão-ação” e também, com a superação

⁴³Entendemos que o número de participantes de nossa pesquisa é baixo para generalizarmos a relação entre experiência profissional na área de espanhol e estudantes de Letras/Espanhol. Acreditamos serem necessárias mais pesquisas referentes a esse tema, pois, conforme observações informais de profissionais da área, inclusive a nossa, ainda é relativamente baixo o número de professores de espanhol no Brasil (geralmente hispanofalantes) que buscam a Universidade para formalizar/convalidar o seu trabalho, como também, é baixo o número de ingressos em cursos de Letras/Espanhol interessados em trabalhar como professores de Espanhol.

da dicotomia estabelecida entre teoria – estudada nos meios acadêmicos – e prática das salas de aula.

As “competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos” (Artigo 8º). As avaliações, conforme artigo 8º, I, devem ser “periódicas e sistemáticas” e abarcar “conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso”. Além da avaliação interna, a instituição formadora e os cursos de formação também passam por avaliações externas realizadas por “especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica” (Artigo 9º).

A instituição formadora tem liberdade de selecionar e ordenar os conteúdos que formarão sua Matriz Curricular e que serão posteriormente transformados em “objeto de ensino dos futuros professores” (Artigo 10º). Os critérios para a organização da Matriz Curricular elencados nas diretrizes se expressam em seis eixos articuladores (Artigo 11º):

- I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Construir uma Matriz Curricular respaldada nesses eixos é tentar solucionar problemas enfrentados com as críticas ao conhecimento compartimentalizado, dividido, sem conexões, realizado em torno do ensino por disciplinas.

Conforme Santos (2006, p. 141-142):

As disciplinas – ou a disciplinaridade - conduzem, portanto, a um modo de apropriar-se do mundo marcado pela fragmentação, atomização, descontextualização, linearidade, sobreposição e dicotomização, entre elas e no interior de cada uma delas. Elas distanciam, ainda, o sujeito do seu objeto de estudo impedindo que se admita a necessária problematização entre subjetividade e objetividade, esta sim capaz de levar à objetividade.

Entretanto, o mundo é uma totalidade complexa, na qual as partes se interpenetram. A proposta de conhecê-lo por fragmentos, acreditando que essa fragmentação facilitaria a compreensão do conhecimento científico, orientou, historicamente, a elaboração dos currículos em disciplinas isoladas, consideradas indispensáveis à construção do saber escolar. Essa simplificação, contudo, logo mostrou a impossibilidade de levar à compreensão dos fenômenos em sua totalidade e complexidade. Em consequência, o questionamento da disciplinaridade enquanto solução para a organização curricular desencadeou o movimento que procura relacionar os diversos campos disciplinares do currículo em níveis diferenciados, possibilitando o desenvolvimento da ideia de currículo integrado.

Segundo a autora, esse movimento que visa inter-relacionar as diferentes áreas disciplinares ganhou espaço e forma na década de 60 na Europa, ao mesmo tempo em que se iniciaram debates na escola e em universidades. Professores e estudantes queriam a superação do ensino fragmentário do conhecimento e questionavam “as organizações curriculares hierarquizadas que dividem o saber tradicional em compartimentos e privilegiam a especialização, as barreiras entre as disciplinas, seus limites e fronteiras, o saber tomado de forma linear” (2006, p. 143). Em meio a esses debates surgiram os conceitos da interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade⁴⁴.

A interdisciplinaridade respalda-se em princípios como a cooperação, a reciprocidade, a mutualidade, a interação, o diálogo e a relação entre subjetividades do pesquisador, do professor e do aluno. Estimula a ciência e a pesquisa, e o diálogo entre as diversas formas do saber. Nenhum conhecimento, na concepção da interdisciplinaridade, encerra-se em si mesmo, dá conta de determinada realidade, por isso, necessita do encontro com outros conhecimentos.

A inserção de eixos articuladores do saber requer a superação de concepções arraigadas de conhecimento e de ensino. Para ocorrer essa superação é necessário que professores formadores, professores em atuação no Ensino Básico, professores em formação, se engajem no estudo e reflexão sobre as concepções que

⁴⁴ Para melhor aprofundamento do assunto, ver: Santos (2006); JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. RJ: Imago, 1976.; LÜCK, Heloisa. Pedagogia interdisciplinar. Fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1994.; FAZENDA, Ivani. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro. Efetividade ou ideologia. SP: Edições Loyola, 1996.; Interdisciplinaridade. Um projeto em parceria. SP: Edições Loyola, 1999. Práticas interdisciplinares na escola. SP: Cortez, 2001.

respaldam discursos, atitudes e ações no âmbito educacional. Para Santos (2006, p. 148) a interdisciplinaridade é “uma posição epistemológica e pedagógica que se realiza diretamente na prática docente”. As mudanças externas, nos currículos escolares, só poderão ocorrer se houver mudanças individuais, pois, mais que uma nova didática ou *receita* para se aplicar em sala de aula, os eixos articulares do saber devem refletir uma nova postura de educador frente ao ensino, aos conteúdos de sua área e ao papel social da escola.

3.1.1.b Resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002

A Resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002 institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. É composta de quatro artigos.

A carga horária mínima para um curso superior de licenciatura é de 2800 horas, distribuída em 200 dias letivos por ano, em três anos no mínimo. Esse tempo deve garantir ao formando a articulação de conhecimentos advindos da relação teoria e prática, conforme Artigo 1º:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
 - II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
 - III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;
 - IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.
- Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

A articulação desses aspectos no contexto acadêmico nem sempre é fácil, pois esbarra-se em fatores sociais, culturais, políticos e econômicos, considerando que muitas universidades formadoras de professores são particulares e os professores não possuem dedicação exclusiva. Contudo, percebe-se que os Institutos de Educação (IES) procuram se adaptar às novas diretrizes.

3.1.1.c Resolução CNE/CES18, de 13 de março de 2002

A Resolução CNE/CES18, de 13 de março de 2002 estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, especificando em quatro artigos, como o Projeto pedagógico de um curso deve organizar-se, ou pelo menos, o que não deve deixar de ser explicitado. Este documento também retoma, no artigo terceiro, a Resolução CNE/CP 2/2002, anteriormente citada, que especifica a carga horária mínima de 2800 horas para os Cursos de licenciatura.

No artigo 2º, são descritos os pontos importantes que devem constar em um projeto pedagógico: o perfil dos formandos (Bacharelado ou Licenciatura); as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o Curso; os conteúdos que perpassam a formação básica e a formação profissional do formando em Letras e, no caso de Licenciatura, são necessários também, os conteúdos da educação básica; a estrutura do curso; as formas de avaliação.

Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecida pelo curso de Letras deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação;
- c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas;
- d) a estruturação do curso;
- e) as formas de avaliação.

Como vemos, essas Diretrizes não especificam, em nenhum momento, a natureza do conhecimento a ser ensinado e aprendido no curso de Letras e quais são as competências e habilidades específicas. Deixando à própria instituição formadora ler e interpretar esses conhecimentos e habilidades e construir seu projeto pedagógico segundo concepções de ensino e aprendizagem do corpo docente e colegiado.

No entanto, entendemos que a formação leitora, bem como, a leitura e o ensino de leitura, estejam subentendidos nas “competências gerais”, nas “habilidades específicas” e nos “conteúdos da educação básica”, pois em uma breve revisão sobre Leis e documentos orientadores para a Educação Básica, tais como, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-1996), Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio (1998), Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (1998),

Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), encontramos explícita a chamada para a formação e desenvolvimento da capacidade e domínio da leitura. O artigo 32 da LDBEN/ 1996 é comumente referência em outros documentos:

Art. 32 O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

I. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno **domínio da leitura**⁴⁵, da escrita e do cálculo.

Portanto, a formação leitora é prioridade para a o desenvolvimento e para a integração do indivíduo na sociedade atual que tem como base de circulação de informações a linguagem escrita. Conceber que a leitura seja um ato de conhecimento e uma oportunidade do indivíduo de colaborar na transformação do mundo implica trabalhar textos que propiciem ao estudante-leitor pensar sobre o seu papel no mundo.

As três resoluções descritas até o momento compõem parte dos documentos analisados nesta pesquisa. As duas primeiras - CNE/CP1, 18/02/2002 e CNE/CP2, 19/02/2002 - são direcionadas a todos os cursos de licenciatura e a última - CNE/CES 18, 13/03/2002 - para os cursos de Letras. Pela finalidade a que se propõem, de fornecer diretrizes a diversos cursos de formação de professores, elas são genéricas. Contudo, trazem concepções importantes e inovadoras para a educação e para a formação de futuros professores da Educação Básica: os eixos articuladores do saber, a interdisciplinaridade, a relação entre teoria e prática, o aproveitamento e valorização de vários tipos de conhecimentos, como aqueles adquiridos implicitamente pelo indivíduo em seu cotidiano e em sua prática profissional, o intuitivo, o popular, o informal e até mesmo o inconsciente (SANTOS, 2006).

Contextualizando essas concepções para os cursos de formação de professores de línguas, entendemos que há uma abertura para que os responsáveis por organizar o projeto político pedagógico dos cursos também elaborem um documento que contemple teorias e práticas condizentes com a realidade atual dos estudantes que ingressam na instituição formadora e da Educação Básica.

Apesar de não ser explícita nenhuma concepção de leitura nesses documentos, consideramos que a formação leitora do estudante e o ensino de leitura em língua estrangeira são aspectos que devem ser contemplados nos projetos pedagógicos

⁴⁵ Negrito nosso.

dos cursos de Letras, pois estes representam uma parte importante e necessária da formação e da inclusão dos indivíduos na sociedade.

3.1.2 Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM/2006)

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias – volume 1 (doravante OCEM) constituem um documento da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Ministério da Educação (MEC) publicado em 2006. Tomamos para nossa análise os capítulos terceiro – Conhecimentos de Língua Estrangeira e quarto – Conhecimentos de Espanhol, pois são eles os dirigidos aos professores de línguas estrangeiras e, em particular, de espanhol, foco de nossa pesquisa.

A importância de analisar os dois capítulos, no entanto, também se justifica principalmente pelas diferenças estabelecidas entre os conteúdos dos mesmos. O capítulo de Língua Estrangeira é mais amplo e possui expressivo tratamento ao trabalho de leitura em sala de aula. O capítulo Conhecimentos de Espanhol não contém essa temática e se volta para as diferenças e semelhanças entre as línguas portuguesa e espanhola, bem como sobre a diversidade cultural que a língua espanhola representa.

A fim de melhor conhecer o documento, antes de analisarmos os dois capítulos citados, discutiremos brevemente a “Carta ao Professor” e a “Apresentação” presentes no início das OCEM. Depois sim, passaremos à análise dos capítulos “Conhecimentos de Língua Estrangeira” e “Conhecimentos de Espanhol”.

3.1.2.a Carta ao Professor

As OCEM volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias é um documento organizado pela Secretaria de Educação Básica e publicado em 2006.

Na Carta ao Professor encontra-se o objetivo do documento (BRASIL, 2006, p. 5): “contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente”.

Explicita que as OCEM são um “instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendiz” (OCEM, 2006, p. 7) e que possa servir como “estímulo à revisão de práticas pedagógicas, em busca da melhoria do ensino” (OCEM, 2006, p. 7).

Nesta carta, a Secretaria de Educação Básica (SEB) e o Ministério da Educação (MEC) enfatizam a educação pública de qualidade como meio de acesso democrático às oportunidades que se apresentam a um sujeito. Na busca por essa qualidade, a SEB e o MEC planejam e realizam ações, como por exemplo, o Plano Nacional do Livro do Ensino Médio, o qual possibilita ao professor o acesso a livros que possam servir como “apoio ao trabalho científico e pedagógico do docente em sala de aula”. Outras ações que a SEB e o MEC pretendem realizar são o rompimento da dualidade entre educação profissional e educação de Ensino Médio e as diversas parcerias entre a Secretaria de Educação e Institutos de Educação Superior que buscam a Formação Inicial e Continuada dos profissionais da educação: Pró-licenciatura, Pro-Uni e Universidade Aberta do Brasil. O desafio do Ensino Médio é uma formação que prepare o jovem para viver em uma sociedade complexa que exige do indivíduo a capacidade de aprender continuamente.

3.1.2.b Apresentação

Na Apresentação, organizada pela “Diretoria do Departamento de Políticas de Ensino Médio”, encontramos um resumo da história deste documento. A proposta das OCEM surgiu em 2004 como resultado de debates entre gestores de Secretarias Estaduais de Educação e pesquisadores de Universidades sobre questões referentes ao ensino. Aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/1996) como um divisor na construção da identidade do Ensino Médio. A partir da promulgação dessa Lei, a fase final da Educação Básica tem passado por um processo de reformulação, reorientação e reorganização de sua finalidade. O Ensino Médio passou a ser considerado como uma etapa que deve possibilitar ao educando o seu desenvolvimento como ser humano, *prepará-lo para o mundo do trabalho* e dar-lhe condições de ser responsável por continuar aprendendo sempre.

Para isso, o currículo deve ser repensado: ter uma base nacional comum, mas ser complementado com uma parte diversificada que traga para o estudo aquilo que é próprio do contexto social e cultural de onde a escola esteja inserida. O currículo também deve ser pensado de forma a superar a visão de disciplinas estanques, visando uma maior integração de conhecimentos. A proposta pedagógica deve ser elaborada e executada pelos próprios estabelecimentos de ensino e com a participação dos docentes.

Pensar o conhecimento em seu valor histórico e social e buscar novas formas de produção de conhecimento é papel da escola. O currículo deve ter isso em seu bojo. “O currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles” e “O Projeto Pedagógico e o Currículo da Escola devem ser objetos de ampla discussão para que suas propostas se aproximem sempre mais do currículo real que se efetiva no interior da escola e de cada sala de aula” (BRASIL, 2006, p.9).

Segundo Santos (2006), a forma como se inserem as disciplinas em um currículo representa a opção pedagógica da instituição escolar. A maneira como se concebe e aplica as disciplinas pode colaborar para que o estudante construa e produza conhecimentos de forma fragmentária e estanque ou natural e significativa.

Outro dado a ser considerado nesta *apresentação* é questionado por Rodrigues (2010). A autora, ao analisar a LDBEN nº 9394/1996 ressalta o vínculo estabelecido nesta lei entre “educação e trabalho” (2010, p. 100) e, conseqüentemente, “*aluno a cliente*”⁴⁶ (2010, p. 101). Ela afirma (2010, p. 101) que:

Esta identificação educação=trabalho=economia, ensino=mercado, não passará incólume pela questão da oferta de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras: o aumento de anos de seu estudo obrigatório parece ter sido a solução encontrada na LDB de 1996 para resolver os problemas do fracasso/insucesso de seu ensino nesse contexto, [...]; neste sentido, além do nível Médio, as línguas estrangeiras passaram a ser obrigatórias também nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental.

Pensar os caminhos que o ensino de línguas estrangeiras percorreu no Brasil e ainda percorre, principalmente a língua espanhola, significa pensar, segundo Rodrigues (2010), o tipo de saber que é socialmente valorizado e a quantidade desse saber que se deve adquirir.

Não podemos ignorar que a baixa carga horária de aulas de línguas estrangeiras e o lugar/espço onde são posicionadas refletem conflitos de concepções de

⁴⁶ Itálico mantido do original.

ensino, de aprendizagem e mesmo do papel das línguas estrangeiras no ensino regular. Esse fato nos faz antecipar um pouco do tópico c.2 “O papel educacional do ensino de línguas estrangeiras na escola”, no qual, como veremos, se mantém o discurso de que o ensino de línguas estrangeiras no ensino regular está vinculado ao conceito de cidadania e que sua função é contribuir para que o indivíduo possa ampliar sua visão de mundo e de linguagem, descobrindo que existem pessoas e culturas diferentes com diversidade de modos de expressão e de valores.

Parece-nos que coexistem discursos diferentes em um único documento: o Ensino Médio vincula-se à preparação ao mundo do trabalho, ao crescimento pessoal, humano e às condições para continuar crescendo com autonomia. Romper a dualidade entre educação profissional e educação do Ensino Médio – citada na Carta ao Professor – parece ser um desafio pedagógico e epistemológico. Pedagógico no sentido de como as disciplinas são organizadas “nos processos de ensino e aprendizagem”, e epistemológico no sentido de “como o conhecimento é produzido” (SANTOS, 2006, p.140). A compreensão e conscientização sobre o significado e a força prática desses discursos no cotidiano escolar podem colaborar para que os educadores encontrem caminhos necessários para transformar a realidade escolar de hoje.

A seguir, estão descritos e analisados os capítulos Conhecimentos de Línguas Estrangeiras e Conhecimentos de Espanhol.

3.1.2.c Conhecimentos de Línguas Estrangeiras e Conhecimentos de Espanhol

Com o objetivo de analisarmos os dois capítulos que nos interessam - “Conhecimentos de Línguas Estrangeiras” e “Conhecimentos de Espanhol” - iremos manter um diálogo entre o que há em comum entre os dois capítulos.

O capítulo terceiro “Conhecimentos de Línguas Estrangeiras” está dividido em: Introdução, 1. O papel educacional do ensino de línguas estrangeiras na escola e a noção de cidadania, 2. Inclusão/Exclusão – Global/Local, 3. Letramento, 4. Orientações pedagógicas: desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da prática escrita (segundo as teorias sobre letramento), 5. Considerações finais.

O capítulo quarto “Conhecimentos de Espanhol” está dividido em: Introdução, 1. O papel educativo do ensino de línguas estrangeiras na escola e o caso específico do espanhol, 2. Algumas especificidades no ensino da língua espanhola a estudantes brasileiros, 3. Orientações pedagógicas para o ensino de espanhol: sobre teorias, metodologias, materiais didáticos e temas afins.

As introduções dos dois capítulos serão analisadas na seção **c.1** e o primeiro tópico de ambos serão analisados conjuntamente na seção **c.2**, pois os mesmos têm o mesmo objetivo e mantêm o mesmo foco teórico – a relação entre o ensino de línguas estrangeiras e a cidadania. Os outros tópicos dos capítulos serão analisados na sequência: **d.** Conhecimentos de línguas estrangeiras; **d.1.** Inclusão/exclusão – global/local; **d.2.** A leitura e os estudos dos Letramento; **d.3.** Orientações pedagógicas: desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da prática escrita (segundo as teorias sobre Letramento); **e.** Conhecimentos de Espanhol.

3.1.2.c.1 Introduções

Com a leitura das introduções dos dois capítulos podemos entender a diferença vislumbrada no sumário de ambos. “Conhecimentos de Línguas Estrangeiras” é bem mais completo teoricamente, pois tem como objetivo levantar reflexões sobre a importância das línguas estrangeiras no ensino médio independentemente de qual seja a língua estrangeira: inglês, espanhol ou outras que se fazem presentes no currículo de alguma escola dependendo do contexto cultural e social em que está inserida, como por exemplo, regiões fronteiriças com países de língua francesa, comunidades de imigrantes, entre outras. Contudo, existem especificidades de cada língua, e isto é considerado no documento, devendo, pois, o professor de língua estrangeira fazer as adaptações necessárias ao estudo e reflexão.

As teorias indicadas na apresentação do capítulo terceiro que atualmente vigoram nas pesquisas sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras são: letramentos, multiletramentos, multimodalidades, hipertextos. Essas teorias são importantes, pois se relacionam diretamente com a temática deste trabalho: a leitura e, conseqüentemente, o ensino de leitura. Também há referência às “habilidades a serem

desenvolvidas no ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio” (OCNEM, 2006, p.87): A leitura, a escrita e a comunicação oral devem ser trabalhadas de forma contextualizada e interligada.

O capítulo 4 é mais específico ao ensino e aprendizagem da língua espanhola. Na introdução do capítulo 4 – Conhecimentos de Espanhol – encontramos a menção à Lei 11.165 (05/08/2005)⁴⁷ que indica a necessidade de ter um capítulo destinado aos “conhecimentos de espanhol”. Assim está descrito o objetivo deste capítulo (BRASIL, 2006, p. 127):

O objetivo destas orientações é o de sinalizar os rumos que esse ensino deve seguir, o que faz com que tenham um caráter minimamente regulador, do contrário, não haverá razão em fazer tantos esclarecimentos, marcar posições teórico-metodológicas, sugerir caminhos de trabalho etc. No entanto, para que esse caráter regulador ganhe sentido e produza efeitos, sabemos que serão necessários muitos outros passos, entre os quais destacamos o de sua leitura, análise e discussão no âmbito das instituições formadoras de professores, em conjunto com os indivíduos em formação, e também o de sua leitura, análise e discussão por parte do coletivo das escolas.

Há aqui uma convocação aos profissionais de espanhol e àqueles que estão se preparando para trabalhar como professores de espanhol, como também outros profissionais da educação, para juntos realizarem estudos e reflexões sobre os rumos do ensino de espanhol no Brasil. Esse fato é resultado da própria história de encontros e desencontros entre as línguas espanhola e portuguesa no Brasil. Pensar a história pode abrir horizontes, promover o entendimento de conceitos e pré-conceitos arraigados e pode proporcionar mudanças de atitude e pensamento que influenciam diretamente sobre o como ensinar e como aprender espanhol.

Nessa mesma *introdução* é adiantado que existem conceitos de língua, cultura e formas de trabalhá-las e que a sociedade contemporânea exige uma adequação no ensino e na aprendizagem, no caso de espanhol, e que as “quatro habilidades – compreensão escrita, compreensão oral, expressão escrita, expressão oral” antes trabalhadas separadamente, agora “se interpenetram e diluem” (BRASIL, 2006, p. 129).

As *introduções* desses dois capítulos nos permitem vislumbrar novas concepções relacionadas à leitura que serão desenvolvidas no documento. As habilidades de leitura, escrita, audição e oralidade devem ser estudadas de forma integrada, pois, a linguagem humana é concebida como um todo, resultado do encontro entre pessoas que se comunicam, que se relacionam, que produzem discursos

⁴⁷ LEI Nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

contextualizados, tanto na linguagem oral como na linguagem escrita, utilizando-se, por isso mesmo, não só de palavras, mas de gestos e expressões variadas. Conceber a língua como construção de sentidos e prática social e cultural, implica em mudanças no ensino e aprendizagem de línguas.

3.1.2.c.2 “O papel educacional do ensino de línguas estrangeiras na escola” e “O papel educativo do ensino de línguas estrangeiras na escola e o caso específico do espanhol”

Os tópicos primeiros dos capítulos terceiro e quarto referem-se ao papel educacional/educativo que o ensino de línguas estrangeiras exerce, ou deveria exercer, na escola. Esse papel educativo está intimamente ligado à noção de cidadania entendida como bem mais que direitos e deveres civis ou patriotismo de um indivíduo. Nesses dois capítulos, falar de cidadania é falar de ser humano, de seu papel no mundo, de sua inclusão ou exclusão nos diversos setores sociais e de valores.

Para Freire (1987), a alfabetização tem uma relação direta com a identidade cultural, de classe e com a formação da cidadania, porém, saber ler e escrever não implica ser um cidadão pleno, pois esse estado da condição humana passa mais pela formação política e ideológica do que simplesmente pela aquisição de *habilidades e competências*. A formação para a cidadania do educando se relaciona diretamente com o ato/opção política, principalmente do educador. Mesmo que Freire esteja analisando a relação da alfabetização na língua materna com a cidadania de um indivíduo, seu pensamento contribui na análise das relações entre línguas estrangeiras e cidadania pelo fato de que o foco de sua ideia se orienta para a conduta do docente em sala de aula. O caráter de união entre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e cidadania deriva do fato de que o objetivo, ao estudar idiomas no ensino regular, deve ir além de estudar conteúdos linguísticos com a finalidade única e exclusiva de falar e entender uma nova língua.

Estudar línguas é ampliar a visão sobre a heterogeneidade linguística, ou seja, diferentes pessoas se expressam de diversas maneiras e, essas diferenças são marcas sociais e culturais que estão em constante mudança. É propiciar ao estudante

perceber que cada língua tem suas características, tais como sua língua materna e, independentemente dessas características, as línguas se concretizam na comunicação e na adequação ao contexto social, cultural e econômico dos falantes; é também propiciar experiências positivas com o idioma estrangeiro aprendendo a adequá-lo conforme os ambientes que dele utilizam.

Enfim, as ideias arroladas apontam para a recuperação do papel crucial que o conhecimento de uma língua estrangeira, de um modo geral e do Espanhol em particular, pode ter nesse nível de ensino: levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade. (BRASIL, 2006, p. 133)

Conceber o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras como uma forma de constituição do indivíduo a partir das relações humanas, segundo as OCEM, marca a principal diferença entre o estudo de línguas nas escolas regulares (de ensino médio) e nas escolas livres (centros de idiomas). O papel educacional/educativo da escola é social e deveria se pautar por “uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN, 2007, p. 4). Somente transformando as concepções que fundamentam as ações e discursos da instituição escolar, incluindo as concepções dos próprios alunos acerca da educação e dos conteúdos e disciplinas, é que ela irá conseguir realizar seu objetivo de formação humana e “desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos” (BRASIL, 2006, p. 90).

Concluimos assim que o papel educativo/educacional das escolas passa por mudanças de concepções de educação, de currículo, de organização de tempo e espaço e, no caso do ensino e aprendizagem de línguas, da função da linguagem humana para o desenvolvimento humano e social do indivíduo. Isso requer mudanças também na forma de se dar aula. O foco não pode ser o conteúdo. Conforme Kleiman (2007), respaldando-se pela teoria dos letramentos, o trabalho em sala de aula deve seguir o movimento da prática social para o conteúdo necessário ao estudo de determinada situação.

3.1.2.d Conhecimentos de Línguas Estrangeiras

3.1.2.d.1 Inclusão/exclusão – global/local

O tópico segundo do capítulo “Conhecimentos de Línguas Estrangeiras” versa sobre os conceitos de “inclusão e exclusão, global e local”, e a influência direta da compreensão desses termos sobre a educação brasileira, e em particular, sobre o ensino de línguas materna e estrangeira.

De uma visão que se restringia a conceber a exclusão como uma “situação indesejável” (BRASIL, 2006, p. 93), depois como exclusão escolar, que abrangia os reprovados, os que não tinham acesso às escolas, os portadores de necessidades especiais, hoje a exclusão é vista além do sistema educativo. A exclusão escolar está atrelada à exclusão social e nela estão inseridas crianças e adolescentes abandonados e que vivem nas ruas, como também à violência que crianças e adolescentes sofrem e que repassam à sociedade. A inclusão, como combate à exclusão, concretiza-se por meio de políticas educacionais primeiramente, depois por projetos de reestruturação da organização educativa, e finalmente por programas pedagógicos baseados na interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, transversalidade (BRASIL, 2006). O novo conceito de inclusão também engloba o conceito de inclusão digital.

Para Oliveira (1995, p. 148)

O modo de inserção dos membros dos grupos “pouco letrados” na sociedade tem a marca da exclusão, em um sistema em que o pleno domínio da leitura e da escrita e de outras práticas letradas é um pressuposto da constituição das competências necessárias e valorizadas nessa sociedade.

Se ler e escrever não são sinônimos de cidadania, conforme Freire (1987), dominar essas práticas é uma das primeiras condições para que o indivíduo possa romper com a exclusão social e iniciar seu processo de construção de inclusão em uma sociedade que tem a escrita como um dos eixos integradores do seu desenvolvimento e que são “marcadas pelo conhecimento científico e tecnológico e pela forte presença dos meios de comunicação de massa” (OLIVEIRA, 1995, p. 147). Para tanto, o papel da instituição escolar, como principal agente de letramento, e do professor, tornam-se essenciais para que ocorram as mudanças necessárias que levem a inclusão dos estudantes na sociedade letrada.

Essa mudança só será efetiva se houver preparação dos profissionais da educação e uma reflexão sobre o que é linguagem e como ela se constitui socialmente.

A inclusão “é inseparável de uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade social e linguística” (BRASIL, 2006, p. 96). A inclusão social, intermediada pelo ensino de línguas estrangeiras, deve ir além da preparação para o mercado de trabalho e/ou como exigência tecnológica, deve ser um espaço de encontro entre culturas, que implica respeito, diálogo e valorização das diferenças.

Essa reflexão pode nos ensinar sobre os diferentes valores do que é global (universal, exterior, de um grupo de países desenvolvidos, que, por sua força político-econômica, se apresentam como modelos sociais) e do que é local (regional, interior, de uma comunidade ou de grupos com características próprias), levando-nos a pensar sobre a perspectiva hierárquica entre esses dois *modus vivendi* e a relativizá-la (BRASIL, 2006, p. 96).

As OCEM também enfatizam que as diferenças culturais não são somente as diferenças de povos de países diferentes, mas também no mesmo país encontramos culturas diversas. No Brasil, por exemplo, encontramos riquezas culturais na diversidade que constitui o povo brasileiro⁴⁸. Sendo assim, a referência a outras culturas pode estar mais perto que pensamos. Considerar a diversidade cultural dos países que falam a língua estrangeira, em nosso caso o espanhol, e dos estudantes dessa língua, ou seja, dos brasileiros, é premissa para o ensino de espanhol que objetiva a inclusão social. Além de que, sob o foco dos estudos dos letramentos, *o como* cada grupo social se utiliza da escrita – e da leitura – deve ser o ponto inicial para o ensino de leitura.

Nas Orientações Curriculares, falar de inclusão social é considerar o envolvimento de “questões sociais, políticas, culturais e educacionais” (BRASIL, 2006, p. 97) no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Os conceitos de letramento e multiletramento estão atrelados a essa concepção educacional, e a leitura ganha um sentido mais amplo e profundo, pois passa a reconhecer e a enfatizar “outras formas de produção e circulação da informação e do conhecimento”, “outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação” e “a necessidade da capacidade crítica se fortalece (...) como ferramenta para a interação” (BRASIL, 2006, p. 97) do indivíduo com a sociedade.

⁴⁸ Sobre esta questão poderiam ser analisados aspectos relacionados à cultura brasileira e ao pré-conceito encoberto existente na sociedade brasileira. Porém, como esse não é o foco do trabalho, resolvemos nos abster dessa discussão.

3.1.2.d.2 A leitura e os estudos do Letramento

O tópico 3, do capítulo Conhecimentos de línguas estrangeiras, tem como centro de discussão o *Letramento*. A leitura, guiada pelo conceito de letramento, contemplará várias modalidades que são descritas nas OCEM como: “a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades)” (BRASIL, 2006, p. 98). Consequentemente, o leitor será compreendido “como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo” (BRASIL, 2006, p. 98). A partir dessa nova concepção de leitura e leitor, o professor de línguas estrangeiras também terá que compreender não só esses novos conceitos, mas considerar em seu ensino, como e para quê as pessoas utilizam a leitura no dia-a-dia, “que a leitura tem a ver com a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade” (BRASIL, 2006, p. 98) e, que um determinado leitor será resultado de um determinado modo de desenvolvimento de leitura (BRASIL, 2006).

Assim, falar de letramento é falar da diversidade cultural de utilização da linguagem. Cada povo e/ou cada grupo social tem formas diferentes de utilizar a linguagem em suas diversas manifestações, entre elas, a escrita. Conforme as OCEM (2006, p. 100), o elo entre escrita e cultura fica mais claro “quando se consideram os gêneros da escrita, que variam de uma cultura para outra e de uma língua para outra”, como por exemplo, o gênero crônica parece ser muito mais usual em português que em inglês.

A partir dessa percepção de que a escrita é mediada e contextualizada por cada língua e cultura, começou-se a questionar o conceito anterior de que a escrita se caracteriza como uma mera tecnologia universal. Passou-se a entender que cada língua e cada cultura usam a escrita em diferentes contextos para fins diferentes. Nessa nova maneira de ver a escrita em contextos específicos, passou-se a perceber que a escrita não pode ser vista de forma abstrata, desvinculada do contexto de seus usos e de seus usuários. Com isso, surgiu o conceito da escrita como uma *prática sociocultural*, ou, melhor dizendo, uma *série* de práticas socioculturais variadas (BRASIL, 2006, p. 100).

Incluem-se nesse sentido as diferenças de utilização da escrita (e da língua) por diferentes grupos sociais. Pesquisas mostram que classes sociais menos privilegiadas utilizam menos a escrita no seu dia a dia, como também, desenvolvem habilidades de linguagem diferentes das habilidades desenvolvidas por pessoas das classes sociais mais privilegiadas economicamente. Cada grupo específico se constitui em uma *comunidade de prática*, por exemplo, “pais e filhos de classes sociais mais favorecidas”, “grupos profissionais específicos”, como também os grupos que se utilizam da linguagem adaptando-a, organizando-a e produzindo “um conjunto específico de usos de linguagem, de valores e crenças que a distingue de outros grupos” seja por meio das salas de bate-papo, MSN Messenger, ou Orkut (BRASIL, 2006, p. 103) entre outros.

Fundamentando-se nessa nova concepção de linguagem, heterogênea, complexa e contextualizada, o ensino de língua estrangeira necessita ser revisto e atualizado. O trabalho com as quatro habilidades, ler, escrever, ouvir e falar, deve partir da concepção de língua como construção de sentidos e de que ela é utilizada de diferentes formas por diversos grupos sociais. Cabe ao (futuro) professor aproximar-se e familiarizar-se com essa rica produção linguística, objeto de seu trabalho, e construir um ensino significativo da língua, que valorize os diversos grupos sociais e culturais falantes da língua estrangeira e também da língua materna, em nosso caso, o português.

Refletir o contexto sociocultural dos estudantes à luz das teorias do letramento nos possibilita ver o resultado de tanto fracasso de ensino de outra maneira, e nos impulsiona a engajarmos no trabalho educativo com outra visão de mundo e com outras opções metodológicas. A condução das aulas deve partir de temas que façam sentido para nossos alunos e ter como foco o desenvolvimento deles a partir do que eles são, e não a partir do ideal de uma classe letrada a qual esses alunos não pertencem. O trabalho em sala de aula deve partir primeiro do conhecimento sobre quem são os alunos, a que grupo social eles pertencem, seus valores, do que falam, o que pensam, como se comunicam.

Um texto escrito em língua estrangeira poderá ser utilizado em sala de aula de diferentes formas, praticando tanto a língua oral como a escrita. Ao mesmo tempo em que se lê, se ouve, questiona-se, comenta-se. Porém, se o grupo de estudantes vive em um contexto social em que os pais leem para seus filhos em constante interação com os mesmos e fazem uso da comunicação mediada por computador: salas de bate-

papo, MSN Messenger, Orkut, Blogs, entre outros, eles constituem um grupo social determinado. Contudo, vale lembrar que nem todo o grupo de estudantes que formam uma sala de aula, principalmente no contexto de escolas públicas, é homogêneo. Em uma sala de aula pode haver diversas realidades e graus de letramento. Cabe ao professor descobrir essas realidades e saber integrá-las de forma que os alunos ajudem uns aos outros e todos adquiram, produzam e construam o conhecimento que necessitam para a continuidade e sucesso escolar.

No subtópico “Letramento, multimodalidade, hipertexto e multiletramento”, as OCEM visam aprofundar as novas concepções de linguagem mediada pelo computador. A multimodalidade e o hipertexto são aspectos da leitura mediada pelo computador. Uma página multimodal é aquela que contém “vários meios de comunicação: visual, escrito, sonoro” (BRASIL, 2006, p. 105) e o hipertexto é a construção de um texto pela conexão dos vários *links* sequenciais ou não que estão presentes em uma página da internet, nos quais o leitor clica ou não em busca de outras páginas, temas, assuntos sobre os quais quer ler.

Esses aspectos indicam novos conceitos de leitura e leitor. A leitura torna-se seletiva e parcial, construída com base no “interesse” e “objetivo do leitor”. A intenção do leitor é que o guiará em busca da completude da mensagem, tornando-se assim, o leitor um autor e/ou co-autor do texto lido. O conceito de multiletramento formulado pelos teóricos Cope e Kalantzis (2000)⁴⁹ busca “dar conta da extrema complexidade desses novos e complexos usos da linguagem por novas comunidades de prática” (BRASIL, 2006, p. 106).

O interesse não é a introdução de novos conceitos simplesmente, mas procurar que os profissionais da educação reflitam sobre essa nova realidade e mostrar que o ensino de línguas não se sustenta com um enfoque baseado em “quatro habilidades” (descontextualizadas) e de cunho gramaticalista. Ao considerar a língua em sua heterogeneidade e complexidade cultural e social estamos nos libertando de uma visão e práticas que tendem a fixar a língua em regras rígidas, a conceber essa língua de forma homogênea e, conseqüentemente, de excluir das escolas e da oportunidade da inclusão social grande parte dos falantes dessa mesma língua.

⁴⁹ COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

3.1.2.d.3 Orientações pedagógicas: desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da prática escrita (segundo as teorias sobre Letramento)

O tópico 4 do capítulo Conhecimentos de línguas estrangeiras versa sobre as “Orientações pedagógicas: desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da prática escrita (segundo as teorias sobre letramento)”. Neste, propõe-se “o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita como práticas culturais contextualizadas” (BRASIL, 2006, p. 111). Sobre esse tópico tomaremos para análise apenas o item que diretamente se aplica à leitura: “Leitura como letramento” (BRASIL, 2006, p. 112-118).

Retomando em parte o que já foi dito, a leitura deve ser considerada de uma forma integradora, dinâmica, complexa, a fim de colaborar na formação de leitores críticos e autônomos. O ensino de leitura não pode ser compartimentalizado nas formas de “separação e redução” (BRASIL, 2006, p. 113-114).

Separação entende-se como a dinâmica do ensino que “recomenda dividir uma dificuldade em parcelas para melhor examiná-la e compreendê-la” (2006, p. 113) e reduzir (redução) “caracteriza-se pela classificação do conhecimento segundo uma ordem que parte do mais simples para o mais complexo, numa sequência gradativa” (2006, p. 113). O modo de ensinar por meio desses processos pode ser exemplificada pela utilização de textos não autênticos em sala de aula com o objetivo de trabalhar um tempo verbal ou uma categoria gramatical qualquer, ou mesmo, quando classificamos os textos em difíceis ou não difíceis, desconsiderando o contexto de utilização, seus objetivos, sua forma de organização, e até mesmo, para qual leitor o texto está se dirigindo.

Contudo, a separação e a redução “são válidas e funcionam na produção e na construção de conhecimento. O problema é quando essas formas se tornam únicas, ou prioritárias, ou fórmulas” (BRASIL, 2006, p. 114), tornando os indivíduos-leitores, acostumados apenas com essas práticas, incapazes de uma leitura mais crítica, criativa e aguçada.

Neste tópico quarto, há um subtópico que explica “Como realizar a leitura seguindo as teorias de letramentos e multiletramentos e ao mesmo tempo

contribuir para a formação do senso de cidadania?”. Por meio da comparação de atividades de leitura com base em um mesmo tema conclui-se que os tipos de perguntas podem transformar a leitura e o leitor. O ato de ler deixa de ser uma atividade passiva, na qual se visa “extrair o sentido do texto” (BRASIL, 2006, p 115) e passa a ser uma construção de sentidos. Estes, os sentidos, “são construídos dentro de um contexto social, histórico, imerso em relações de poder” (BRASIL, 2006, p. 116). A leitura torna-se uma “atividade de linguagem que envolve conhecer o mundo, ter uma visão desse e refletir sobre as possibilidades e as conveniências de transformação social” (BRASIL, 2006, p. 116). Enfim, o trabalho com a leitura visa possibilitar ao aluno-leitor seu desenvolvimento e engajamento como cidadão de uma sociedade rica e complexa social e culturalmente, ou seja, visa a inclusão desse indivíduo na sociedade em que vive.

Os estudos sobre letramento e multiletramentos, no entanto, não estão encerrados, ao contrário, estão em pleno desenvolvimento, precisam ainda de muito estudo, pesquisa e constante atualização para abarcar a complexidade da sociedade atual.

Finalizando esta descrição sobre os conceitos de leitura e leitor presentes nas Orientações Curriculares para o ensino médio – Conhecimentos de línguas estrangeiras, iremos retomar o capítulo quarto – Conhecimentos de espanhol, a fim de verificarmos quais são os conceitos de leitura e leitor presentes neste capítulo.

3.1.2.e Conhecimentos de Espanhol

Para visualizarmos melhor a estrutura do capítulo *Conhecimentos de espanhol* desenharemos o quadro indicativo dos temas e subtemas presentes no mesmo:

Quadro 3 – Conhecimentos de Espanhol nas OCEM/2006

Tópico 2: “Algumas especificidades no ensino da língua espanhola a estudantes brasileiros”	Tópico 3: “Orientações pedagógicas para o ensino de espanhol: sobre teorias, metodologias, materiais didáticos e temas afins”
2.1 O que fazer com a heterogeneidade do Espanhol? 2.1.1 Qual variedade ensinar? 2.1.2 Qual variedade os alunos devem aprender? 2.1.3 O que fazer quando a variedade presente no livro didático é diferente da empregada pelo professor?	3.1 Considerações gerais 3.2 Acerca dos objetivos e conteúdos a serem considerados no ensino do Espanhol 3.2.1 Habilidades, competências, e meios para alcançá-las 3.3 Métodos e abordagens de ensino 3.4 Sobre os materiais didáticos

<p>2.2 Algumas representações do Espanhol para os brasileiros.</p> <p>2.2.1 Sobre a proximidade/distância entre o Português e o Espanhol</p> <p>2.2.2 Sobre os efeitos da proximidade/distância nos processos de aprendizagem. O papel da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira</p> <p>2.2.3 Interferências, interlíngua, mesclas...¿Qué hacemos con el portuñol?</p> <p>2.2.4 E a gramática?</p>	
--	--

A análise dos tópicos descritos no quadro será diferente da forma como analisamos o capítulo terceiro Conhecimentos de Línguas Estrangeiras, pois, como já descrito, não há, neste capítulo, uma explanação específica sobre a concepção de leitura e/ou ensino da mesma. Ao se falar de leitura neste capítulo se fala de forma breve e em conjunto com as outras *habilidades*: compreensão auditiva e comunicação oral. Por isso optamos apresentar esse capítulo de forma conjunta, chamando a atenção para o que consideramos importante para nosso trabalho, ou seja, as possíveis concepções de leitura presentes no texto.

O eixo condutor do capítulo Conhecimentos de Espanhol é a heterogeneidade da língua espanhola: uma língua presente em vinte países, dezenove somente na América Latina. Os teóricos que formularam o capítulo criticam o fato de que a língua espanhola seja estudada como se fosse uma única língua, ou, no máximo, tendo a variedade peninsular como o ponto central e propulsor do estudo do idioma. As demais variedades linguísticas, segundo os estudiosos, seriam tratadas apenas como acessórios e/ou curiosidades linguísticas. Essa forma de abordar o estudo da língua espanhola no Brasil chega a tal ponto que mesmo professores de espanhol de origem latino-americana que estão no Brasil, optam pelo ensino do espanhol peninsular e/ou por um espanhol *estándar*⁵⁰.

Contudo, “a homogeneidade é uma construção que tem na sua base um gesto de política linguística, uma ideologia que leva à exclusão” (BRASIL, 2006, p. 135). As OCEM convidam aos profissionais de língua espanhola e demais brasileiros a repensar o conceito de língua e de como ensiná-la. Não se pode continuar ensinando as variedades linguísticas da língua espanhola como um rol de falsos cognatos. Além do mais, seria equivalente a designação de “un colectivo porteño” e “una guagua

⁵⁰Estándar: no dicionário Señas, 2006, é definido: “1.adj. Que copia, repete e segue um modelo; 2.m Tipo ou modelo frequente de algo”. (Tradução nossa). A intenção de estipular um espanhol *estándar* é padronizar uma variedade linguística como a mais clara, correta e representativa.

habanera?” “A que mundo cada um deles nos remete? Que papéis peculiares desempenham nessas realidades com necessidades, valores, culturas e histórias tão peculiares?” (BRASIL, 2006, p. 136).

Acreditamos que as diferenças culturais e sociais como as descritas anteriormente, influenciam diretamente na compreensão leitora de um texto em espanhol por leitores brasileiros. A aprendizagem da língua espanhola em nosso território é influenciada por diversos fatores que refletem questões políticas, sociais e culturais entre o Brasil e os países falantes de espanhol, principalmente, os países latino-americanos.

A dita *proximidade/semelhança* linguística já é um desses fatores que influenciam diretamente essa aprendizagem se pensarmos na compreensão leitora. Considerando que existe um alto número de palavras idênticas entre as duas línguas poderíamos dizer que, conseqüentemente, existe um nível alto de compreensão leitora. Porém, algumas pesquisas já apontam para diferenças cruciais entre essas línguas e que tendem a colocar em xeque essa proposição. Devemos sempre ter em mente que, ler um texto, principalmente em língua estrangeira, é ler com base na cultura e na visão de mundo dos falantes daquela língua.

A compreensão leitora, nas OCEM, é assim especificada (BRASIL, 2006, p. 151-152):

O desenvolvimento da *compreensão leitora*⁵¹, com o propósito de levar à reflexão efetiva sobre o texto lido: mais além da decodificação do signo linguístico, o propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com o texto, com o autor e com o contexto, lembrando que o sentido de um texto nunca está dado, mas é preciso construí-lo a partir das experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele.

Por isso, ler em língua espanhola também é construção de sentidos realizada por meio do (re)conhecimento das diferenças semânticas, sintáticas e morfológicas entre português e espanhol, e entre as diversas variedades espanholas. Cada língua representa social e culturalmente um determinado povo, sua maneira de expressar e dizer sobre sua compreensão de mundo.

Nesta seção buscamos compreender quais são as concepções de leitura presentes nos capítulos *Conhecimentos de Línguas Estrangeiras* e *Conhecimentos de Espanhol* das Orientações Curriculares para o Ensino Médio/2006. Vimos que a

⁵¹ Grifo como o original.

concepção de leitura nesse documento está consoante com a teoria dos Letramentos, a qual defende que a leitura é uma prática social e cultural e tem como princípio ser um ato de conhecimento e de transformação do indivíduo na sociedade. As OCEM propõem o ensino e a aprendizagem de leitura de forma contextualizada e inseparável das outras habilidades, a compreensão auditiva e a comunicação oral.

O trabalho com leitura hoje também exige conhecimentos extras do professor de línguas. As novas formas de construir textos e ler surgidas com a internet influenciam na formação do leitor. Contudo, não podemos pensar que todas as sociedades e grupos vivenciam essa nova era da mesma maneira, que todos formam uma comunidade com as mesmas características. Neste aspecto nos deparamos com a questão da inclusão e exclusão de tantos indivíduos em nossa sociedade e do papel da escola como uma instituição que deve promover e propiciar a inclusão e o desenvolvimento humano e social dos estudantes, principalmente daqueles que vivem em comunidades menos letradas.

Na análise sobre as Resoluções que parametrizam os cursos de Licenciatura, em particular, de Letras, não encontramos, como vimos, concepções de leitura, porém, as Resoluções e os capítulos estudados nas OCEM, partilham de conceitos direcionados à formação para o desenvolvimento humano e a autonomia do estudante, a sua inserção no mundo do trabalho, a sua preparação para viver na sociedade atual. Essa preparação do estudante para sua inserção social exige que o profissional da educação, conforme as Resoluções, adquira e invista em sua formação inicial e continuada, e aperfeiçoamento de suas *competências*.

Na próxima seção investigaremos as concepções de leitura presentes no *Projeto Pedagógico de Curso* de uma Universidade brasileira e no *ementário* de algumas disciplinas.

3.1.3 Projeto Pedagógico de Curso de uma Universidade brasileira

A Universidade brasileira (UB) desta pesquisa articula em seu projeto pedagógico as resoluções CNE/CP 1 de 18/02/2002; CNE/CP 2 de 19/02/2002;

CNE/CES 18 de 13/03/2002, as quais foram analisadas no princípio deste capítulo (3.1.1.).

O Projeto Pedagógico de Curso (doravante PPC) é um instrumento elaborado por dirigentes, docentes e discentes de uma instituição e tem como objetivo representar a concepção de ensino e aprendizagem de um curso. O Projeto pedagógico é o principal documento que rege um curso superior de graduação.

O PPC da Universidade pesquisada está em vigor desde 2007, portanto, depois da elaboração das *Orientações curriculares para o Ensino Médio* (2006). Foi constituído mediante trabalho realizado por integrantes de duas coordenações e diretorias do Colegiado de Graduação (2005/2006 e 2006/2007). Em cada coordenação há representantes de docentes e discentes, além de profissionais diretamente ligados à gestão do curso. Está organizado em sete capítulos, os quais especificam os fundamentos conceituais, a proposta pedagógica, a estrutura curricular, as matrizes curriculares, o corpo docente, a infraestrutura e o regulamento do curso. O PPC está escrito para as todas as licenciaturas e bacharelados em Letras da universidade, não somente para o curso de Letras/Espanhol. A seguir representamos o quadro dos cursos em Letras oferecidos por esta UB.

Quadro 4 – Cursos em Letras oferecidos em uma Universidade Brasileira

Modalidade Habilitação	Licenciatura		Bacharelado	
	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno
Português	X	X	X	X
Inglês	X	X	X	X
Alemão				X
Espanhol		X		X
Francês			X	
Italiano			X	
Grego			X	
Latim			X	
Linguística			X	
Português-francês	X			
Português-alemão		X		
Português-italiano	X			
Português-grego	X			
Português-latim	X			

O quadro anteriormente descrito indica que a Língua Espanhola é estudada nas modalidades Licenciatura e Bacharelado no período noturno como Licenciatura Simples.

Optamos por analisar, no PPC, (3.1.3.a) os fundamentos conceituais, (3.1.3.b) a proposta pedagógica, (3.1.3.c) a estrutura curricular, (3.1.3.d) e o ementário

das disciplinas, este último presente no capítulo das *Matrizes curriculares*. Contudo, pela amplitude do documento, em vários momentos procuramos concentrar nossa análise nos aspectos mais diretamente relacionados à temática desta pesquisa.

3.1.3.a Fundamentos conceituais do PPC

No primeiro capítulo, entre outros aspectos relatados, está o histórico do curso, a constatação sobre o mercado de trabalho para o profissional de Letras, o qual indica que a licenciatura em línguas estrangeiras tem maior procura devido às exigências da formação de profissionais de mercado, bem como, à inclusão e/ou exclusão de línguas estrangeiras nos currículos de ensino básico; explicita também as diversas ofertas do curso de Letras, ou seja, as modalidades de oferta de cursos em licenciatura e/ou bacharelado em línguas estrangeiras e língua materna e os respectivos turnos de oferecimento dos cursos da UB.

O PPC distingue e explicita o “perfil geral do curso de Letras” e o “perfil profissional do graduando em Letras”. Para o perfil geral o objetivo é fazer com que o aluno adquira competências que o tornem um profissional comprometido com os valores sociais contemporâneos, que compreenda o papel social da escola, que tenha domínio de conteúdos e conhecimentos pedagógicos, além de ser um profissional com potencial para a autonomia de seu próprio desenvolvimento profissional e intelectual.

Para o perfil profissional o objetivo é que o aluno consiga desenvolver habilidades, tais como, domínio da língua materna e/ou estrangeira em suas modalidades oral e/ou escrita e em suas diversas variedades, principalmente a variedade padrão. São elencados também o domínio e a visão crítica de e sobre diversos conteúdos: abordagens gramaticais, literatura, conteúdos básicos que serão objeto de ensino no ensino fundamental e médio, além do conhecimento sobre processos de investigação de línguas, compreensão de processos de aquisição da linguagem, enfim, diversos conteúdos sobre língua e linguagem.

3.1.3.b Proposta pedagógica do PPC

A proposta pedagógica tem como fundamento a formação de professores de ensino básico e foi constituída a partir das novas diretrizes curriculares do curso de Letras (resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002). Outro documento citado como norteador do ensino são os Parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental e médio que enfatizam a importância da formação geral do futuro professor sobre a específica. Assim, a proposta pedagógica busca guiar-se por princípios que contribuam para que o estudante receba uma formação ampla e atualizada com as necessidades do mundo contemporâneo, ou seja, que este futuro profissional tenha abertura e saiba dialogar com diferentes grupos culturais e sociais, além de aprimorar sua capacidade de investigação, de reflexão crítica, de autonomia e de trabalho em grupo, bem como, saber utilizar as novas tecnologias em prol da educação.

A concepção pedagógica do PPC fundamenta-se em princípios que concebem o curso como uma trajetória a ser definida mediante as necessidades que serão delineadas ao longo de sua duração e por seus próprios atores. O currículo é visto como um instrumento de aquisição de saber e, por isso, a proposta pedagógica preza pela flexibilização curricular, vertical e horizontal⁵², entendendo-se com isso que o curso deve proporcionar ao futuro profissional as possibilidades que ele necessite para a sua formação específica e complementar, não se fechando em estruturas rígidas de disciplinas.

A avaliação é concebida como um instrumento importante na captação de informações que contribuam para a reflexão dos professores formadores sobre suas atividades e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino e aprendizagem, como também para a gestão do curso. Em consonância com as Diretrizes Nacionais, artigo 5º, parágrafo V:

A avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

⁵² Flexibilização Vertical é entendida como a organização das disciplinas ao longo de semestres, compreendendo o núcleo específico e a formação não-específica. [...] A Flexibilização Horizontal baseia-se na ampliação do conceito de currículo, de acordo com o qual se entende que várias atividades acadêmicas podem ser consideradas para efeito de integralização de currículo. (PPC, 2007, p. 16-17)

A avaliação também é considerada nos aspectos: avaliação discente, avaliação docente e avaliações externas (SAEB, ENADE e ENEM). Estas contribuem para a avaliação do curso propiciando eventuais adaptações e melhorias.

As Diretrizes Curriculares, art. 3º, parágrafo III, alertam os cursos de formação de professores para que considerem a pesquisa “como foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento”. A pesquisa, pois, é concebida como base do processo de ensino e aprendizagem que deve levar o estudante à compreensão da construção de conhecimento. Neste sentido, os “núcleos de estudo” têm como objetivo principal o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, como também, propor ofertas de disciplinas que visem à atualização e resolução de problemas específicos diagnosticados nos grupos de estudantes. Tal questão leva-nos a reconhecer uma das disciplinas oferecidas por P5 - Estudos Temáticos de Língua e Linguística Espanhola: Leitura e produção de textos em espanhol - a qual tem como objetivo desenvolver a compreensão e a produção de textos em espanhol.

Por fim, a proposta pedagógica também inclui a extensão, a qual visa principalmente o encontro formativo e a troca de conhecimentos e experiências entre a academia e a comunidade. Ressalta-se que, além da educação continuada de professores de Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras, a oferta de cursos de línguas estrangeiras clássicas e modernas, o programa de extensão busca desenvolver projetos sobre textos orais ou escritos que circulam nas sociedades.

3.1.3.c Estrutura curricular do PPC

No terceiro capítulo do PPC está a proposta curricular⁵³ que tem como principais objetivos a adequação da estrutura curricular às regulamentações do CNE/2002 para formação de professores e a adaptação do currículo ao sistema de

⁵³ A partir deste capítulo restringiremos nossa descrição e análise às questões específicas do curso de Licenciatura Simples em Letras/Espanhol oferecido pela UB.

flexibilização⁵⁴ visando possíveis modificações e ajustes para melhorar a eficiência do curso.

Segundo o artigo 1º da Resolução CNE/CP 2/2002, o curso de licenciatura será efetivado somente se cumprido a carga horária mínima de 2800 horas divididas em 400h componente curricular, 400h de estágio curricular, 1800h de conteúdo curricular de natureza científico-cultural e 200h de outras atividades acadêmico-científico-cultural.

A Resolução da UB formadora especifica as diretrizes de flexibilização curricular. A flexibilização vertical é aquela realizada ao longo dos semestres letivos e é composta pelo núcleo comum (480h) cursado por todos os alunos de Letras, pelas disciplinas da habilitação específica (780h a 900h) e pelas disciplinas da formação não-específica, que podem ser cursadas em outros programas (480h a 600h) conforme interesse do aluno. A flexibilização horizontal, sendo uma forma de ampliar o conceito de currículo, integra diversas atividades acadêmicas e tem a carga horária de 210h. Um ponto específico para o curso de Licenciatura Simples, em particular da Licenciatura em Espanhol, é que de 840h, 420h deverão ser destinadas às práticas de componente curricular e 210h ao estágio curricular. A Licenciatura Simples em Letras/Espanhol totaliza 2850h. O PPC - UB busca integrar as duas resoluções.

O currículo do curso de Letras é formado por dois semestres de disciplinas do núcleo comum. As disciplinas desse núcleo abrangem: introdução aos estudos linguísticos, teoria literária, gramática tradicional, oficina de língua portuguesa – leitura e produção de textos, fundamentos de linguística comparada, introdução à literatura comparada e disciplinas específicas da habilitação.

Seguindo a resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, artigo 13, o PPC, 2007, p. 13 realça que:

O Projeto de Estágio Supervisionado [da UB] prescreve que as 400 horas de prática como componente curricular devem ser de disciplinas e/ou atividades baseadas em reflexões sobre metodologias específicas, sobre avaliação de aprendizagem, sobre letramento digital, sobre metodologia de pesquisa, etc. Essas disciplinas e atividades são variadas, visando a desenvolver o espírito criativo do futuro professor, o conhecimento de técnicas e reflexões desenvolvidas na área da linguística aplicada ao ensino e na didática.

⁵⁴ Esse sistema de flexibilização está em uma resolução da própria universidade, datada de 2001, porém, não iremos informar os dados pelo critério que estamos utilizando de não identificação dos informantes e da Instituição Formadora.

Segundo o PPC, as disciplinas obrigatórias referentes ao estágio e que possibilitam a reflexão sobre metodologias, avaliação de aprendizagem, letramento digital são: Fundamentos Metodológicos do Ensino de Espanhol; Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português; Didática da Licenciatura; Psicologia da Educação: ensino/aprendizagem⁵⁵.

O PPC não apresenta explicitamente concepções de leitura. No perfil profissional existe a menção de que o futuro professor precisa dominar a língua em suas modalidades oral e escrita, bem como suas variedades, mas privilegia a variedade padrão. Essa questão torna-se um tanto complexa em relação ao espanhol devido ao fato de que a língua espanhola tem uma variedade padrão em cada país que a tem como idioma oficial. O futuro professor deverá dominar conteúdos linguísticos, literários e pedagógicos, como também, conteúdos direcionados às investigações do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Neste aspecto, implicitamente, incluem-se conhecimentos referentes ao processo de leitura e à concepção de leitura como prática social. Consideramos importante a explicitação de projetos que visem trabalhos com leitura e textos atuais e sobre letramento digital.

Embora o PPC não cite as OCEM, existe certa relação entre os dois. Ambos direcionam-se para a formação de indivíduos comprometidos e engajados socialmente. O professor, no PPC, deve adquirir competências que façam com que ele possa ser autônomo, desenvolver-se profissionalmente e intelectualmente e que tenha consciência sobre o papel social da escola. O futuro professor, assim fundamentado, será responsável por contribuir para o desenvolvimento dos estudantes no ensino básico (fundamental e médio). De forma generalizada, o PPC demonstra atualidade em suas ideias e conceitos.

Após discorrermos sobre o PPC – UB, consideramos oportuna a análise das ementas das disciplinas vislumbradas nesta pesquisa.

3.1.3.d Ementas das disciplinas ministradas pelos professores participantes da pesquisa

⁵⁵ Buscamos as ementas dessas disciplinas a fim de conhecermos os conteúdos e conceitos e avaliarmos essa formação reflexiva sobre o ensino e aprendizagem de línguas, porém, não há no PPC, as ementas das mesmas.

Neste tópico serão analisadas as ementas das disciplinas: (1) Introdução aos Estudos Linguísticos II, (2) Língua Espanhola I, (3) Língua Espanhola II, (4) Língua Espanhola III, (5) Língua Espanhola IV, (6) Língua Espanhola V, e (7) Estudos Temáticos de Língua e Linguística Espanhola: Leitura e produção de textos em espanhol.

O motivo que fez com que delimitássemos nossa pesquisa a uma Universidade Brasileira foi a participação de quatro professores da mesma instituição e que os mesmos ministravam aulas de Língua Espanhola do primeiro ao quinto período. Consideramos também que a disciplina Estudos Linguísticos II, do núcleo comum, poderia enriquecer o trabalho trazendo aspectos da formação de professores de E/LE que vão além do ensino e aprendizagem da língua espanhola. Por fim, não poderíamos excluir a disciplina Estudos Temáticos de Língua e Linguística Espanhola: Leitura e produção de textos em espanhol, pois esta se direciona exatamente para o foco do nosso trabalho: a leitura em língua espanhola.

Explicitado quais as disciplinas alvo de nossa pesquisa e o motivo que nos levou a optarmos por elas, seguiremos com a descrição e análise das mesmas. Juntamente com a apresentação da ementa apresentamos os gêneros textuais mais utilizados em cada disciplina conforme informações obtidas pelo questionário de professores questão seis (doravante QP6). Com isso, tivemos como intuito, deixar mais claro a verificação e a análise do ementário e das concepções de leitura e leitor presentes nos mesmos.

Os professores responsáveis por cada disciplina são:

P1 Língua Espanhola IV;

P3 Língua Espanhola I; Língua Espanhola III;

P4 Estudos Linguísticos II

P5 Língua Espanhola II; Língua Espanhola V; Leitura e produção de textos em espanhol.

3.1.3.d.1 Introdução aos Estudos Linguísticos II

Ementa: Noções básicas de sintaxe: sintaxe como objeto de estudo da Linguística, entradas lexicais, categorias e funções, estrutura de constituintes, o diagrama arbóreo das sentenças. Noções básicas de semântica: semântica como objeto de estudo da Linguística, o limite entre a semântica e a pragmática, referência e sentido, hiponímia, acarretamento, pressuposição semântica, ambiguidades.

Gêneros textuais mais trabalhados conforme QP6: científicos (semanalmente); informativos; anúncios e propagandas (mensalmente); diálogos e transcrições de língua oral (semestralmente).

Essa disciplina integra o Núcleo Comum, tem carga horária de 60h, o seu pré-requisito é que o aluno tenha cursado *Introdução aos Estudos Linguísticos I* e o momento de sua realização no curso de licenciatura é o 2º período. É ministrada por P4⁵⁶.

Conforme a ementa, os conteúdos mais pertinentes a essa disciplina são: sintaxe, semântica e pragmática.

A aprendizagem dos conceitos da disciplina *Introdução aos Estudos Linguísticos II* parece fornecer ao estudante a compreensão da língua como instrumento de comunicação e da complexidade dos elementos que a envolvem e, conseqüentemente, na diversidade de produção de significados que a língua pode adquirir dependendo do contexto e das pessoas envolvidas no processo comunicativo. Consideramos que o estudo dessa disciplina pode colaborar no processo da formação do leitor e para o ensino de leitura em línguas.

Os gêneros trabalhos nessa disciplina abrangem desde científicos até gêneros do cotidiano – diálogos e transcrições de língua oral. Além disso, os outros gêneros citados, *informativos, anúncios e propagandas*, são representantes da esfera jornalística e que apresentam peculiaridades importantes a serem estudadas na leitura de um texto, como a indução, a manipulação de informações, os objetivos do autor. Das disciplinas que fizeram parte da pesquisa esta é a que trabalha semanalmente com textos científicos, o que corresponde um trabalho mais complexo e exigente de compreensão leitora.

A seguir, teremos o ementário das disciplinas de Língua Espanhola I a V. Nele poderemos acompanhar a evolução do trabalho em relação ao ensino e

⁵⁶ Tendo como referência de data o ano/período da resposta aos questionários: o primeiro semestre de 2010.

aprendizagem de espanhol e, de como a leitura é concebida e refletida pelas práticas de leitura em sala de aula. A análise das mesmas será realizada após a apresentação e descrição das ementas.

3.1.3.d.2 Língua Espanhola I

Ementa: Estudo das estruturas linguísticas e funções comunicativas de nível básico. Trabalho orientado para uma prática integrada das quatro habilidades: compreensão de leitura e auditiva, produção oral e escrita. Ênfase na identificação e descrição, oral e escrita, de coisas, pessoas e lugares. Trabalho com textos que mostrem a relação entre língua e cultura em suas diferentes variantes e modalidades.

Gêneros textuais mais trabalhados conforme QP6: diálogos, mensagens, cartas, letras de música, anúncios, propagandas (mensalmente); poemas, histórias e contos (semestralmente).

3.1.3.d.3 Língua Espanhola II

Ementa: Estudo das estruturas linguísticas e funções comunicativas de nível básico. Trabalho orientado para uma prática integrada das quatro habilidades: compreensão de leitura e auditiva, produção oral e escrita. Ênfase na descrição e narração, oral e escrita, de rotinas, costumes e eventos passados. Trabalho com textos que mostrem a relação entre língua e cultura em suas diferentes variantes e modalidades.

Gêneros textuais mais trabalhados conforme QP6: informativos, blogs, (mensalmente); poemas, letras de música, anúncios e propagandas, histórias e contos, charges, histórias em quadrinhos (semestralmente).

3.1.3.d.4 Língua Espanhola III

Ementa: Estudo das estruturas linguísticas e funções comunicativas de nível intermediário. Trabalho orientado para uma prática integrada das quatro habilidades: compreensão de leitura e auditiva, produção oral e escrita. Ênfase na argumentação, oral e escrita, fazendo uso das formas próprias para expressar opiniões. Falar de projetos para o futuro. Trabalho com textos que mostrem a relação entre língua e cultura em suas diferentes variantes e modalidades.

Gêneros textuais mais trabalhados conforme QP6: informativos, científicos, diálogos, mensagens, cartas, letras de música, anúncios, propagandas (mensalmente); poemas, histórias, contos (semestralmente).

3.1.3.d.5 Língua Espanhola IV

Ementa: Estudo das estruturas linguísticas e funções comunicativas de nível intermediário. Trabalho orientado para uma prática integrada das quatro habilidades: compreensão de leitura e auditiva, produção oral e escrita. Ênfase na argumentação, oral e escrita, fazendo uso das formas próprias para expressar opiniões, desejos e sentimentos. Impor condições e formular hipóteses. Trabalho com textos que mostrem a relação entre língua e cultura em suas diferentes variantes e modalidades.

Gêneros textuais mais trabalhados conforme QP6: informativos (semanalmente); diálogos, poemas, letras de música, anúncios e propagandas, histórias e contos (mensalmente); científicos (semestralmente).

3.1.3.d.6 Língua Espanhola V

Ementa: Consolidação de estruturas linguísticas e funcionais abordadas nos níveis anteriores. Introdução ao estudo das estruturas linguísticas e funções comunicativas de nível avançado. Trabalho orientado para uma prática integrada das quatro habilidades: compreensão de leitura e auditiva, produção oral e escrita. Aproximação da dissertação. Trabalho com textos que mostrem a relação entre língua e cultura em suas diferentes variantes e modalidades.

Gêneros textuais mais trabalhados conforme QP6: informativos, científicos, artigos de opinião, colunas e editoriais (mensalmente); poemas, anúncios e propagandas, histórias e contos, charges e histórias em quadrinho, resenhas críticas e entrevistas (semestralmente).

Todas as disciplinas de língua espanhola integram o grupo de disciplinas da área de habilitação. A disciplina de Língua Espanhola I faz parte do quadro de disciplinas do primeiro período letivo do curso e as outras seguem progressivamente nos demais períodos: Língua Espanhola II – 2º período; Língua Espanhola III – 3º período; Língua Espanhola IV – 4º período; Língua Espanhola V – 5º período. Apenas Língua Espanhola I não tem pré-requisito, as demais seguem a necessidade da realização da disciplina do período anterior: Língua Espanhola I é pré-requisito para cursar Língua Espanhola II, esta é pré-requisito para Língua Espanhola III, esta para

Língua Espanhola IV e esta para Língua Espanhola V. Cada uma dessas disciplinas tem carga horária de 60h.

Podemos definir a ementa como uma descrição sucinta dos conteúdos a serem estudados em uma disciplina e/ou curso. Justamente por essa característica ela deve elencar o que é mais importante e refletir a natureza político-pedagógica da disciplina/curso.

Vejam algumas características do ementário das disciplinas de língua espanhola:

Língua Espanhola I:

- Estudo das estruturas linguísticas e funções comunicativas de nível **básico**;
- Trabalho orientado para uma prática integrada das quatro habilidades: compreensão de leitura e auditiva, produção oral e escrita;
- Trabalho com textos que mostrem a relação entre língua e cultura em suas diferentes variantes e modalidades.

Língua Espanhola II:

- Estudo das estruturas linguísticas e funções comunicativas de nível **básico**;
- Trabalho orientado para uma prática integrada das quatro habilidades: compreensão de leitura e auditiva, produção oral e escrita;
- Trabalho com textos que mostrem a relação entre língua e cultura em suas diferentes variantes e modalidades.

Língua Espanhola III:

- Estudo das estruturas linguísticas e funções comunicativas de nível **intermediário**;
- Trabalho orientado para uma prática integrada das quatro habilidades: compreensão de leitura e auditiva, produção oral e escrita;
- Trabalho com textos que mostrem a relação entre língua e cultura em suas diferentes variantes e modalidades.

Língua Espanhola IV:

- Estudo das estruturas linguísticas e funções comunicativas de nível **intermediário**;
- Trabalho orientado para uma prática integrada das quatro habilidades: compreensão de leitura e auditiva, produção oral e escrita;
- Trabalho com textos que mostrem a relação entre língua e cultura em suas diferentes variantes e modalidades.

Língua Espanhola V:

- Consolidação de estruturas linguísticas e funcionais abordadas nos níveis anteriores;
- Trabalho orientado para uma prática integrada das quatro habilidades: compreensão de leitura e auditiva, produção oral e escrita;
- Trabalho com textos que mostrem a relação entre língua e cultura em suas diferentes variantes e modalidades.

As disciplinas língua espanhola I e II destinam-se à aquisição/aprendizagem da língua em nível básico; língua espanhola III e IV em nível intermediário e, língua espanhola V pretende a *consolidação* do trabalho realizado ao longo da etapa de formação e a introdução ao nível avançado da língua.

Em todas as ementas a leitura (compreensão leitora) é uma habilidade a ser trabalhada/estudada de forma *integrada* com as outras habilidades: auditiva, produção oral e escrita. Apesar da menção ao trabalho integrado das quatro habilidades, o estudo da língua corresponde a uma concepção de estudo de forma fragmentada e linear. A língua será ensinada e aprendida de forma gradual, do nível básico ao avançado. O vocabulário utilizado para compor o ementário parece revelar uma tendência ultrapassada e em desacordo até mesmo com a linguagem utilizada no PPC.

Identificamos no ementário que existe uma concepção de aprendizagem de língua como algo que acontece em progressão, sequencialmente, até sua consolidação.

- Ênfase na identificação e descrição, oral e escrita, de coisas, pessoas e lugares (**língua espanhola I**);
- Ênfase na descrição e narração, oral e escrita, de rotinas, costumes e eventos passados (**língua espanhola II**);
- Ênfase na argumentação, oral e escrita, fazendo uso das formas próprias para expressar opiniões. Falar de projetos para o futuro (**língua espanhola III**);
- Ênfase na argumentação, oral e escrita, fazendo uso das formas próprias para expressar opiniões, desejos e sentimentos. Impor condições e formular hipóteses (**língua espanhola IV**);
- Aproximação da dissertação (**língua espanhola V**).

O caráter do estudo linguístico é ir ampliando o leque de conhecimentos e o nível de dificuldades: identificando, descrevendo, narrando, argumentando sobre questões referentes a “coisas, pessoas e lugares”, “rotinas, costumes e eventos passados”, expressando “opiniões, desejos e sentimentos”. Porém, essa forma sequencial, se levada à risca, não permite que se trabalhe com diversidade de gêneros textuais desde o início do curso, tornando o estudo muitas vezes sem sentido e desmotivante. Na concepção dos estudos do letramento a língua não pode ser dividida, pois ela representa uma unidade. Um todo que se constrói em harmonia com o contexto social e cultural de seus falantes e produtores de discurso.

A relação citada entre *língua e cultura em suas diferentes variantes e modalidades* reflete uma perspectiva mais consoante com as teorias atuais de ensino e aprendizagem de línguas e a preocupação com a língua em seu contexto, estando também em conformidade com o exposto nas OCEM/2006, Conhecimentos de Espanhol - sobre a diversidade linguística e cultural do espanhol.

Contudo, os gêneros trabalhados pelos professores, conforme QP6, são os mais diversos e representam diversidade de situações comunicativas que oportunizam ao futuro professor o encontro e o estudo de textos que possibilitam

ampliar o vocabulário e a apreensão do significado semântico de termos diversos. São gêneros representativos de esferas discursivas distintas, tais como, esfera jornalística: *anúncios, propagandas, informativos*; esfera do cotidiano: *diálogos, mensagens, cartas, blogs*; esfera artística e literária: *letras de música, poemas, histórias, contos, charges, histórias em quadrinhos*; esfera acadêmico-científica: *científicos*.

A inserção do gênero *blog* no estudo de língua espanhola transmite atualidade ao trabalho desenvolvido. O *blog* é um gênero multimodal, de linguagem construída por seus próprios usuários, ou seja, os falantes da língua, pessoas comuns. Não tem como objetivo o “estudo”, mas a comunicação de ideias e sentimentos entre o escritor/autor do *blog* e seus leitores, é rico em temas e expressões. Pode ser realmente de grande valia o estudo – a leitura e a interpretação – de textos advindos de *blogs* com a finalidade de conhecer, entender e compreender a língua por meio dos seus falantes, e por seus valores sociais e culturais.

3.1.3.d.7. Leitura e produção de textos em Espanhol

Para finalizar a análise do ementário, será apresentada a ementa de uma disciplina do eixo *Estudos Temáticos*. Disciplinas ofertadas dentro da característica da *flexibilização* que adere o PPC, de conteúdos variáveis e pré-requisitos formulados pelo próprio professor. O aluno torna-se o responsável pelo direcionamento de sua própria formação. Conforme o PPC, 2007, p.14:

No caso do Curso de Letras, as disciplinas de conteúdo variável, oferecidas através de Estudos Temáticos, estão previstas na matriz curricular de todas as habilitações. Essas disciplinas são enriquecidas com as ofertas originadas dos projetos de pesquisa dos diferentes Núcleos de Estudos.

A disciplina Estudos Temáticos de Língua e Linguística Espanhola: Leitura e produção de textos em espanhol, tendo caráter “de conteúdo variável” (PPC, 2007, p. 19) surge, como resultado e proposta de avaliações realizadas entre o corpo docente e discente em “verificar se os conteúdos ensinados se transformam em competências e habilidades efetivas” (PPC, 2007, p. 12). Sendo esse tipo de disciplina originado de Núcleos de Estudos, também podemos inferir que na UB pesquisada existem professores preocupados com a temática leitura.

Ementa: Desenvolvimento da compreensão e produção de textos em espanhol, a partir de atividades com diferentes gêneros textuais. Ênfase no pressuposto de que ler é uma atividade de construção de sentidos, no uso de estratégias de leitura e nos aspectos discursivos, pragmáticos, textuais e gramaticais implicados na escrita.

Gêneros textuais mais trabalhados conforme QP6: informativos, artigos de opinião, colunas e editoriais (mensalmente); poemas, anúncios e propagandas, histórias e contos, charges e histórias em quadrinho, resenhas críticas e entrevistas (semestralmente).

Leitura e produção de textos em espanhol é ministrada por **P5**. Tem a carga horária constituída de 60h e como pré-requisito o aluno ter cursado Língua Espanhola III.

Essa disciplina parece ser uma tentativa de superar a concepção de leitura de base tradicional, contribuir para uma nova visão de leitura, a interativa, como construção de sentidos, e desenvolver a capacidade de compreensão leitora dos estudantes de Letras/Espanhol. Há menção ao uso de estratégias de leitura e nos diversos aspectos implicados na escrita.

Os gêneros textuais são diversificados e também representam diversas esferas discursivas: esfera jornalística: *informativos, colunas, editoriais*; esfera literária: *poemas, histórias, contos, charges, histórias em quadrinho*; além de gêneros como *resenhas críticas, artigos de opinião e entrevistas* que podem, dependendo do conteúdo do texto, pertencer a esferas distintas. Apesar de que não cita a leitura como prática social, a ementa demonstra certa proximidade dos conteúdos com os estudos do Letramento.

No ementário das disciplinas de *Língua Espanhola I, II, III, IV e V* prevalece uma concepção de língua fragmentada e separada de seu contexto social e cultural de produção. Conseqüentemente, a leitura, nessa concepção, representa uma leitura voltada à aquisição de vocabulário, ao treinamento de pronúncia, a uma leitura ascendente. O leitor é passivo, não constrói sentidos, não dialoga. Contudo, os gêneros trabalhados pelos professores nas diferentes disciplinas mostram um esforço dos docentes em atualizar uma ementa fechada e estruturada sequencialmente. A ementa da disciplina *Leitura e Produção de Textos em Espanhol*, contudo, apresenta uma linguagem mais atualizada e o conceito de leitura como *construção de sentidos*. A ementa da disciplina *Introdução aos Estudos Linguísticos II* não nos possibilita inferir uma concepção de leitura, mas os assuntos abordados na mesma podem contribuir

muito na formação de leitores críticos, tanto em língua materna como em língua estrangeira.

As disciplinas de *Língua Espanhola I, II, III, IV e V* estão voltadas ao conhecimento – aquisição e aprendizagem da língua, e em nenhum momento trazem a discussão sobre a prática pedagógica do ensino de línguas. Certamente, o ensino de língua espanhola, e o ensino de leitura, ficam restritos às disciplinas de práticas de ensino, conforme estrutura curricular, em disciplinas obrigatórias referentes ao estágio, já citadas anteriormente: Fundamentos Metodológicos do Ensino de Espanhol; Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português; Didática da Licenciatura; Psicologia da Educação: ensino/aprendizagem, ou em disciplinas optativas, como a disciplina analisada de *Leitura e Produção de Textos em Espanhol*.

A descrição e análise do ementário nos permitem concluir que há um rompimento até mesmo entre a linguagem atualizada do PPC e a linguagem estagnada das ementas. Parecem ser dois textos distintos em um único documento.

Partindo do conceito de que ementa é uma *descrição sucinta dos conteúdos a serem estudados e refletir a natureza político-pedagógica* da disciplina, e do curso, consideramos que o ementário não é atual e não corresponde ao que é preconizado no PPC, nas Resoluções estudadas nesta pesquisa, e nas OCEM/2006. Portanto, a concepção de leitura como prática social, como construção de sentidos, como contribuição para o desenvolvimento humano e social do educando e do futuro professor de espanhol, e de *trabalho integrado* entre as quatro habilidades, deveriam estar realçadas nas ementas.

Na próxima seção relacionaremos as concepções de leitura presentes nos documentos analisados com as concepções de leitura de professores formadores e estudantes de Letras/Espanhol inferidas por meio das respostas aos questionários.

3.2 Qual a relação entre as concepções de leitura presentes nesses documentos e as percepções de alunos e professores sobre as práticas de leitura em sala de aula de formação de professores de E/LE?

As concepções de leitura com as quais estamos trabalhando são aquelas organizadas na literatura acadêmica e que tem influenciado direta ou indiretamente o ensino de leitura no Brasil nas últimas décadas. A concepção de leitura presente no modelo ascendente é aquela que considera o texto como um objeto determinado, a informação é obtida na direção do texto para o leitor, e o leitor é um sujeito passivo que ao ler, procura reconhecer o significado das palavras. A leitura, nesse modelo, “é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 10). No modelo descendente, o texto é um objeto indeterminado, a informação parte do leitor rumo ao texto, e o leitor é um sujeito ativo, que antes de ler as próprias palavras do texto, constrói significados a partir de palavras e de outros sinais que um texto possa ter, como títulos, imagens, gráficos, entre outros. A leitura do texto será para esse leitor uma forma de certificar/verificar a sua *primeira* leitura.

O modelo interativo de leitura surge como tentativa de sanar possíveis limites nos modelos anteriores. O fluxo da informação passa a ser considerado como bidirecional, ou seja, do texto para o leitor e do leitor para o texto. Os teóricos dessa linha reconhecem que a leitura é uma atividade que exige do leitor uma interação entre diversos níveis de conhecimento, tais como, o linguístico, o conhecimento prévio e o enciclopédico. A leitura, nessa visão, é concebida como construção de significados, “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 10-11).

A concepção de leitura como prática construída social e culturalmente, sob a ótica dos estudos dos letramentos, vem não só ampliar o conceito de leitura, mas contribuir para que se desvele o significado de leitura para determinados grupos sociais e as possíveis influências desse valor sociocultural sobre práticas de leitura no ensino e aprendizagem de leitura em âmbito acadêmico.

Tendo como base essas concepções de leitura e o trabalho descritivo e analítico dos documentos anteriores, iremos agora realizar uma relação entre esses documentos e as concepções de leitura presentes na sala de aula. Primeiramente trataremos para a reflexão os dados obtidos com os questionários enviados aos professores formadores e, em seguida, os dados obtidos com os questionários enviados aos estudantes de Letras/Espanhol.

3.2.a Concepções de leitura: a visão dos professores formadores

As informações descritas nesta seção foram obtidas por meio do questionário enviado aos professores. Os dados referentes à formação acadêmica e à experiência profissional foram descritos no capítulo da metodologia ao descrevermos os participantes da pesquisa. As questões do questionário que serão descritas e analisadas nesta seção referem-se diretamente à leitura na formação dos futuros professores e não foram analisadas sequencialmente, mas sim, por uma ordem que consideramos processual para a progressão do trabalho.

É unânime entre os professores que a leitura é trabalhada *sistematicamente* nas aulas (Questionário dos professores, nº 5 – QP5) e é fundamental, pois por meio dela, exploram-se outras habilidades e competências.

Na questão 8 (QP8) perguntamos aos professores participantes da pesquisa sobre a *importância da leitura nas aulas de espanhol*. Seguem as respostas:

P1: É uma das vias de entrada de informação para os estudantes, além de contribuir para desenvolver o prazer pela leitura e pelo descobrimento de novas ideias e pensamentos.

P3: Muita, pois é uma forma de contato com produções linguístico-discursivas reais do idioma estudado. Também é um modo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica nos alunos.

P4: Para o propósito da disciplina, a leitura é fundamental e é cobrada nas atividades e avaliações.

P5: Pra mim, é fundamental. Normalmente, a partir da leitura, além de estimular o pensamento crítico, é possível explorar e desenvolver as outras habilidades.

Respostas como, “desenvolvimento de habilidades de leitura crítica nos alunos” (P3) e o estímulo do “pensamento crítico” (P5), ressaltam a *importância da leitura nas aulas de espanhol*. Contudo, não há uma abordagem da leitura como função social. O trabalho com a leitura nas aulas deveria ter um resultado mais abrangente: contribuir para que os estudantes possam ler, não só textos escritos, mas ler o mundo por outra ótica.

Para que haja um trabalho relativamente eficaz na formação leitora de professores de espanhol, também faz-se necessário o contato com uma diversidade de gêneros textuais e que estes estejam em materiais autênticos, pois, a língua estudada a partir de situações reais do idioma torna o estudo mais motivador. Sobre *os critérios que*

os professores utilizam na escolha e aproveitamento de materiais para o ensino de leitura em espanhol (QP7), tivemos as seguintes respostas:

P1: Diversidade de autores e atualidade e interesse pelos temas tratados nas obras. Por exemplo, este semestre, os alunos de Língua Espanhola IV estão lendo uma novela de um escritor espanhol contemporâneo (Lorenzo Silva) e já leram um conto de uma escritora espanhola também contemporânea. Além disso, viram o filme cujo roteiro foi baseado neste conto e fizeram um trabalho escrito e outro oral comparando os dois textos: o narrativo e o fílmico.

P3: Textos autênticos, de acordo com o nível dos alunos e que permitam um trabalho interessante e consistente. Também tento buscar textos que permitam um trabalho com os elementos linguísticos importantes na construção do texto e de seu sentido e objetivo.

P4: Não trabalho especificamente com leitura em língua espanhola. A leitura se concentra basicamente em textos teóricos, do gênero científico, sobre os temas do programa. Outras leituras são feitas como corpus de análise linguística: transcrições de língua oral, textos informativos e anúncios publicitários.

P5: Sempre procuro textos (orais e escritos) que possibilitem discussão sobre temas atuais; esse é o critério principal, mas tento que esses textos favoreçam também a discussão/reflexão sobre aspectos linguísticos (variação, por exemplo) e culturais.

As respostas dos professores à QP7 mostram uma adequação à atualidade teórica sobre o trabalho com leitura: privilegiar materiais autênticos; atualidade e pertinência de temas; contrastar modalidades textuais (narrativo e fílmico), além do trabalho com diferentes gêneros discursivos.

P4 diz que não trabalha com leitura em língua espanhola, isso porque sua disciplina é Introdução aos Estudos Linguísticos II. Para o estudo dessa disciplina, P4 utiliza textos do gênero científico, além de informativos, anúncios, propagandas, diálogos e transcrições de língua oral. Entendemos que todo trabalho realizado no curso de Licenciatura, em todas as disciplinas, sejam elas voltadas ou não diretamente ao ensino e aprendizagem da língua estrangeira, contribui para a formação do professor como leitor e como futuro professor de leitura. A resposta de P4, de que não trabalha com língua espanhola, pode representar uma visão de disciplinas estanques ou mesmo certo desconforto em relação ao questionário por este ser voltado à leitura em língua espanhola.

A prática de leitura em sala de aula forma o aluno-leitor e o futuro professor de leitura. Por isso, perguntamos aos professores *como o estudante de Letras/Espanhol, futuro professor, é preparado para trabalhar de maneira contextualizada a leitura em língua espanhola (QP11):*

P1: Na língua há um aspecto formal, sistemático. No entanto, quando nos situamos no âmbito do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, o foco se orienta por uma preocupação metodológica e o trabalho com as habilidades e os conteúdos linguísticos tem, necessariamente, que obedecer a um exercício constante de contextualização. O aluno não lê desconectado de sua prática formativa em sala de aula; outra coisa seriam as leituras complementárias, mas hoje em dia muitos poucos alunos encontram tempo para realizá-las.

P3: Como mencionei antes, no meu caso, tento elaborar materiais que possibilitem uma experiência de aprendizado dentro de uma perspectiva contextualizada e significativa, que lhe servirá de base e de reflexão para sua atuação docente futura. Inclusive tento seguir os princípios das *Orientações* na elaboração de meu material.

P4: Quando se fala em contextualização, pensa-se, sobretudo, no **uso** da língua. E o uso implica conhecer não só fatores lexicais, morfossintáticos e semânticos envolvidos em uma construção, mas também fatores pragmáticos e discursivos. O aluno-professor deve conhecer esses “sistemas” que convergem na produção e interpretação de um texto.

P5: O aluno pode ser preparado (tomando como base a minha experiência) durante a própria aprendizagem. Mais uma vez, acho que não é possível separar (a não ser nas disciplinas de prática de ensino): o aluno aprende da maneira como ele deve ensinar. Então, se eu busco fazer um trabalho contextualizado de leitura e discuto isso com meus alunos, eles estão sendo preparados indiretamente para fazer um trabalho semelhante quando forem professores.

Para os professores participantes da pesquisa parece ser unânime a visão de que a reflexão/estudo de como se aprende por parte do aluno faz com que ele aprenda como ensinar contextualizadamente. A reflexão sobre o próprio ato de ler e sobre as atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula busca fazer com que o aluno tome consciência do que é ler, como ler e como ensinar a ler. Nota-se nas respostas dos professores que existe a concepção de que a experiência da aprendizagem realizada pelo estudante é a base para a futura atuação como professor de línguas.

Perguntamos aos professores formadores *como eles avaliam o desempenho da compreensão leitora em espanhol dos estudantes durante o curso de Letras (QP13)*. Vejamos as respostas:

P1: Não sei se entendi bem a pergunta: acho que ler é fundamental para a formação de qualquer profissional em qualquer área, em Letras e em Educação, mais ainda. O desafio é estimular os estudantes a vivenciarem práticas leitoras críticas e significativas, uma vez que muitos deles chegam à Universidade com experiências muito negativas de leitura e conseqüente resistência a ler, não conseguem ver que a leitura é uma habilidade de processamento cognitivo importantíssima para a sua formação pessoal e profissional.

P3: Razoável; há alunos que avançam muito, mas boa parte fica aquém do esperado. Inclusive uma professora de nosso setor vem oferecendo uma optativa de leitura e escrita, para contribuir no avanço e na resolução de problemas dessas habilidades que os alunos estavam apresentando.

P4: Como afirmado acima, não tenho trabalhado nos últimos anos com compreensão leitora em espanhol.

P5: Acho que os alunos avançam, mas terminam o curso sem alcançar um estágio que, pelo menos em minha opinião, seria o ideal. Ou seja, na maior parte dos casos, não terminam a licenciatura sendo leitores “autônomos”, porque o que se pode fazer na universidade é pouco se comparado ao que poderia ser feito ao longo do Ensino Básico (e aperfeiçoado no curso superior). Durante o curso, eles vão (re)aprendendo a ler de forma mais consciente, a otimizar o uso de estratégias, a identificar os recursos usados na construção/compreensão de um texto etc. Mas, poderia ser melhor.

Tivemos o objetivo, com essa pergunta, de ter dados sobre a avaliação de professores sobre o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes durante o curso. Sabemos ser difícil que um professor possa acompanhar toda a evolução desses estudantes no decorrer do curso. Porém, a visão de cada professor, presente em cada etapa da formação, pode contribuir para uma melhor percepção de como se desenvolve a habilidade de leitura dos estudantes. Conforme vemos na análise do PPC, existe um perfil de profissional almejado pela Instituição formadora. Todo trabalho realizado em sala de aula tem objetivos que buscam alcançar certos resultados.

P4 não trabalha diretamente com leitura em língua espanhola e por isso não realiza nenhum tipo de avaliação da compreensão leitora dos estudantes. Novamente, consideramos que essa visão pode representar a concepção de disciplinas estanques ou o desconforto que este professor formador teve em relação ao questionário. Porém, consideramos que a disciplina de *Estudos Linguísticos II* deve contribuir para a constituição do sujeito leitor e, conseqüentemente, colaborar para que o futuro professor tenha mais consciência e competências em trabalhar leitura.

P5 traz para a sua avaliação o mesmo aspecto de P1: experiências negativas com leitura, ou seja, a leitura realizada no percurso do Ensino Básico não estimula o indivíduo ao ato de ler e muito menos à leitura crítica, reflexiva, autônoma. Traduz-se assim, a crítica ao ensino de leitura domesticador, sem reflexão e sem sentido que muitos vivem no ambiente escolar. A morte do prazer da leitura e pelo estudo que muitas crianças encontram desde cedo na escola. O desafio no trabalho com leitura continua sendo a tentativa de quebrar o círculo vicioso do ensino decodificador, gramaticalista e domesticador. Pois, o estudante sai do curso e será professor de leitura e, essa carga social e cultural irá com ele e influenciará no ensino de leitura aos novos leitores. Para P3 e P5, existem avanços, mas estes poderiam ser maiores.

Por fim, em decorrência do trabalho de formação realizado durante o curso de licenciatura, buscamos conhecer como *os professores avaliam a formação dos*

futuros professores para encaminhar o ensino de leitura em espanhol no Ensino Básico

(QP14):

P1: Nos últimos anos temos trabalhado bastante no sentido de formar professores-leitores críticos quanto ao seu fazer e ao “produto” que oferecerão aos seus alunos. Acho que estamos no caminho adequado, mas não depende somente de nós, formadores.

P3: Acho que saem com boas ideias e concepções, mas ainda com dificuldades na prática; ou seja, avançam no discurso e nas reflexões, mas pouco na prática. Refiro-me à prática em 2 sentidos: eles como leitores e como futuros formadores de leitores. Isso porque é natural que o avanço prático como leitor seja mais lento e demande mais tempo do que o que se tem na graduação, e há poucos espaços para a prática (elaboração de atividades etc.) sobre ensino de leitura.

P4: Não me considero a pessoa mais indicada par fazer essa avaliação (pelos motivos já expostos), mas posso afirmar que, pela presença e oferta de disciplinas sobre leitura que os alunos têm e pela quantidade de pesquisas que a universidade desenvolve nessa área, o formando deveria ser capaz de aplicar em sala de aula o conhecimento sobre leitura de diferentes gêneros. Espera-se, por exemplo, que esse professor saiba como e por que utilizar o texto literário, considerando toda a dimensão estética do prazer da literatura.

P5: Acho que há muito ainda a ser feito. Aqui, na nossa licenciatura, já avançamos muito, principalmente porque nós mesmos preparamos nosso material didático e sempre nos reunimos (os professores de língua) para discutir os cursos; procuramos dar ênfase à integração das habilidades e ao desenvolvimento das competências relacionadas a elas e isso se dá, geralmente, a partir da leitura. A Prática de Ensino também tem procurado privilegiar o letramento e o trabalho com diferentes gêneros textuais. Diria que os alunos terminam a licenciatura com uma noção básica do que pode e deve ser feito, mas é preciso alcançar mais que isso.

P1 diz haver trabalhos voltados para a formação de professores conscientes quanto ao exercício profissional, porém, a responsabilidade dos professores formadores tem limite, não depende somente deles. Entendemos que há aqui uma menção sobre a responsabilidade do próprio estudante sobre a sua formação e sobre o seu fazer pedagógico. P4, que não ministra propriamente aulas de língua espanhola e por isso não se considera indicado para fazer essa avaliação, diz ser relevante o número de aulas e de pesquisas sobre leitura na universidade e, como consequência dessa exposição do estudante a esse contexto acadêmico, o formando deveria ser capaz de aplicar em sala de aula conhecimentos sobre leitura. P1 e P4, portanto, coincidem na proposição de que a UB, em especial, o curso de Letras/Espanhol, tem oferecido a oportunidade de uma formação voltada para o ensino de leitura⁵⁷. P3 aborda a

⁵⁷Recordamos aqui nossa análise sobre a infraestrutura da UB, no capítulo 2 Metodologia da pesquisa, 2.2. Contexto da pesquisa: “O acervo da biblioteca e os laboratórios, em particular, de línguas e redação, para nós, representam parte da infraestrutura do curso que podem contribuir diretamente na formação leitora dos estudantes. Aliás, toda a infraestrutura da UB pode

dificuldade da relação teoria e prática: os estudantes adquirem “boas ideias e concepções”, mas tem pouco espaço para a prática, como a realização de atividades de leitura. Há avanços teóricos, mas pouco avanço prático. Para P5, também existem avanços, mas há muito a melhorar. Cita que as quatro habilidades são trabalhadas conjuntamente e que é por meio da leitura que geralmente se inicia o trabalho formativo. P5 também acrescenta a contribuição da Prática de Ensino que privilegia o *letramento e o trabalho com diferentes gêneros textuais*. Essa afirmação de certa forma comprova o que está escrito no PPC sobre o Projeto de Estágio Supervisionado, o qual prescreve que as 400 horas de prática devem ser de “disciplinas e/ou atividades baseadas em reflexões sobre metodologias específicas, sobre avaliação de aprendizagem, sobre letramento digital, sobre metodologia de pesquisa, etc.” (PPC, 2007, p. 21).

Ao falar-se de leitura, é raro que não se fale de desenvolvimento de cidadania. A inserção da pessoa na sociedade está atrelada ao desenvolvimento social, à justiça e à sua participação efetiva nas tomadas de decisões que decidem os rumos da vida humana na cidade, no Estado, no país, enfim, no mundo. Nesse contexto, a instituição escolar tem um papel ativo, pois ela é um dos instrumentos privilegiados de inserção/inclusão do indivíduo na sociedade.

A última questão do questionário destinado aos professores (QP15) remete diretamente à concepção do professor formador sobre *como a leitura em língua estrangeira (espanhol) pode contribuir para o desenvolvimento da cidadania de um futuro professor brasileiro* (de língua espanhola). Vejamos as respostas:

P1: Fundamental, num país que traz um atraso histórico vergonhoso na formação leitora e com governos que, independentemente do partido político e da ideologia à qual se associam, muito pouco têm feito pela educação entendida como um valor integral e operativo das pessoas. É inegável que houve melhoras, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido e a nossa sociedade atual focada prioritariamente na imagem e no instantâneo, nem sempre resulta o lugar ideal para o desenvolvimento de um projeto educativo mais humanístico.

P3: Formar um leitor crítico, autônomo e reflexivo é sempre importante; portanto, essa habilidade em LE para os graduandos-futuros professores abre possibilidades de contato mais profundo com outras culturas, no caso as de língua espanhola; dá-lhe a possibilidade de atuar como docente de forma mais crítica, o que significa um profissional-cidadão mais autônomo; e lhe permite formar também de maneira crítica seus alunos/leitores-futuros/atuais cidadãos, cumprindo, de maneira cidadã, sua função social. A leitura assim

contribuir com a formação leitora, porém parece não ser bem aproveitada por professores formadores e estudantes de Letras/Espanhol”.

tem uma função importante de acesso a uma vida mais inclusiva e cidadã em um mundo cada vez mais dominado por linguagens. Finalmente, o professor deve ser cidadão-letrado para letrar seus alunos e formá-los como cidadãos também; a leitura, mais que uma decodificação de signos, é a porta de acesso a tudo isso.

P4: Supõe-se que o graduando em língua espanhola tome contato, ao longo do curso, com diferentes tipos e gêneros textuais, produtos de distintos grupos sociais do mundo hispânico. Espera-se que esse contato propicie o reconhecimento da diversidade linguística e cultural dos países de língua espanhola e, conseqüentemente, o respeito a esses grupos. Esse respeito à diversidade deverá ser peça fundamental no desenvolvimento da cidadania não só do graduando em Letras, mas de todos os estudantes para os quais esse futuro professor vier a ensinar espanhol. Em outras palavras, o reconhecimento da pluralidade e o respeito à diversidade linguística, social e cultural que o graduando desenvolverá a partir da leitura dos textos deverão ser também levados ao contexto de ensino-aprendizagem quando estiver atuando como docente.

P5: (...) para mim leitura é fundamental, primordial, indispensável. Mas a leitura em espanhol (ou em qualquer língua) só contribui para o desenvolvimento da cidadania, se é feito um trabalho com esse propósito. Ou seja, não basta ler, decodificar o que está escrito e ter contato com textos diversos e sobre temas instigantes. Então, nesse sentido, o mais importante é o trabalho que é feito com os textos, o que depende da compreensão que se tem da palavra “leitura”. A leitura só contribui para a formação da cidadania se for feita (trabalhada, desenvolvida) na perspectiva do letramento: entender o que se diz (e o que não é dito), como se diz, por que se diz, e apropriar-se das ferramentas necessárias para atuar criticamente (lendo e escrevendo) nas diferentes práticas sociais.

P1 não consegue responder à pergunta realizada. Esse professor parece entender que a leitura é fundamental na formação do indivíduo, mas que há “um atraso histórico vergonhoso na formação leitora” no Brasil. Realiza uma crítica para com a sociedade atual, “focada prioritariamente na imagem e no instantâneo”, e diz ser difícil um trabalho que propicie resultados satisfatórios para a formação de um professor. Percebemos que há um descontentamento com o público que entra na universidade, principalmente, se pensarmos na resposta que ele dá à questão 3 (QP3) sobre *as principais dificuldades e conquistas na atuação como professor formador de professores de espanhol*:

Encaro o meu trabalho com muita seriedade e dedicação (são quase 30 anos trabalhando com o ensino de espanhol) e gosto do que faço. O alunado tem mudado bastante ultimamente, observando-se, por exemplo, menor grau de comprometimento e dedicação à formação, baixa competência linguística no espanhol e no português (as notas de corte nos exames vestibulares vêm caindo ano a ano), o que tem provocado desafios e a busca de novas abordagens.

A relação que inferimos, segundo a visão de P1, entre o nível do alunado, “menor grau de comprometimento e dedicação à formação, baixa competência linguística no espanhol e no português”, e a sociedade atual “focada no instantâneo”,

tende a ser negativa e interfere diretamente na relação professor e aluno em sala de aula. Uma concepção negativa da sociedade e do aluno tende a criar um distanciamento nas relações acadêmicas, pois o professor sempre partirá de sua concepção como a certa, e não conseguirá se abrir ao positivo que há nos indivíduos dessa nova geração. Partindo da concepção de leitura como prática social, o professor precisa conhecer melhor sobre a diversidade social e cultural existente entre o público estudantil para melhor se adequar ao trabalho formativo de futuros professores. Parece existir uma dificuldade de aceitar o perfil atual dos estudantes.

P3 e P4, ao responderem à questão 15 (QP15), mostram a relação da aprendizagem e do ensino de línguas estrangeiras com a diversidade cultural. O encontro com outros grupos socioculturais deve produzir no futuro professor de espanhol o “reconhecimento da pluralidade e o respeito à diversidade linguística, social e cultural”. O desenvolvimento da cidadania está atrelado ao respeito às diferenças. Aprender uma língua estrangeira é aprender a conhecer o outro, sua forma de expressar e dizer o mundo.

Conforme P5, a formação leitora só contribuirá para o desenvolvimento da cidadania se o trabalho, com leitura, for feito “com esse propósito”. Para esse professor, a concepção de leitura de um professor formador é a base do trabalho que será realizado em sala de aula. A concepção de leitura que propicia a formação da cidadania é a da leitura na “perspectiva do letramento: entender o que se diz (e o que não é dito), como se diz, por que se diz, e apropriar-se das ferramentas necessárias para atuar criticamente (lendo e escrevendo) nas diferentes práticas sociais”.

O estudante, futuro professor de línguas, é fruto de um país em mudanças, de gerações em transformação, de um país que caminha a passos lentos na educação. Por isso, formar um “leitor crítico, autônomo e reflexivo” é de suma importância, pois influenciará diretamente na formação de novos cidadãos. O contato com novas culturas implica conhecer a própria cultura, implica respeito e ampliar os horizontes acerca do outro.

A partir da análise das respostas dos professores percebemos que há certa homogeneidade no discurso do professor formador. O perfil dos estudantes muitas vezes não corresponde às expectativas dos professores formadores, o nível de compreensão leitora dos estudantes reflete falta de experiência com a leitura, práticas

negativas, e um leitor que não interage com o texto, que não pensa naquilo que lê e que não relaciona informações. Os professores formadores mantêm um discurso de leitura como construção de sentidos e preocupação com o desenvolvimento de leitores críticos e autônomos, mas carecemos de informações que permitem analisar se o trabalho desenvolvido por esses professores contribuem, realmente, para a formação de leitores perspicazes e envolvidos socialmente.

A seguir analisaremos as respostas dos estudantes de Letras/Espanhol ao questionário a eles destinados.

3.2.b Concepções de Leitura: a visão dos estudantes de E/LE

As questões do questionário que são descritas e analisadas nesta seção referem-se diretamente sobre a leitura na formação desses futuros professores. Tal como na análise das questões dos professores, seguimos uma ordem que consideramos processual para o objetivo de nosso trabalho e não a ordem numérica das questões.

Todos os estudantes afirmam gostar de ler em língua materna (Questionário dos estudantes, nº 5 – QE5) e leem principalmente para *informar-se*, para o *estudo*, para o *lazer/diversão* e, também, para o *trabalho* (QE6). A leitura concebida como fonte de informação e recurso para adquirir conhecimento (estudo e trabalho) parece prevalecer no discurso dos estudantes. Além de leituras realizadas em língua materna e língua espanhola, E2 e E12 afirmam ler em inglês.

A questão 21 (QE21) teve como objetivo *saber se os estudantes, durante a graduação, leram livros de literatura indicados ou não pelos professores, e se leram tipos diversos de livros não indicados* por seus professores formadores.

- Sobre *livros literários indicados por professores*, somente um aluno apontou que leu poucos, os demais leram muitos.
- Sobre *livros literários não indicados por professores*, três alunos disseram que leram poucos e dois que leram muitos.
- Sobre *tipos diversos de livros em espanhol não indicados pelos professores*, três estudantes indicaram que leram, porém, poucos. Um afirma que leu muitos, e um apontou que leu somente resumos ou simplificados.

Confrontando as questões 5, 6 e 21: se gostam de ler, para que leem, e se leram, inferimos que os estudantes de Letras/Espanhol mantiveram práticas de leitura durante a graduação, mesmo sem indicações de professores.

Nos questionários formulados destinados aos professores formadores e aos estudantes de Letras/Espanhol investigamos sobre os gêneros mais lidos e trabalhados durante a formação acadêmica. As questões referentes aos gêneros textuais do questionário dos professores foram descritas e analisadas juntamente com o ementário. No questionário destinado aos estudantes perguntamos sobre os gêneros discursivos mais trabalhados em sala de aula, os gêneros preferidos de leitura, e os gêneros mais lidos dentro e fora do contexto universitário. As duas questões que abordaram o tema gêneros textuais são: questão 9 (QE9) e questão 20 (QE20). Encontramos o seguinte resultado:

- Dentro da universidade: foi **unânime** a indicação de leitura dos gêneros: *contos, crônicas, romances (ficção), histórias em quadrinho, livros didáticos e poemas*. A leitura de *textos científicos* na área de línguas foi indicada por **quatro** dos cinco informantes.
- Desses gêneros textuais, *contos, crônicas, romances (ficção), histórias em quadrinho*, **todos os estudantes** informaram que leem também, fora do contexto universitário.
- Dos gêneros que fazem parte da formação acadêmica em letras, o *poema* é o gênero menos apreciado para a leitura fora do contexto universitário.
- Leituras realizadas em *blogs* e sites sobre *cultura, política, saúde, educação e moda* em revistas (online ou impressa) foram apontadas como lidas fora do contexto universitário por **três** dos cinco **participantes**.
- A segunda questão sobre gêneros (QE20) refere-se aos *gêneros textuais mais utilizados pelos professores nas atividades de leitura em aulas de espanhol*.
- Os gêneros: *poemas, letras de música, anúncios/propagandas, histórias e contos literários*, foram os indicados por **todos os estudantes**. São gêneros trabalhados com uma frequência sistemática: semanalmente ou mensalmente.
- *Informativos, científicos, diálogos, mensagens, cartas e livros didáticos*, foram apontados por **quatro estudantes**, também com frequência semanal ou mensal. Porém, nota-se que **um estudante**, ao explicitar a leitura do *livro didático*, observou que este é analisado na disciplina Prática de Ensino.

Segundo a percepção dos estudantes, os principais gêneros lidos dentro do contexto universitário são: contos, crônicas, romances, histórias, histórias em quadrinho (HQ), livros didáticos (LD), poemas, científicos, letras de música, anúncios/propagandas, informativos, diálogos, mensagens e cartas. A leitura desses gêneros discursivos parece corresponder ao que os professores participantes dessa pesquisa também indicaram: informativos, anúncios/propagandas, poemas, contos, histórias, e em menor quantidade, científicos, diálogos, letras de música, HQ, charges, mensagens, cartas, artigos de opinião, resenhas críticas, colunas e editoriais, entrevistas, blogs e transcrição de língua oral. Apenas os gêneros romances, crônicas e LD, citados

pelos estudantes, não foram citados pelos professores. Contudo, os depoimentos de dois professores e de um estudante sobre a utilização do LD no curso de Letras coincidem:

- P1: Nas disciplinas de metodologia de ensino/aprendizagem de E/LE – a partir do 5º período.
- P3: Em todos os níveis do curso (Língua Espanhola I a V), não adotamos livro didático, usamos materiais preparados pelos professores das disciplinas.
- E2: Prática de ensino (para análise).

Salientamos que algumas diferenças nas respostas de professores e estudantes ocorrem porque as perguntas nos questionários de ambos sobre a utilização de gêneros em salas de aula foram distintas (ver apêndices). Apesar de que essa diferença representa certa limitação na análise, cremos que o resultado final nos permite concluir que há convergências nas respostas.

A resposta dos estudantes sobre leitura em *blogs* e sites, sobre assuntos relacionados à cultura, política, saúde, educação e moda, reafirma que existe uma prática social leitora entre os estudantes que muitas vezes não é aproveitada/valorizada no contexto universitário.

Após discorrermos sobre o gosto pela leitura e os gêneros mais lidos dentro e fora da universidade, iremos por meio das respostas às questões 10, 11, 12 e 13 obter informações sobre as características dos alunos-leitores, as estratégias que eles utilizam ao ler e as principais dificuldades apresentadas no momento da leitura.

Para os cinco estudantes que responderam ao questionário, questão 10 (QE10), as características de um bom leitor, são:

- Para quatro deles: reconhecer o significado de palavras, entender o significado global do texto, integrar a informação do texto com a informação que o leitor já possui e apreender a organização do texto;
- Para três estudantes: focalizar nos detalhes do conteúdo também é uma estratégia de um bom leitor.
- Para dois estudantes: pronunciar bem as palavras e adivinhar o significado de palavras desconhecidas;
- E7: reconhecer paratextos e informações constituintes da estrutura textual
- Nenhum estudante: citou a utilização do dicionário.

Essas características demonstram que os alunos-leitores utilizam de estratégias de leitura tanto do modelo descendente (*entender o significado global do texto, integrar a informação do texto com a informação que o leitor já possui, apreender a organização do texto*) como do modelo ascendente (*reconhecer o significado de palavras, focalizar nos detalhes do conteúdo*). Um leitor que busca compreender o texto de forma global, fazendo inferências, que integra as novas

informações com o conhecimento que já possui, mas que também se detém em detalhes do texto. Portanto, não existe um leitor formado totalmente dentro de uma concepção de leitura, mas um leitor que se constitui a partir de várias formas de ler.

Possuir as características citadas anteriormente faz com que os estudantes se considerem bons leitores (QE11):

E2: Sim, pois compreendo diversos tipos de textos, de autores e de variedades de espanhol.

E6: Sim, porque creio possuir as características acima referidas.

E7: Sim, porque creio ser capaz de realizar com relativa destreza os passos acima.

E9: Pois apesar de não conhecer todas as palavras do texto consigo compreendê-lo.

E12: Sim, porque consigo interpretar o texto com facilidade.

E6 e E7 acreditam que *possuem tais características e/ou realizam com relativa destreza* as mesmas. Não trazem nenhuma informação nova para esta pergunta. Porém, E2 se considera um bom leitor devido ao grau de sua compreensão leitora. Refere-se à capacidade de ler *diversos tipos de textos*, que podemos inferir sobre a leitura realizada por meio de tipologias e gêneros textuais diversos e a leitura de autores diferentes. Cada escritor tem características próprias de desenvolver o raciocínio, e o leitor que reconhece e identifica a forma de alguém escrever consegue apreender melhor as informações, os pensamentos e ideias que o escritor quer transmitir. Assim, a interação entre autor e leitor pode ocorrer. A compreensão leitora de E2 também é avaliada por sua capacidade de ler em *variedades de espanhol*. Esse quesito chama-nos a atenção, pois ao falar de leitura em espanhol não podemos esquecer-nos de suas variedades linguísticas. Ao ler um texto em espanhol há sempre que perguntar quem escreveu, para quem, por quê, em que variedade. As respostas a essas questões podem fazer com que o leitor reconheça informações implícitas e valores sociais e culturais que permeiam a variedade da língua espanhola.

E9 parece corresponder a um leitor marcado pela concepção descendente. Ele se considera um bom leitor porque mesmo não (re)conhecendo todas as palavras de um texto, ele é capaz de compreendê-lo. E12 diz ser capaz de interpretar um texto com facilidade, mas não faz nenhuma relação entre a facilidade de interpretação e o grau de dificuldade do gênero textual. De certa forma, E12 generalizou a sua facilidade na leitura.

Munidos com as informações sobre as características do bom leitor e sobre a autoavaliação dos estudantes como leitores, perguntamos sobre as principais estratégias de leitura utilizadas para entendimento do texto na leitura em espanhol (QE 12). Seguem as respostas:

- Para quatro estudantes: grifa frases; busca a ideia central; faz inferências pelo título;
- Para três estudantes: diferencia a idéia central dos argumentos e focaliza a organização do texto;
- Para dois estudantes: lê em silêncio e focaliza as estruturas gramaticais;
- E9: É capaz de fazer uma ligação com textos lidos anteriormente, intertextualidade;
- Nenhum estudante: procura no dicionário palavras desconhecidas; lê palavra por palavra; lê em voz alta; deixa de ler aquilo que não entende; procura entender o significado de cada palavra.

Conforme as respostas dos estudantes, inferimos que tanto as estratégias de leitura presentes no modelo descendente (buscar a ideia central, fazer inferências pelo título, diferenciar a ideia central dos argumentos) como as estratégias de leitura do modelo ascendente (grifar frases, apreender a organização do texto, reconhecer as estruturas gramaticais) se fazem presentes na leitura dos estudantes. Novamente compreendemos que não existe um leitor formado dentro de uma só concepção de leitura.

A leitura silenciosa também é uma estratégia utilizada para facilitar a compreensão do texto. Essa forma de ler faz com que o leitor possa processar o texto dentro do seu ritmo individual, colaborando com a interação entre leitor-texto-autor e, conseqüentemente, com a interpretação textual. A leitura silenciosa também é muito utilizada em leituras acadêmicas de textos científicos, os quais tendem a ter uma linguagem mais criteriosa, exigindo do leitor conhecimentos sobre o tema/assunto e sobre a construção textual.

Perguntamos sobre a utilização do dicionário (QE10, QE12) e as respostas obtidas nos chamaram a atenção. Nenhum estudante diz procurar no dicionário palavras desconhecidas, mas procuram adivinhar o significado dessas palavras. Contudo, o que torna um texto em espanhol difícil de ler (QE13) foi apontado por quatro estudantes como sendo o *vocabulário difícil*. Esse fato para nós parece ser contraditório e reflete uma atitude na leitura: mesmo que o vocabulário represente dificuldade, o leitor não tem o hábito de tirar dúvidas com a utilização de um dicionário, preferindo deixar a leitura fluir e entendê-la pelo contexto geral.

Dois estudantes também elencaram *o assunto e o desconhecimento desse assunto* como dificuldades para a leitura. O *tamanho do texto e os falsos cognatos* não representam dificuldades para a leitura, conforme respostas dos estudantes.

Após discorrermos sobre a avaliação dos estudantes da compreensão leitora e das estratégias de leitura utilizadas por eles no momento da leitura, buscaremos entender como eles avaliam a leitura (e as atividades de leitura) na formação inicial.

Sobre os tipos de atividades presentes no curso de Letras nas disciplinas de língua espanhola (QE16) obtivemos o seguinte resultado:

- Cinco estudantes: *exercícios de gramática; as atividades de leitura de textos* (jornais, revistas, textos literários, etc.).
- Quatro estudantes: *audição, atividades com vídeo.*
- Três estudantes: *produção de texto escrito e ouvem música em sala de aula.*
- Dois estudantes: *a tradução de textos e jogos.*
- Um estudante: *Atividades que envolvem dramatização e atividade de análise de material didático.*

A leitura de textos diversos e exercícios gramaticais são atividades presentes na formação inicial. Como esses dois tipos de atividades foram assinalados por todos os estudantes, podemos inferir que o ensino da língua espanhola é realizado prioritariamente por meio da gramática e da leitura de textos. Porém, outras atividades que mostram certa integração entre as habilidades de compreensão leitora, auditiva, produção escrita e oral, também podem ser inferidas por meio de atividades com vídeo, música, jogos e dramatização. Essa percepção nossa também pode ser comprovada mediante comparação com o ementário das disciplinas de Língua Espanhola I, II, III, IV e V e com os gêneros textuais utilizados pelos professores formadores durante as aulas.

Considerando os tipos de atividades presentes nas aulas de língua espanhola indicados pelos estudantes, perguntamos como é realizada a leitura de textos escritos (QE17). Tivemos como respostas:

- Cinco estudantes: *primordialmente em silêncio.*
- Quatro estudantes: *a leitura discutindo a temática do texto, como construção de sentidos construídos como um “jogo” interacional entre autor, texto e leitor e buscando a tese e os argumentos que o autor utiliza para convencer o leitor do seu (do autor) ponto de vista.*
- Três estudantes: *a leitura em voz alta* foi indicada.
- Um estudante: *a leitura como tradução* por um estudante.
- Nenhum estudante: *A leitura procurando apenas o significado de palavras e expressões consideradas mais “difíceis” e contrastando a língua espanhola e a língua portuguesa.*

Chama-nos a atenção o fato de que todos os estudantes apontaram a leitura silenciosa em sala de aula, seguida por discussões sobre o tema, construção de

sentidos e análise da estrutura do texto: tese e argumentos. A leitura em voz alta também é indicada como atividade em sala de aula. Ler em voz alta no contexto de sala de aula pode corresponder ao treinamento de pronúncia. A leitura silenciosa também é realizada como estratégia por dois estudantes, como vimos anteriormente. Assim, podemos entender que ler em silêncio é uma forma de ler considerada importante para a apreensão e compreensão dos textos, tanto por professores formadores como por estudantes.

Após *conhecer* relativamente algumas atividades de leitura e como se trabalha a leitura na formação inicial, buscamos saber *o que os estudantes acham das atividades de leitura em sala de aula* (QE18):

E2: As atividades em sala são boas, reflexivas e levam à discussão de ideias relacionadas ao cotidiano, etc.

E6: Importantes, já que estaremos sempre diante de novas possibilidades de aprendizagem.

E7: Construtivas, porque as discussões entre professor e alunos enriquecem a construção dos sentidos presentes nos textos.

E9: Acredito que são produtivas, pois os alunos podem interagir com outros alunos e o professor, logo a interpretação pode ser mais completa.

E12: Acho muito interessante e produtivo para o aluno desenvolver a capacidade de interpretação.

Para os estudantes as atividades de leitura são *boas, reflexivas, importantes, construtivas, produtivas e interessantes*, porque elas proporcionam *discussões de ideias, construção de sentidos, interação entre leitores* e colaboram para a *interpretação*. Nessa questão do questionário os estudantes podiam se expressar livremente. O discurso sobre o que acham das atividades de leitura é de certa forma homogêneo. Porém, se compararmos as respostas a essa questão com as respostas da questão 19, *como eles gostariam que fossem as aulas de leitura em espanhol* (QE19), observaremos algumas diferenças:

E2: Para mim o formato das aulas que costumo ter atende a proposta do curso que é formar profissionais da língua espanhola.

E6: Gostaria que fossem em maior número, são poucas as aulas de leitura.

E7: Como as que já tenho, repletas de discussões, interativas, com perguntas objetivas preparadas pela professora para atingirmos inclusive os implícitos dos textos.

E9: não respondeu.

E12: Que abordassem temas do cotidiano.

Para E2 e E7, as aulas de leitura correspondem ao que necessitam e/ou que consideram que seja uma boa aula de leitura. Ambos mantêm a mesma linha de argumentação das respostas anteriores: aulas com discussão e interação entre leitores –

alunos e professores. Porém, E6 acha que são poucas as aulas de leitura, que poderiam ser em maior número. Esse argumento pode transparecer que E6 não considera como atividade de leitura todos os trabalhos que envolvem textos, ou pode também refletir a falta de trabalho que seja específico de leitura. E12 acha que as aulas de leitura deveriam abordar temas do cotidiano. Essa proposição se contrapõe com as respostas dos professores quanto aos critérios utilizados por eles na escolha de textos para a leitura, pois todos citaram de certa forma que a atualidade temática é o principal critério para selecionar textos a serem lidos. E9 se absteve de responder a essa questão.

Podemos concluir pelas respostas dos estudantes às questões 16, 17, 18 e 19, que a formação inicial de professores de espanhol abarca diferentes formas de se trabalhar a leitura e que, apesar de certas atividades demonstrarem ser mais tradicionais como, leitura silenciosa, leitura em voz alta e a tradução, a maioria do trabalho com leitura é realizado mediante discussões e debates de ideias, proporcionando aos estudantes uma boa formação leitora. Consideramos também que as diversas formas de se trabalhar com textos em sala de aula, leitura silenciosa, em voz alta, com discussão de ideias, entre outras, se complementam e não se excluem.

Após conhecermos um pouco da percepção dos estudantes sobre as práticas de leitura na formação inicial, visamos saber (QE23) *como eles avaliam a formação que tiveram para encaminhar o ensino de leitura em espanhol no Ensino Básico:*

E2: Credito [sic] que minha formação foi boa, porque inclusive sempre 'corro' atrás de recursos que podem melhorar minha formação, só sinto não ter podido (por trabalhar) ter tido experiência docente durante a graduação.

E6: Minha formação acadêmica não foi em nenhum momento, direcionada a este sentido, de como trabalhar o ensino de leitura em espanhol. Entretanto, durante o meu processo de formação pensei muito a respeito do assunto, busquei informações adicionais e creio que estou preparada para desenvolver, também esta atividade em classe.

E7: Creio que ainda esteja em formação e precise trabalhar mais as estratégias de pré-leitura e a seleção de textos construtivos, por exemplo.

E9: Acho que é muito produtivo.

E12: Acredito que eu consegui encaminhar bem meu curso, com intercâmbio e sempre em contato com a língua para manter uma excelente pronúncia.

Para E2, a sua formação para encaminhar o ensino de leitura em E/LE no ensino básico “foi boa”, porque enfatiza que “corre” atrás de recursos que possam melhorar sua formação. Deixando entender que sua formação inicial lhe proporcionou perceber a responsabilidade sobre sua autoformação, como também, lhe desenvolveu o processo de autonomia. E2 sente apenas não “ter tido experiência docente durante a

graduação”. Certamente acredita que a experiência profissional poderia ter-lhe proporcionado vivências mais concretas e meios de refletir conceitos teóricos juntamente com a prática.

Segundo E6, a sua formação “não foi em nenhum momento, direcionada” para encaminhar o ensino de leitura em E/LE no ensino básico. Entretanto, ressalta que sempre pensou “a respeito do assunto” e buscou “informações adicionais”. O fato importante na resposta de E6 é sobre a afirmação de que não há uma formação para o ensino de leitura, porém, o estudante acredita que esteja preparado para desenvolver atividades de leitura em classe. A autonomia para o exercício profissional também parece se concretizar neste estudante.

E7 diz que sua formação para desenvolver o ensino de leitura ainda está incompleta, em processo, que necessita de mais conhecimentos sobre estratégias de leitura. Percebe-se neste estudante certa insegurança em relação à sua formação para o ensino de leitura.

Conforme E9 sua preparação foi “produtiva”. Este estudante não desenvolve sua avaliação quanto à capacidade de ensinar leitura. Conforme resposta de E12: conseguiu “encaminhar bem” o seu curso, “com intercâmbio e sempre em contato com a língua para manter uma excelente pronúncia”. Interpretamos que o estudante não tenha compreendido a pergunta ou que, para o mesmo, prevaleça o conhecimento linguístico e a boa pronúncia quando se fala em ensino de leitura.

Relacionando as respostas dos estudantes com as respostas dos professores sobre a formação dos futuros professores para encaminhar o ensino de leitura no Ensino Básico verificamos que há certa consonância, pois as respostas dos participantes direcionam-se para a compreensão de que existem avanços, mas o trabalho é contínuo e cada indivíduo tem seu ritmo de aprendizagem e de resposta ao que é proposto na formação individual. Concluímos que a formação leitora na licenciatura consegue atingir determinados objetivos quanto à autonomia do estudante, mas que ainda precisa melhorar, pois muitos não conseguem perceber que as atividades de leitura presentes nas disciplinas são formas de se trabalhar a leitura quando estes forem profissionais e formadores de leitores. Outra conclusão que chegamos refere-se à dificuldade de mudanças de concepções. Se um estudante considera que ler é conhecer a língua e pronunciar bem as palavras, essa concepção de língua e de leitura, se não for *refletida* durante a formação inicial, poderá persistir em sua prática profissional.

Também inferimos que existem oportunidades diversas de se trabalhar a leitura e o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes muitas vezes não percebida pelos professores formadores. Conhecer as práticas de leitura dos estudantes talvez seja o primeiro caminho para melhorar o trabalho com a leitura nos cursos de licenciatura.

A partir da descrição e análise sobre a formação leitora dos estudantes chegamos à avaliação do curso. Perguntamos aos estudantes (QE24) se *o curso ofereceu condições para que ele seja um bom profissional*: para três estudantes, sim, mas para um, razoavelmente. Os três estudantes a seguir, além de responderem, *sim, não* ou *razoavelmente*, deram suas opiniões:

E6: Apesar de não trabalharmos em classe todas as premissas necessárias para a atuação de um bom professor, recebemos ferramentas que nos ajudam a buscar individualmente a complementação necessária.

E7: A formação é ampla e oferece todas as bases de que necessitamos, mas muito de sua formação está mesmo na busca extra-classe pelo aluno.

E9: Pois em minha formação tive base teórica e prática para compreensão oral, auditiva e de leitura.

A avaliação desses estudantes reforça a preparação para a autonomia profissional, objetivada nas Resoluções, no PPC e pelos professores formadores. Para os futuros professores a formação inicial é importante, mas não chega a ser suficiente, mostrando assim, a consciência destes de que a formação é processual e contínua, não se acabando, se fechando, se reduzindo no curso de licenciatura.

Finalizamos o trabalho descritivo e analítico dos dados desta pesquisa: as Resoluções, o PPC, o Ementário, e as respostas aos Questionários. Iremos à próxima seção a fim de inter-relacionar os dados analisados.

3.3 Entrelaçando os resultados

Após esse trabalho de descrição e análise dos dados obtidos sobre a leitura na formação inicial de professores de espanhol/LE, iremos triangular os dados a fim de chegarmos a algumas conclusões sobre a temática abordada nesta pesquisa.

As Resoluções CNE/CP1, 18/02/2002; CNE/CP2, 19/02/2002 e CNE/CES18, 13/03/2002, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio/2006 (OCEM/2006) e o PPC estão de certa forma articulados quanto ao objetivo da formação

inicial: professores autônomos e competentes, com domínio da língua alvo e de suas variedades, e capacitados para utilizar metodologias e recursos atualizados com as necessidades atuais.

Os papéis educacional/educativo da escola e da formação de professores presentes nos documentos analisados partilham dos mesmos objetivos, pois eles se referem ao desenvolvimento humano e social, e à inserção do indivíduo na sociedade por meio da preparação profissional, e da preparação do jovem para a autonomia e cidadania. A autonomia para a aprendizagem é enfatizada em diversos momentos do PPC. Fica claro que existe uma concepção de ensino que vise um indivíduo capaz de procurar sua própria formação. A formação profissional, o desenvolvimento de competências e saberes, traduzem, na formação de professores de espanhol, entre outros conhecimentos, o domínio da língua em suas diversas variedades, principalmente a culta. Nesse documento está incluída a ideia de que o futuro docente deve estar preparado para a utilização das novas tecnologias.

Podemos vislumbrar esses objetivos nos próprios objetivos dos professores formadores em seu trabalho⁵⁸: *propiciar informações teóricas, práticas reflexiva, ensinar a língua, trabalhar aspectos formativos da docência, o como ensinar, integrar as quatro habilidades, competências e estimular o pensamento crítico.* Encontramos esse mesmo discurso entre os futuros professores de espanhol. Para eles um professor de línguas deve ter: *todas as competências (oral, auditiva, escrita, leitora) bem desenvolvidas e em constante aperfeiçoamento; domínio da língua; saber ensinar; conhecimentos da cultura dos lugares onde se fala o idioma, formação plena em estudos linguísticos e literários e compromisso com a educação; criatividade; muita pesquisa; ensinar a língua de forma comunicativa; boa pronúncia e trabalhar com variedade de temas.*

Concluimos que teoricamente existe um discurso formado sobre o papel da educação e do professor: a educação é meio para o desenvolvimento humano do indivíduo e sua inserção social, e o professor, independentemente da disciplina, é o responsável direto sobre o desenvolvimento e integração social do estudante.

O perfil almejado pelo curso de Letras/Espanhol, conforme o PPC, é de profissionais competentes e que dominem os conteúdos próprios do Ensino Básico, que

⁵⁸Questão 2 (QP2) do questionário destinado aos professores formadores, descrita no capítulo 2 Metodologia da pesquisa, tópico 2.3.1 Professores formadores.

saibam ensinar, que saibam lidar e respeitar a diversidade cultural, que desenvolvam projetos educativos e que sejam pesquisadores, que saibam trabalhar em equipe, entre outros quesitos. Esse mesmo perfil pode ser contemplado nos documentos analisados.

Contudo, o perfil do ingressante e do egresso no curso, conforme os professores formadores, parece não corresponder plenamente ao objetivado pelo PPC e pelos documentos. Os professores formadores referem-se ao perfil dos estudantes, de uma forma generalizada, formado por pessoas sem muito compromisso, dedicação e motivação em relação à profissão de professor, fracas no desempenho linguístico (língua materna e língua estrangeira) e com dificuldades de dedicação por causa do tempo (curso noturno e trabalho). O aluno que estuda a noite sofre uma carga negativa de expectativas por parte da instituição (dos professores), porém, é justamente por ser ofertado no período noturno o motivo que leva a maioria desses estudantes a optar por realizar o curso⁵⁹.

Essas diferenças entre o ideal e o real do perfil de futuros professores podem nos indicar que ainda persiste uma dissociação entre os contextos da Universidade e da Sociedade. A sociedade produz um público que ingressa na universidade. Essa por sua vez, quer abrigar e produzir outro tipo de público para a futura transformação social. Contudo, os professores formadores, representantes diretos da universidade, não conseguem produzir esse público e não percebem os valores que este público tem e que poderiam ser aproveitados para um melhor desenvolvimento dos futuros professores.

Com a análise dos questionários pudemos ver que muitas práticas leitoras dos estudantes não são contempladas no contexto acadêmico. Esse pode ser um quesito que reflete a falta de relação entre a universidade e a sociedade contemporânea. Muitas atividades (de leitura) parecem ficar restritas ao contexto acadêmico, não explorando a relação entre leitura na academia e leitura no cotidiano. Contudo, os indivíduos que entram na universidade em um curso de Licenciatura em Letras/Espanhol já são leitores formados dentro de certas práticas de leitura e leem com diferentes objetivos. Muitas dessas práticas são desvalorizadas nos meios acadêmicos e mesmo, socialmente,

⁵⁹Consideramos que esse aspecto - a diferença entre o público ideal e o real – necessita de mais pesquisas e dados para uma análise mais aprofundada e que retrate melhor os cursos de licenciatura em Letras/Espanhol, mesmo da UB de nossa pesquisa. Nossos dados não são suficientes para generalizar essa diferença, apenas sinaliza/detecta a existência de uma dicotomia entre o público almejado e o real.

produzindo discursos como: *brasileiro não lê, eu não gosto de ler, não entendo o que leio, eu não sei português.*

O estudante de Letras/Espanhol quando chega à Universidade não abandona a sua formação familiar, social e cultural. Ele traz consigo o que aprendeu e o que o constitui como ser humano e como cidadão. Seus valores, ideias e concepções de língua, de mundo, da vida em si, representam a *comunidade de prática* na qual está inserido.

Nas Resoluções e no PPC não há menção a possíveis concepções de leitura, porém, pelo discurso inovador que impõem, a formação leitora (e para o ensino de leitura) deveria ser também atualizada a fim de corresponder às exigências da preparação do futuro professor para a sua inserção no mercado de trabalho e, principalmente para que este possa realizar plenamente seu trabalho como formador de outros indivíduos. Porém, o trabalho com leitura é realizado nos projetos de extensão da UB vislumbrados no PPC.

A concepção de leitura defendida nas OCEM/2006 é a de leitura como prática social. Concepção essa que vem sendo desenvolvida pelos estudos dos Letramentos. O trabalho com a leitura na perspectiva dos Letramentos deve ser realizado a partir do (re)conhecimento e valorização de práticas leitoras dos estudantes, como também, pelo estudo da língua em seu contexto. Todas as habilidades – leitura, escrita, oralidade e audição – devem ser ensinadas e aprendidas de forma interrelacionadas.

Porém, como vimos, se a linguagem utilizada nas Resoluções, nas OCEM/2006 e no PPC, corresponde a um discurso inovador, inferimos que o ensino e aprendizagem de língua espanhola e, portanto a formação leitora e o ensino de leitura na perspectiva dos letramentos deveriam estar presentes tanto no discurso dos professores formadores como no ementário das disciplinas de língua espanhola. Mas, ao compararmos as ementas com o PPC, no qual elas estão inseridas, concluímos que a linguagem empregada em ambos são divergentes. O ementário está parcialmente atualizado, não contém uma linguagem inovadora, transmite uma visão de língua estanque, de ensino e aprendizagem processual e linear, sem contextualização, como um código a ser adquirido, portanto, não condizente com a teoria dos Letramentos. Os letramentos, porém, já fazem parte do discurso de alguns professores. A utilização de

novas tecnologias, impulsionadas nas Resoluções, nas OCEM e no PPC também está ausente no ementário.

A procura pelo curso de licenciatura em Letras/Espanhol decorreu principalmente da lei 11.161/2005, no entanto, a forma como a aplicação dessa lei vem sendo conduzida pelos governos estatais tem feito diminuir a procura pelo curso e até mesmo, a mudança de curso no período de formação, conforme observam alguns professores participantes da pesquisa. Os estudantes de letras/Espanhol participantes da pesquisa têm consciência das dificuldades da profissão de professor, porém, a maioria deles consegue manter o objetivo da docência. No entanto, não podemos deixar de notar a falta de motivação que sentem em relação ao trabalho nas redes públicas. Não são somente os salários baixos, mas a falta de apoio e reconhecimento social da profissão, que contribuem para esse desestímulo.

Apesar de todas as dificuldades apresentadas, vemos na instituição formadora da pesquisa, uma qualidade de ensino e formação que talvez fosse a almejada e a ideal para os cursos de formação inicial de professores de Letras/Espanhol. Professores capacitados e envolvidos com a preparação desses jovens, uma instituição organizada e possuidora de diversos instrumentos importantes para a formação de professores de línguas: biblioteca, acervo bibliográfico, laboratórios, salas equipadas, projetos impulsionadores, entre outros.

Os professores, como responsáveis e representantes diretos da Instituição, buscam atualizar-se, preparam aulas, trabalham diversas atividades, enfim, buscam proporcionar ao estudante o encontro deste com a língua alvo. Esses formadores se orientam por meio de seus próprios objetivos como profissionais, pelas necessidades do mundo contemporâneo, pela realidade “concreta” dos estudantes, ou seja, pelo cotidiano da sala de aula.

Os cursos de Licenciatura em Letras/Espanhol têm um papel fundamental na formação de futuros docentes da língua espanhola. No caso específico sobre o ensino de leitura, a formação encontra nas aulas o espaço privilegiado para o acesso a textos autênticos de diversos gêneros e temáticas, que ao serem lidos, discutidos e refletidos em grupo, favorecem o desenvolvimento do conhecimento de mundo e de aspectos linguísticos e culturais do espanhol. A instituição como tal tem um trabalho a cumprir na busca da qualidade do ensino, seja por meio da seleção e constante “capacitação” de seus professores formadores, seja pela atualização de seus currículos e ementas que

vise, principalmente, a compatibilidade entre aquilo que se quer como ideal da formação inicial e o perfil do público que entra no curso de Letras/espanhol. Essa compatibilidade, acreditamos, talvez seja o primeiro passo para a melhora da qualidade da formação inicial.

No questionário respondido por professores formadores e estudantes tivemos a oportunidade de perceber que existem diversas práticas de leitura e que os estudantes se aproximam da leitura em língua espanhola por meio de diversidade de gêneros. Porém, dizem os professores formadores que a grande maioria fica aquém do esperado. Inferimos, relacionando esses aspectos, que parecem existir mais oportunidades para se trabalhar leitura do que os professores veem e do que os estudantes consideram como atividades de leitura.

Algumas divergências nas percepções entre professores formadores e estudantes de Letras/Espanhol sobre questões do ensino e aprendizagem no curso de Letras podem ser decorrentes do fato de que o público da pesquisa é reduzido, não representando, por isso, o todo do grupo dos estudantes formandos da universidade e curso pesquisados. Esses estudantes podem formar precisamente, a parcela que os próprios professores diz existir, ou seja, estudantes que conseguem superar seus limites e alcançam um bom nível em sua formação. O próprio perfil do grupo pesquisado, pessoas que fizeram intercâmbio e estudam o idioma fora da universidade, colabora para essa afirmação. Também, como ressaltamos no capítulo 2 Metodologia da pesquisa, o ano de entrada dos estudantes participantes da pesquisa não é o mesmo para todos, implicando nisso, a possibilidade de não haver contato em sala de aula de todos os estudantes com os mesmos professores formadores.

Procuramos realizar um entrelaçamento dos dados sistematizando informações convergentes e divergentes obtidas na análise documental e nos questionários destinados aos professores formadores e estudantes de Letras/Espanhol. Passamos agora para nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo conhecer e entender as concepções de leitura presentes nos documentos oficiais que regulam e parametrizam os cursos superiores de Licenciatura em Letras/Espanhol (Resolução CNE/CP1, 18/02/2002; Resolução CNE/CP2, 19/02/2002; Resolução CNE/CES18, 13/03/2002; Orientações Curriculares do Ensino Médio – OCEM/2006; Projeto Pedagógico de Curso – PPC) e a relação existente entre as concepções de leitura presentes nesses documentos e as concepções de leitura de professores formadores e estudantes de Espanhol/Língua Estrangeira. Para tanto utilizamos de análise documental e análise das respostas a dois questionários, um destinado aos professores formadores e o outro, destinado aos estudantes de Letras/Espanhol de último ano e/ou período.

Nosso intuito, neste momento, é apresentar as conclusões e os resultados da pesquisa a que chegamos retomando as questões da pesquisa, bem como, nossa opinião sobre esses resultados, apontando os limites desta pesquisa, e sugestões de novas investigações.

1. Quais as concepções de leitura presentes em documentos orientadores da formação inicial de professores de E/LE?

As Resoluções CNE/CP1, 18/02/2002, CNE/CP2, 19/02/2002 e CNE/CES18, 13/03/2002 não apresentam explicitamente concepções de leitura. A Resolução CNE/CP1, 18/02/2002 é ampla e tem por finalidade instituir as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior*. Porém, mesmo que tenha uma estrutura genérica, ela aborda aspectos que podem nos conduzir a uma visão de leitura.

Neste documento está exposto que o professor de Ensino Básico deve adquirir *competências e conhecimentos* que lhe possibilitem exercer sua profissão com qualidade, além de conhecer e saber utilizar *metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores*. Sobre a aquisição de *competências e conhecimentos* inferimos que o

professor de língua espanhola deve adquirir conhecimentos linguísticos e gramaticais, como também, respaldar-se em teorias que fundamentam o trabalho de ensino de línguas estrangeiras em suas habilidades de leitura, escrita, audição e oralidade de forma integrada e contextualizada. Conforme o conceito preconizado de *interdisciplinaridade* nessa Resolução, o qual parte do princípio da integração do currículo e de *não fragmentação* do estudo de conteúdos em disciplinas estanques, consideramos haver espaço para concluirmos que o ensino de línguas deve ser contextualizado e integrado.

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/2006 (OCEN/2006) constituem-se em um documento que tem como finalidade contribuir para o *diálogo entre professores e escolas sobre a prática docente*. Neste documento analisamos o capítulo 3 – Conhecimentos de Línguas Estrangeiras e o capítulo 4 – Conhecimentos de Espanhol.

O capítulo terceiro está fundamentado em concepções de leitura dos estudos dos Letramentos. Traz conceitos como *multimodalidade*, *hipertexto* e *multiletramentos*, os quais implicam diretamente em novas visões de leitura e leitor. Esses conceitos são importantes no trabalho com leitura mediado pelo computador. Nesse suporte, o leitor é considerado um *co-autor* do texto lido devido à sua atitude de ir de uma página à outra em busca daquilo que lhe interessa, construindo assim sua leitura. A leitura, portanto é *seletiva e parcial*, construída com base no *interesse e objetivo* do leitor. As OCEN/2006 também partem do princípio de *currículo integrado* e por isso direcionam o estudo da língua de forma que as habilidades linguísticas se *interpenetram e diluem*.

A leitura nos estudos dos Letramentos é concebida como *prática social*, como forma de *distribuição de conhecimentos e poderes na sociedade*. O leitor é alguém que sempre *assumirá uma posição* em relação a valores, ideologias, discursos e visão de mundo. Como vemos, a leitura não é neutra, implica lutas de classes e de grupos sociais e até mesmo, culturais. Por isso a leitura não pode ser trabalhada apenas em seu aspecto cognitivo. A escola/o professor tem um papel social a cumprir: colaborar para o desenvolvimento do aluno-leitor como cidadão e incluí-lo na sociedade preparando-o para a autonomia e para o trabalho.

O capítulo quarto é breve em conceitos sobre leitura. Apenas reforça que as habilidades de compreensão leitora e auditiva e produção escrita e oral devem ser trabalhadas de forma integrada durante o Ensino Básico. O fio condutor deste capítulo

se constitui no tema da heterogeneidade linguística do espanhol e pela dita semelhança entre português e espanhol. Consideramos que estes dois aspectos linguísticos influenciam diretamente na formação do leitor e na compreensão leitora, pois o conhecimento e o respeito às diferenças e variedades linguísticas resultam em um leitor atento ao significado e ao contexto social e cultural de um texto. Um texto escrito nunca estará isento de marcas socioculturais.

Por fim, o último documento analisado, o Projeto Pedagógico de Curso – PPC, tem *como objetivo representar a concepção de ensino e aprendizagem de um curso*. O PPC da Universidade brasileira (UB) pesquisada representa não somente a concepção de ensino e aprendizagem do curso de Letras Licenciatura em Espanhol, mas de outros cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras. Analisamos aquilo que consideramos ser o mais importante na parte geral do documento e depois nos detivemos no específico da Licenciatura em Letras/Espanhol, especialmente nas ementas das disciplinas de *Língua Espanhola I, II, III, IV e V*, além das disciplinas *Introdução aos Estudos Linguísticos II* e *Leitura e Produção de Textos em Espanhol* (disciplina optativa).

O almejado pelo curso de Letras, em geral, é a formação de professores de línguas comprometidos com *valores sociais*, com *domínio de conteúdos, conhecimentos pedagógicos, autônomos* e que saibam *se desenvolver como profissionais e intelectuais*. Conhecer para *dominar a língua* em suas habilidades *oral e escrita*, além de suas variedades e, principalmente a *variedade padrão*. Implicitamente, os conhecimentos necessários ao ensino de leitura podem ser abordados em *conhecimentos pedagógicos* e nas disciplinas de *Prática de Ensino*, além de *disciplinas optativas*.

Nas ementas das disciplinas analisadas encontramos uma concepção de língua fragmentada e uma linguagem destoante da linguagem do PPC, com exceção das ementas das disciplinas *Introdução aos Estudos Linguísticos II* e *Leitura e Produção de Textos em Espanhol*. A concepção de leitura e leitor que inferimos nas ementas de Língua Espanhola é a de leitura ascendente, na qual se constrói um leitor que lê passivamente, partindo da aquisição de códigos e do estudo progressivo da língua, não dando margem aos estudantes de interações pertinentes desde o início do processo de aprendizagem da língua. Porém, a abordagem utilizada pelos professores por meio do trabalho com diferentes gêneros textuais demonstram esforços em atualizar o ensino da

língua. Assim, concluímos que o ementário tem uma estrutura fechada, mas existe um trabalho cotidiano que tenta ser atualizado. A ementa da disciplina de Leitura e Produção de Textos em Espanhol, no entanto, deixa transparecer uma concepção de leitura na perspectiva interacional e tem como objetivo *desenvolver a capacidade de compreensão leitora dos estudantes de Letras/Espanhol*. A leitura é apresentada como *construção de sentidos*, como uma habilidade a ser construída pelo leitor por meio da aprendizagem de *uso de estratégias de leitura* e outros *aspectos implicados na escrita*. A ementa da disciplina *Introdução aos Estudos Linguísticos II* aborda assuntos importantes que podem colaborar para a formação de um leitor mais consciente e crítico, porém, não nos possibilita inferir uma concepção de leitura.

Concluímos que a visão de leitura em documentos orientadores da formação de professores de Espanhol, em geral, é atualizada, pois visa o desenvolvimento do indivíduo como cidadão, sujeito autônomo e crítico, mas em nenhum dos documentos a leitura é concebida como *prática social*. Porém, comparando os documentos entre si encontramos divergências na linguagem empregada pelos mesmos, principalmente em relação à linguagem do ementário das disciplinas de *Língua Espanhola I, II, III, IV e V*. As ementas dessas disciplinas traduzem uma visão de língua a ser apreendida por meio de um estudo progressivo e linear. Mesmo que haja referência ao trabalho integrado das habilidades de leitura e escrita, compreensão oral e auditiva, a estrutura dos textos das ementas parece encapsular a língua dentro de cada módulo/etapa.

2. Qual a relação entre as concepções de leitura presentes nesses documentos e as percepções de alunos e professores sobre as práticas de leitura em sala de aula de formação de professores de E/LE?

As diferentes concepções de leitura presentes nos documentos analisados estendem-se também entre professores formadores e estudantes.

O discurso dos professores demonstra existir um avanço teórico sobre as visões de leitura. O trabalho com diversidade de gêneros e autores e atualidade temática parece tentar realizar práticas de leitura condizentes com uma abordagem interacional

de leitura. Contudo, o trabalho com leitura representa muitas vezes uma estratégia para realizar determinados objetivos: avaliar a dedicação, o interesse e a aprendizagem dos alunos; desenvolver outras habilidades e estimular o pensamento/raciocínio crítico. A leitura torna-se uma habilidade a ser ensinada e adquirida, estimulada e aperfeiçoada dentro do contexto acadêmico, sem muita relação com o que se lê fora da academia. Para nossa compreensão, falta uma visão de leitura como prática social que se valoriza o conhecimento e as práticas leitoras dos estudantes.

O discurso dos estudantes é mais complexo em relação ao que entendem por leitura. Todos afirmam gostar de ler e, por seus depoimentos, inferimos que o grupo participante da pesquisa cultiva diversidades de práticas leitoras, desde aquelas voltadas para a formação inicial até para o trabalho e lazer. Para os estudantes a leitura também é uma forma de se adquirir algo, principalmente informação. As respostas dos estudantes ao questionário também nos permitem afirmar que não existe um leitor formado dentro de determinada concepção de leitura. Eles utilizam estratégias de leitura presentes nos modelos ascendente e descendente e valorizam a leitura interacional.

As atividades de leitura em sala de aula, conforme os estudantes, em parte condizem com a fala dos professores formadores: mantêm-se discussões e interações entre interpretações de alunos e professores, construindo novas leituras e colaborando para melhorar o nível de compreensão dos textos lidos. Os estudantes afirmam haver práticas de leitura silenciosa e também em voz alta, com o intuito de treinar a pronúncia. Em geral gostam das aulas de leitura, mas para alguns estudantes as aulas de leitura *são poucas* e precisariam *abordar temas do cotidiano*. Para nós, isso demonstra certa contradição e/ou falta de percepção dos estudantes sobre o que é leitura, como se realiza a leitura e a finalidade das atividades de leitura. Nossa inferência pode ser reforçada com a fala dos professores de que existe um avanço teórico na formação inicial, mas faltam avanços práticos e, de que muitos estudantes não conseguem compreender/perceber que as atividades de leitura realizadas em sala de aula são formas de ensinar a trabalhar com a leitura.

Concluimos que faltam relações mais pertinentes entre o almejado nos documentos oficiais analisados nesta pesquisa e aquilo que se faz na prática sobre a formação inicial de professores, principalmente no tocante à formação leitora e o ensino de leitura. Teoricamente, percebemos que a leitura é abordada como “construção de

sentidos”, mas no cotidiano acadêmico, o ensino de leitura mescla-se com indícios de ensino tradicional e de ensino interativo. A leitura concebida como prática social parece estar longe das práticas leitoras na formação inicial. Não se valoriza as leituras realizadas pelos estudantes em diferentes contextos e *comunidades de prática*. Os professores formadores não só desconhecem o que os futuros professores leem, mesmo em língua estrangeira, especificamente em língua espanhola, como mantêm visões negativas sobre a formação leitora desses indivíduos.

Ressaltamos, porém, que consideramos que as diversas concepções analisadas nesta pesquisa tendem a se complementar, pois todas elas contribuem para a formação de leitores críticos e autônomos.

Algumas limitações ficaram em nosso trabalho. Uma delas decorreu da formulação dos questionários. Preocupados em buscar dados que nos proporcionassem um olhar aprofundado da formação leitora dos estudantes de Letras/Espanhol, erramos em deixar os questionários extensos e com perguntas muito generalizadas. Isso ocorreu tanto nos questionários destinados aos professores formadores como nos questionários destinados aos estudantes. Houve uma desarticulação entre os questionários, entre as concepções de leitura abordadas em ambos e uma confusão entre tipologia textual e gêneros discursivos. A relação entre a teoria dos Letramentos e os dados obtidos por meio dos questionários, ficou prejudicada também porque as questões dos questionários não vislumbraram características da leitura como prática social. Essas características ficaram restritas aos modelos ascendentes, descendentes e interacional de leitura.

A própria discussão sobre a formação leitora em sala de aula poderia ter sido mais aprofundada em ambos os questionários por meio de questões mais objetivas e que procurassem refletir a vivência com textos e o significado da leitura para os participantes. Os estudantes responderam de uma forma geral sobre a formação leitora, independentemente das disciplinas, por isso não pudemos realizar comparações mais específicas entre o que eles e os professores afirmam acontecer em sala de aula. Também, seriam necessários outros tipos de investigações para dizermos se as atividades de leituras dos professores formadores permitem que os estudantes, futuros professores, reelaborem suas experiências como leitores.

Contudo, mesmo diante dessas limitações, e principalmente por causa delas, conduzimos nossa análise de forma minuciosa a fim de não incorrerem no risco

de generalizar o que não poderíamos e, principalmente, para conseguir responder às questões de pesquisa.

O trabalho não acaba, perguntas e questionamentos ficam, sabemos existir questões que não conseguimos vislumbrar. Acreditamos que seja necessário analisar outros documentos orientadores da formação inicial de professores e realizar outras comparações possíveis, principalmente, no que diz respeito entre as concepções de professores formadores e estudantes de Letras sobre as práticas leitoras que realizam no cotidiano acadêmico e no contexto social e cultural dos estudantes.

Sentimos falta de uma construção teórica referente ao ensino de leitura para estudantes brasileiros, ou seja, o que é ler em língua espanhola, quais as principais dificuldades e facilidades, como ensinar a ler em língua espanhola para brasileiros. Estudos sobre leitura em língua espanhola no contexto brasileiro ainda são poucos e específicos, não constituindo base teórica para novas pesquisas.

Além de constatarmos a falta de uma teoria sobre leitura que respalde o trabalho com leitura em língua espanhola por brasileiros, no decorrer desta pesquisa, surgiram questões referentes ao *currículo integrado*, às *motivações e dedicação dos estudantes ao estudo*, às *interferências (positivas e/ou negativas) decorrentes da diferença entre o público ideal e o real na formação inicial de professores de Letras/Espanhol*, ao *nível de desenvolvimento da compreensão leitora no momento do ingresso até o término da formação inicial*, à *articulação entre professores formadores das áreas específicas de Língua, Literatura e Linguística em prol da formação inicial de professores de Letras/Espanhol*, bem como *questões políticas que envolvem a implantação do espanhol no ensino básico e a profissão de professor de espanhol*. Todas essas questões ficaram para nós como propulsoras de novas investigações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Conhecer e Desenvolver a Competência Profissional dos Professores de LE. **Revista Contexturas/Ensino Crítico de Língua Inglesa**, São Paulo, APLIESP, vol. 9, Ed. Especial, pp 9-19, 2006. Disponível em: www.apliesp.org.br/rev.php?id=5>. Acesso em: 24 ag. 2010.

_____. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?. In. ALMEIDA FILHO (org.) **Português para Estrangeiros Interface com o Espanhol**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1995. (Linguagem e ensino).

ARAÚJO, J. P. Observação em sala de aula: análise preliminar da “resistência” de alunos de curso superior à comunicação/interação. In: **Língua, Literatura e Ensino**. Maio/2007 – Vol. II, p. 41-47. Disponível em: <www.iel.unicamp.br/seer/sepeg/ojs/include/getdoc.php?id=186&article=48&mode=pdf>. Acesso em: 09 março 2010.

BECHTEL, A. M. C. **A leitura compreensiva em espanhol/Língua Estrangeira: como trabalhar? Que outros caminhos empregar?** 2006. 108p. Dissertação (Mestrado em Letras, área de concentração em Estudos Linguísticos) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <dspace.c3sl.ufpr.br/.../1/MONOGRAFIA%20COMPLETA.PDF>. Acesso em 12 dez. 09.

BOGDAN, R.; BILLEN, S. Os anos oitenta e noventa: computadores, feminismo e a investigação qualitativa pós-moderna. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, E. F. do V. **Uma reflexão filosófica sobre abordagens e paradigmas na constituição da subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 na Linguística Aplicada**. 2009. 299p. Tese (Doutorado em Educação, área de concentração Linguagem e Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/.../tde-25092009-110539/> <Acesso em: 14 out. 2009.>

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005**. Disponível em: www.planalto.gov.br/.../2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 06 ab. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006. 239 p. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 06 ab. 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 20 março 2009.

CASTELA, G. S. O ensino de estratégias de leitura e a preparação de material para aulas de espanhol instrumental. In: V Seminário de Línguas Estrangeiras: a formação do

professor de línguas, 2003, Goiânia. **Anais do V Seminário de línguas estrangeiras: a formação do professor de línguas.** Goiânia: Editora da UFG, 2003. v. 1. p. 380-389. Disponível em < www.mel.ileel.ufu.br/arquivosdoc/anaislinguainstrumental.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2009.

CERVETTI, G., PARDALES, M.J., & DAMICO, J.S. (2001, April). **A tale of differences:** Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4(9). Available: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.htm Acesso em 6 de março de 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1980. 49p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 4).

_____. **Política e educação:** ensaios. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001(1987). (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Tradução de Adriana López. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 115p. (Coleção Educação e Comunicação, 18).

GIGLIO, C. L. F. M. **A compreensão leitora em manuais didáticos de Espanhol como Língua Estrangeira de 1945 a 1990.** 2006. 156p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras / Espanhol em área de concentração Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailheObraForm.do?select...>. Acesso em 12 dez. 2009.

KATO, M. **O aprendizado da leitura.** 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 109p.

KLEIMAN, Â. **Abordagens da leitura.** SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004. Disponível em: www.ich.pucminas.br/...Scripta/Scripta14/.../N14_Parte01_art01.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2010.

_____. Descrevendo a leitura. In: **Leitura:** ensino e pesquisa. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989. p. 13-19.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

_____. Modelos teóricos: fundamentos para o exame da relação teoria e prática na área de leitura. In: **Leitura:** ensino e pesquisa. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989. p. 21-35.

_____. Sobre o sujeito na interação. In: **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989. p. 37-46.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Acesso em 06/09/2010.

KOCH, I.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008. 216 p.

LAKATOS E.M., Marconi MA. Técnicas de pesquisa. In: LAKATOS E.M., MARCONI M.A.. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3ª ed. São Paulo (SP): Atlas; 1991. p.195-200.

MAZZARO, D. Dificuldades de lectura en español por brasileños. In.: BARROS; COSTA (orgs.) **Formação de Professores de espanhol: os (des)caminhos entre a teoria, a reflexão e a prática**. Belo Horizonte: PRPq/UFMG, 2008. p. 76-84.

MOITA LOPES, L. P. DA. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

OLIVEIRA, M. K. de. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In.: **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

OLIVEIRA, M. L. O papel dos esquemas para a compreensão de leitura em espanhol. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 2008, Belo Horizonte. **Anais - V Congresso Brasileiro de Hispanistas** - Belo Horizonte - MG: Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. v. 1. p. 3041-3052. Disponível em: <www.lettras.ufmg.br/espanhol/.../O%20papel%20dos%20esquemas.pdf>. Acesso em: 25 maio 2010.

PAIVA, V.L.M.O. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363 (Advanced Research English Series) Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/perfil.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2009.

PARAQUETT, M. O papel que cumprimos os professores de espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). In: **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos**, nº 38, p. 123-137, 2009. p. 123-137. Disponível em: <www.uff.br/cadernosdeletrasuff/38/artigo7.pdf>. Acesso em 28 set. 2010.

RODRIGUES, F. S. C.. **Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro**. 2010. 342p. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanholas e Hispano-Americanas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Disponível em: <www.uff.br/cadernosdeletrasuff/38/artigo7.pdf>. Acesso em 28 abril. 2011.

RODRIGUES, F. S. C.; COSTA, E. G. M.; FREITAS, L. M. A. A implantação do espanhol na escola brasileira: polêmica e desafios. **Linguagem**, São Carlos, v. 10, p. 10, 2009. Disponível em: < www.letras.ufscar.br/.../espanholnaescbr.php>. Acesso em: 30 março 2010.

ROLA, A. P. C. O uso da leitura em aulas de Espanhol como Língua Estrangeira. **Linguagem & Ensino**, v.9, n.2, p.57-77, jul./dez. 2006. Disponível em:< www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/345/285>. Acesso em: 08 dez 2009.

SANTOS, E. H.. A interdisciplinaridade como eixo articulador do ensino médio e do ensino técnico de nível médio integrados. In: **Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica**. (Org.). Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para quê?. 1 ed. Brasília: MEC/SEB, 2006, v. , p. 139-153.

SÁ-SILVA, J. R. et al. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - Julho de 2009 www.rbhcs.com ISSN: 2175-3423

SCARAMUCCI, M. V. R. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo**. 1995. 345p. Tese (Doutorado em Ciências). Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/list.php?tid=30>>. Acesso em: 10/12/09.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed., 11ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TERZI, S. B. **A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados**. Campinas, SP: Pontes, 4ª edição, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. Pesquisa qualitativa. In: **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGNANO-JUNGER, C. S. **Leitura e ensino de espanhol como língua estrangeira: um enfoque discursivo**. 2002. 266 páginas mimeo. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas – Área de concentração Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas). Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

VERGNANO-JUNGER, C. S. Um panorama da leitura em cursos de graduação em Português-Espanhol na região metropolitana do Rio de Janeiro. In: **Congreso Brasileño de Hispanistas**, nº 2, 2002, San Pablo. Anales electrónicos del 2. Congreso Brasileño de Hispanistas. 2002. Associação Brasileira de Hispanistas, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100017&sc_ript=sci_arttext>. Acesso em: 08/12/09.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO COM FORMADORES DE PROFESSORES DE ESPANHOL⁶⁰

Código do informante: (a ser preenchido pela pesquisadora)

Data:

Cidade/Estado:

Idade:

Lugar de nascimento:

Se estrangeiro(a), quanto tempo faz que vive no Brasil:

Retorna ao país de origem: () sim () não → **Com que frequência:**

Sexo: () feminino () masculino

Se residiu no exterior, qual(is) país(es) e durante quanto tempo:

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Graduação:

Especialização:

Mestrado:

Doutorado:

Outros – especifique:

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Disciplinas e anos/períodos que leciona atualmente:

Projetos que desenvolve:

Tempo de serviço na instituição atual:

Tempo de serviço em língua espanhola anterior ao atual:

- **Em nível superior:**

⁶⁰ Esse questionário, em algumas questões, foi adaptado de Basso, 2001. **A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira:** entre o real e o ideal de um curso de Letras em estudo. Tese de Doutorado. Unicamp.

Gêneros		Ano/período
Informativos	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> frequência <input type="checkbox"/> não	
Científicos	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> frequência <input type="checkbox"/> não	
Diálogos	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> frequência <input type="checkbox"/> não	
Poemas	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> frequência <input type="checkbox"/> não	
Mensagens/cartas	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> frequência <input type="checkbox"/> não	
Letras de música	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> frequência <input type="checkbox"/> não	
Anúncios/propaganda	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> frequência <input type="checkbox"/> não	
Histórias/contos literários	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> frequência <input type="checkbox"/> não	
Livros didáticos	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> frequência <input type="checkbox"/> não	
Outros – especifique:		

- 7) Que critérios você utiliza na escolha e aproveitamento de materiais para o ensino de leitura em espanhol?
- 8) Que importância você confere à leitura nas aulas de espanhol?
- 9) Para você, a leitura em sala de aula de espanhol tem como objetivo maior o conhecimento linguístico ou a construção de sentido do texto? Explique:
- 10) Para você, o conhecimento linguístico em espanhol interfere na construção de sentidos de um texto de língua espanhola? Como?
- 11) As Orientações Curriculares para o Ensino Médio focalizam “a leitura, a prática e a comunicação oral contextualizadas”. Como o aluno-professor é preparado para trabalhar de maneira contextualizada a leitura em língua espanhola?
- 12) Como você concebe a capacidade de compreensão leitora em língua materna de seus alunos quando estes iniciam o curso de Letras/Espanhol?

- 13) Como você avalia o desempenho da compreensão leitora em espanhol de seus alunos durante o processo formativo no Curso de Letras?
- 14) Como você avalia a formação básica dos graduandos para encaminhar o ensino de leitura em espanhol no ensino regular quando estes saem do curso de Letras/Espanhol?
- 15) Como você concebe a leitura em língua estrangeira (espanhol) como fator de contribuição para o desenvolvimento da cidadania de um graduando brasileiro em língua espanhola?

Obrigada por sua colaboração

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO COM ALUNOS DE GRADUAÇÃO LETRAS /ESPANHOL⁶¹

(último ano ou período)

Código do informante: (a ser preenchido pela pesquisadora)

Data:

Cidade/Estado:

Idade:

Lugar de nascimento:

Se estrangeiro(a), quanto tempo faz que vive no Brasil:

Retorna ao país de origem: () sim () não **Com que frequência:**

Sexo: () feminino () masculino

Se residiu no exterior, qual(is) país(es) e durante quanto tempo:

- **Você já lecionou espanhol ou está lecionando atualmente?**

() escolas públicas **Há quanto tempo:**
() escolas particulares **Há quanto tempo:**
() escolas de idiomas **Há quanto tempo:**
() aulas particulares **Há quanto tempo:**

- **Qual(is) sua(s) expectativa(s) em relação ao seu futuro enquanto professor de língua espanhola?**

- **Você lê em outra(s) língua(s) além do português e espanhol?**

() sim () não Qual/is?

⁶¹ Esse questionário, em algumas questões, foi adaptado de:
Álvarez (2002) La oblicuidad, construções de dativos na interlíngua de estudantes brasileiros de espanhol. Dissertação de Mestrado. USP;
Buranello (2005) O processo de leitura na escola pública: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. UNESP – Assis;
Saramucci (1995). O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo. Tese Doutorado em Ciências. IEL - Unicamp.

FORMAÇÃO ACADÊMICA EM LÍNGUA ESPANHOLA

- Ano de ingresso na Universidade:
- Ano/semestre de previsão de conclusão do curso:

1) Indique algumas razões que levaram você a escolher o curso de Letras/Espanhol:

2) Quando e como você teve seus primeiros contatos com a língua espanhola?

3) Há quantos anos você estuda espanhol?

- a) No Brasil:
- b) No exterior (especifique):

4) Onde você estudou/estuda espanhol fora da Universidade?

- a) Nome da escola:
- b) Nível:

SOBRE LEITURA EM LÍNGUA MATERNA

5) Você gosta de ler?

- sim não razoavelmente

6) Com que objetivo você costuma ler?

- lazer/diversão estudo informação
 outros – especifique:

7) Que gêneros textuais você mais gosta de ler?

8) A maior parte de sua leitura em língua materna é feita em materiais adquiridos em:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> bancas de revista | <input type="checkbox"/> livros e apostilas fotocopiadas |
| <input type="checkbox"/> livros de biblioteca | <input type="checkbox"/> livros comprados |
| <input type="checkbox"/> livros de domínio público | <input type="checkbox"/> artigos online |
| <input type="checkbox"/> sebos | <input type="checkbox"/> outros – especifique: |

- grifa frases
- busca a idéia central
- lê palavra por palavra
- lê em voz alta
- não procura o dicionário
- procura entender o significado de cada palavra
- focaliza as estruturas gramaticais
- focaliza a organização do texto
- outros – especifique:
- procura no dicionário palavras desconhecidas
- diferencia a idéia central dos argumentos
- faz inferências pelo título
- lê em silêncio
- deixa de ler aquilo que não entende

13) Para você, o que torna um texto em espanhol difícil de ler?

- o assunto
- vocabulário difícil
- os falsos cognatos
- desconhecer o assunto
- tamanho do texto
- outros – especifique:

14) Quando você lê em espanhol, você consegue:

- fazer previsões sobre o que está por vir
- reconhecer a diferença entre os pontos principais e os detalhes do texto
- relacionar informações que estão por vir no texto às informações que já apareceram
- questionar a significação ou a veracidade do que o autor diz
- usar seu conhecimento prévio e experiência para entender o conteúdo do texto que está lendo
- ter consciência das coisas que entende e das que não entende

15) A maior parte de sua leitura em língua espanhola é feita em materiais adquiridos em:

- bancas de revista
- livros de biblioteca
- livros de domínio público
- sebos
- livros e apostilas fotocopiadas
- livros comprados
- artigos *online*
- outros – especifique:

SOBRE O CURSO DE LETRAS/ESPAÑOL

16) Quais os tipos de atividades que foram (e são) presentes em seu curso de Letras nas disciplinas de língua espanhola?

- leitura de textos (jornais, revistas, textos literários, etc.)
- tradução de textos
- produção de texto escrito
- música
- audição
- exercícios de gramática
- jogos
- dramatização
- atividades com vídeo
- outra(s):

17) Nas aulas de língua espanhola, como é realizada a leitura de textos escritos:

- leitura em voz alta
- leitura silenciosa
- leitura discutindo a temática do texto
- leitura procurando apenas o significado de palavras e expressões consideradas mais “difíceis”
- leitura como tradução
- leitura como construção de sentidos construídos como um “jogo” interacional entre autor, texto e leitor
- leitura buscando a tese e os argumentos que o autor utiliza para convencer o leitor do seu (do autor) ponto de vista
- leitura contrastando a língua espanhola e a língua portuguesa
- outros – especifique:

18) O que você acha das atividades de leitura em sala de aula? Por quê?

19) Como você gostaria que fossem as aulas de leitura em espanhol?

20) Nas aulas de língua espanhola, entre os exemplos de gêneros textuais a seguir, quais são os utilizados pelos professores nas atividades de leitura? E em uma escala de 1 a 4, indique a frequência de atividades de leitura desses gêneros:

- (1) semanalmente**
- (2) duas vezes por mês**
- (3) uma vez ao mês**
- (4) uma vez no semestre/na disciplina**

Gêneros	É utilizado:	Com que frequência:
Informativos	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/>
Científicos	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/>
Diálogos	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/>
Poemas	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/>
Mensagens/cartas	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/>
Letras de música	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/>
Anúncios/propaganda	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/>
Histórias/contos literários	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/>
Livros didáticos - se utilizado informe para qual disciplina/ano/período	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/>
Outros – especifique:	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/>

21) Durante a sua graduação, você:

- *Leu livros de literatura espanhola **indicados** pelos professores de espanhol*
- sim, muitos sim, poucos não, nenhum
- só resumos ou simplificados (traduções)

- *Leu livros de literatura espanhola **não indicados** pelos professores*
 sim, muitos sim, poucos não, nenhum
 só resumos ou simplificados (traduções)

- *Leu **tipos diversos** de livros em espanhol **não indicados** pelos professores*
 sim, muitos sim, poucos não, nenhum
 só resumos ou simplificados (traduções)

22) Os professores de língua espanhola do curso de Letras privilegiam mais:

- a compreensão leitora a compreensão oral
 a produção escrita a produção oral

23) Como você avalia a sua formação básica para encaminhar o ensino de leitura em espanhol no ensino regular?

24) Em sua opinião, as disciplinas ofertadas durante o curso de Letras/Espanhol, ofereceram a você condições para ser um bom profissional em Língua espanhola?

- sim não razoavelmente Por quê?

25) O que você fez pela sua formação profissional em língua espanhola além das atividades propostas pelos professores?

- cursos particulares – quanto tempo?
 cursos de extensão (na Universidade) – quais?
 leituras de pequenos artigos, textos, livros
 ouviu músicas
 assistiu filmes
 inteirou-se de técnicas, materiais didáticos
 procurava exercitar a língua (leitura, escrita, audição, oralidade) pela internet
 fez monitorias
 outros – especifique:

26) Em sua opinião, quais as competências básicas necessárias a um professor de língua espanhola?

Obrigada por sua colaboração

ANEXO A - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO

RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. ⁽⁶²⁾ ⁽⁶³⁾ ⁽⁶⁴⁾

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea “c” da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, peças indispensáveis do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologados pelo Senhor Ministro da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;

⁶²CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

⁶³ Alterada pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 27 de agosto de 2004, que adia o prazo previsto no art. 15 desta Resolução.

⁶⁴ Alterada pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de novembro de 2005, que acrescenta um parágrafo ao art. 15 da Resolução CNE/CP n.º 1/2002

V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade de educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência.

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;

II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;

III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;

V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;

VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;

VII - serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;

VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subseqüentes da educação básica.

Art. 8º As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

I - periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;

II - feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;

III - incidentes sobre processos e resultados.

Art. 9º A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no *locus* institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria.

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

- I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos.

§ 1º Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.

§ 2º Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação.

Art. 16. O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º da Lei 9.394, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional

de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União

Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

Art. 17. As dúvidas eventualmente surgidas, quanto a estas disposições, serão dirimidas pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do Art. 90 da Lei 9.394.

Art. 18. O parecer e a resolução referentes à carga horária, previstos no Artigo 12 desta resolução, serão elaborados por comissão bicameral, a qual terá cinquenta dias de prazo para submeter suas propostas ao Conselho Pleno.

Art. 19. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO B - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO

RESOLUÇÃO CNE/CP2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002.⁽⁶⁵⁾

**Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de
graduação plena, de formação de professores da Educação
Básica em nível superior.**

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 7º § 1o, alínea “f”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, com fundamento no Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

⁶⁵ (*) CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Art. 3º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se o § 2º e o § 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o §2º do Art. 9º da Resolução CNE/CP 1/99.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO C - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

RESOLUÇÃO CNE/CES 18, DE 13 DE MARÇO DE 2002. ⁽⁶⁶⁾

Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras.

O Presidente Câmara de Educação Superior, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda o Parecer CNE/CES 492/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 9 de julho de 2001, e o Parecer CNE/CES 1.363/2001, homologado em 25 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, integrantes dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecida pelo curso de Letras deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação;
- c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas;
- d) a estruturação do curso;
- e) as formas de avaliação

Art. 3º A carga horária do curso de Letras, bacharelado, deverá obedecer ao disposto em Resolução própria que normatiza a oferta de cursos de bacharelado e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o determinado pela Resolução CNE/CP 2/2002, integrante do Parecer CNE/CP 028/2001.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ARTHUR ROQUETE DE MACEDO
Presidente da Câmara de Educação Superior

⁶⁶ CNE. Resolução CNE/CES 18/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 34.