

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL DO PARÁ
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS

LUCIANA KINOSHITA DA SILVA

COMPREENSÃO ESCRITA EM MANUAIS DIDÁTICOS DE PLE

Belém – Pará
Universidade Federal do Pará
2011

LUCIANA KINOSHITA DA SILVA

COMPREENSÃO ESCRITA EM MANUAIS DIDÁTICOS DE PLE

Dissertação apresentada ao Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística na área de Ensino/Aprendizagem de Línguas, sob a orientação do Prof. Dr. José Carlos Chaves Cunha.

Belém – Pará
Universidade Federal do Pará
2011

**Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e
Classificação da Biblioteca de Pós-graduação em Letras da UFPA**

T

Silva, Luciana Kinoshita da, 2011-

Compreensão escrita em manuais didáticos de PLE/ Luciana Silva. – Belém, Pará, 2011.
xii, 186f. : il. (algumas col.).

Inclui anexos.

Orientador: José Carlos Chaves Cunha.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Pará.

Inclui bibliografia.

1. Atividade de compreensão escrita. 2. Manual didático. 3. Português língua estrangeira. I. Universidade Federal do Pará. II. Título.

LUCIANA KINOSHITA DA SILVA

COMPREENSÃO ESCRITA EM MANUAIS DIDÁTICOS DE PLE

Dissertação apresentada ao Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística na área de Ensino/Aprendizagem de Línguas.

Data da aprovação:...../...../.....

Banca examinadora

Prof. Dr. José Carlos Chaves Cunha
Universidade Federal do Pará
(Orientador)

Prof. Dr.^a Walkyria Alydia Grahl Passos Magno e Silva
Universidade Federal do Pará
(Banca)

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva
Universidade de Brasília
(Banca)

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador por toda a paciência e pelas cobranças sem as quais não teria chegado até aqui.

A Luana Aires, Didi Santos, Hellen Pompeu, Leide Menezes e Natália Magno por abrirem as portas de suas salas de aula para a minha investigação.

A todos os professores que tive nesse curso de mestrado, pois um pouquinho do que aprendi com cada um deles está escrito aqui.

Aos companheiros de turma, tanto àqueles que concluem mais esta etapa da jornada comigo quanto aos que (ainda) não chegaram ao final dela;

À minha família que mesmo do outro lado do mundo e sem entender muito sobre a vida acadêmica continua acompanhando a minha carreira a cada momento, ainda que pelo mural do facebook.

Ninguém Nunca é. Nós estamos sendo... Daí a necessidade de que temos, professores e professoras, de nos indagarmos constantemente de como estamos sendo educadores, porque há sempre possibilidade de mudar.

(Paulo Freire, *Pedagogia da Tolerância*)

RESUMO

Foram analisadas nessa pesquisa as propostas de compreensão textual em manuais utilizados em cursos básicos de Português como Língua Estrangeira (PLE) em Belém-Pa. Foi investigado também como as propostas são desenvolvidas pelas professoras em sala de aula. Os objetos de estudo foram materiais instrucionais da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da *School for International Training* (SIT). Para os alunos de ambas as instituições, a habilidade de compreensão escrita na Língua Estrangeira (LE) é imprescindível. Todos necessitam ler em português para participar ativamente da sociedade em que agora vivem. Entretanto, cada público também se vale da leitura para atividades específicas. Assim, esses alunos precisam ler diferentes textos em LE por diversas razões e em várias situações. Daí a importância de usar em sala de aula manuais que favoreçam o desenvolvimento da compreensão escrita dos alunos propondo textos, atividades e estratégias adequados ao público-alvo. Este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de investigar as propostas de compreensão escrita nos manuais de PLE assim como sua operacionalização nos cursos em questão e contribuir assim para o aperfeiçoamento das práticas de sala de aula, levando em conta ainda opiniões de professores e alunos sobre o trabalho com essa habilidade. O estudo em questão foi realizado a partir de pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica baseou-se em autores como Allende e Condemarin (2005), Koch e Elias (2007), Farrell (2003), Henk et al (2000), Marcuschi (2008), e Nuttall (2005), entre outros. A pesquisa de campo se deu no curso de PLE das instituições mencionadas e teve como população-amostra alunos e professoras que ministraram aula para o nível básico de cada uma das instituições no primeiro semestre de 2011. Foram utilizados dados de três fontes nesta investigação: análise dos manuais e do questionário aplicado aos alunos e professoras, além da observação de aulas usando o material. Ao final da pesquisa, constatamos que as propostas de ambos os manuais ainda estão longe de proporcionar oportunidades adequadas de desenvolvimento da habilidade de ler em uma LE e também que trabalhar com um manual produzido artesanalmente pode não ser a melhor opção, embora ainda seja muito forte a ideia de que não há LD que atenda as necessidades de determinado grupo de alunos.

Palavras-chave: atividade de compreensão escrita, manual didático, português língua estrangeira.

ABSTRACT

This research studies the reading comprehension in textbooks used in Portuguese as a Foreign Language (PFL) basic level courses in Belém-Pa. It also investigates how the reading comprehension is carried out by the teacher in the classroom. The study objects were instructional materials of Universidade Federal do Pará (UFPA) and School for International Training (SIT). For students of both institutions the ability to understand written texts in the Foreign Language (FL) is essential. They all need to read in Portuguese to actively participate in the society in which they are living now. But each audience also uses reading for specific activities. Thus, these students need to read different texts in the FL for various reasons and in various situations. Hence the importance of using in class textbooks that support the development of students' reading comprehension bringing texts, activities and strategies that meet the audience's needs. This research was developed with the objective of describe the reading comprehension activities proposed in PFL textbooks and how teachers work with them in the courses of the institutions in question, as well as to contribute with the improvement of the classroom work, also taking into consideration opinions of teachers and students about the work with this ability in class. This study was based on literature and field research. The literature was based on authors such as Allende and Condemarin (2005), Koch and Elias (2007), Farrell (2003), Henk et al (2000), Marcuschi (2008), and Nuttall (2005), among others. The field research was developed in the PFL course of the mentioned institutions e and the sample population were students and teachers who gave lessons to the basic level of each of the institutions in the first semester of 2011. Data from three sources were used: analysis of the textbooks and the questionnaire given to students and teachers, as well as classroom observation using the material. In the end of the study, it was discovered that the activities of both textbooks are still far away from providing proper opportunities for the development of the reading ability in a FL and also that working with a material produced by a teacher for her own use with students might not be the best option, however the idea that no textbook can cover all the necessities of a specific group of students is still strong.

Keywords: reading comprehension activity, textbook, Portuguese as a foreign language.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Fatores de legibilidade física de textos escritos.....	20
Tabela 2 - Estratégias de leitura por Farrell (2003) nas categorias propostas por Koch e Elias (2007)	29
Tabela 3 - Exemplos de atividades de leitura em cada uma de suas fases.....	35
Tabela 4 - Necessidades objetivas e subjetivas (características e origem).....	37
Tabela 5 - Tipos de perguntas segundo Nuttall (2005).....	46
Tabela 6 - Vantagens e desvantagens de cada tipo de pergunta segundo Nuttall (2005)	48
Tabela 7 - Origem dos textos de Terra Brasil x manual da SIT	71
Tabela 8 - Concepções de leitura em termos numéricos e percentuais	74
Tabela 9 - Fases da leitura em termos numéricos e percentuais.....	75
Tabela 10 - Tipos de atividades em termos numéricos e percentuais	77
Tabela 11 - Tipos de perguntas em termos numéricos e percentuais	80
Tabela 12 - Formas de perguntas em termos numéricos e percentuais	81
Tabela 13 - Procedimentos por professora relacionados ao critério a.1	83
Tabela 14 - Procedimentos por professora relacionados ao critério a.2	84
Tabela 15 - Procedimentos por professora relacionados ao critério a.3	85
Tabela 16 - Procedimentos por professora relacionados ao critério a.4	86
Tabela 17 - Procedimentos por professora relacionados ao critério a.5	87
Tabela 18 - Procedimentos por professora relacionados ao critério a.6	88
Tabela 19 - Procedimentos por professora relacionados ao critério a.7	88
Tabela 20 - Procedimentos por professora relacionados ao critério a.8	89
Tabela 21 - Procedimentos por professora relacionados aos critérios b.1, b.2 e b.3	91
Tabela 22 - Procedimentos por professora relacionados ao critério b.4	92
Tabela 23 - Procedimentos por professora relacionados ao critério b.5	93
Tabela 24 - Procedimentos por professora relacionados ao critério b.6	94

Tabela 25 - Procedimentos por professora relacionados ao critério b.7	95
Tabela 26 - Procedimentos por professora relacionados ao critério c.1.....	97
Tabela 27 - Procedimentos por professora relacionados ao critério c.2.....	98
Tabela 28 - Procedimentos por professora relacionados ao critério c.3.....	98
Tabela 29 - Procedimentos por professora relacionados ao critério c.4.....	99
Tabela 30 - Procedimentos por professora relacionados ao critério c.5.....	100
Tabela 31 - Procedimentos por professora relacionados ao critério d.1	102
Tabela 32 - Procedimentos por professora relacionados ao critério d.2	103
Tabela 33 - Procedimentos por professora relacionados ao critério d.3	104
Tabela 34 - Procedimentos por professora relacionados ao critério d.4	105
Tabela 35 - Procedimentos por professora relacionados ao critério d.5	106
Tabela 36 - Procedimentos por professora relacionados ao critério e.1	108
Tabela 37 - Procedimentos por professora relacionados ao critério e.2	109
Tabela 38 - Procedimentos por professora relacionados ao critério e.3	111
Tabela 39 - Procedimentos por professora relacionados ao critério e.4	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CELPE-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
E/A	Ensino/Aprendizagem
L1	Língua Primeira
L2	Língua Segunda
LD	Livro Didático
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PL2	Português como Segunda Língua
PLE	Português como Língua Estrangeira
PLM	Português Língua Materna
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PT	Português
QECRL	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
SIT	School for International Training
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

DIZERES QUE INTRODUZEM A LEITURA DESSA PESQUISA.....	14
1. LEITURAS QUE CONSTITUEM ESSA INVESTIGAÇÃO.....	18
1.1 LEITURA DA LEITURA	18
1.1.1 O que é ler?.....	18
1.1.2 Fatores que influenciam a leitura	19
1.1.2.1 Fatores ligados ao texto	20
1.1.2.2 Fatores ligados aos sujeitos	22
1.2 LEITURA EM LE	25
1.2.1 Leitura e seu espaço na aula de LE	25
1.2.2 Leitura e estratégias.....	27
1.2.3 Leitura e (inter)culturalidade.....	29
1.2.4 Leitura e livro didático.....	32
1.3 AULA DE LEITURA EM LE.....	34
1.3.1 As fases de uma aula de leitura	34
1.3.2 Fatores implicados no planejamento da aula de leitura.....	36
1.3.2.1 Necessidades, interesses e habilidades.....	36
1.3.2.2 Variedade das atividades.....	38
1.4 ELABORAÇÃO DE AULA DE LEITURA	40
1.4.1 Formas de organização da aula	40
1.4.2 Compreensão a partir de tarefas	42
1.4.3 Compreensão a partir de perguntas	43
1.4.3.1 Tipo de perguntas	44
1.4.3.2 Uso das perguntas.....	46
1.5 SUJEITOS EM UMA AULA DE LEITURA.....	50
1.5.1 Papéis do professor.....	51
1.5.2 Papéis do aluno	54
2 DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA UTILIZADA.....	56
2.1 LOCAIS, SUJEITOS E MATERIAIS ENVOLVIDOS.....	56
2.1.1 Instituições.....	56
2.1.2 Professoras e alunos.....	58
2.1.3 Manuais	60
2.2 INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS	61
2.2.1 Questionário	61
2.2.2 Análise dos manuais.....	63
2.2.3 Observação de aulas	64

2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	66
3 LEITURA DOS FATOS E DADOS ANALISADOS.....	69
3.1 LEITURA DOS MANUAIS.....	69
3.1.1 Características dos textos para ler	70
3.1.2 Características das propostas de leitura	73
3.1.2.1 Concepções de leitura	73
3.1.2.2. Fases da leitura	75
3.1.2.3 Tipos de tarefas.....	77
3.1.2.4 Tipos de perguntas.....	80
3.2 LEITURA DAS AULAS DE LEITURA.....	82
3.2.1 Fases da aula	82
3.2.1.1 Pré-leitura	83
3.2.1.2 Leitura guiada.....	90
3.2.1.3 Pós-leitura	96
3.2.2 Trabalho com estratégias de leitura	101
3.2.3 Outros fatores que podem influenciar o trabalho com a leitura	107
3.3 LEITURA DAS VOZES DAS PROFESSORAS E DE SEUS ALUNOS	114
3.3.1 Vozes sobre leitura em geral	114
3.3.2 Vozes sobre ensino/aprendizagem de leitura	117
3.3.3 Vozes sobre leitura no manual didático	119
3.4 INTER-RELAÇÕES MANUAL X USO X OPINIÕES	123
3.4.1 Manual x uso.....	123
3.4.2 Uso x opiniões	124
3.4.3 Manual x uso x opiniões	126
PRIMEIRA LEITURA FINAL DESSA PESQUISA.....	127
ANEXOS	145
Anexo 01 – Capa do manual Terra Brasil	146
Anexo 02 – Manual Terra Brasil (p. 45).....	147
Anexo 03 – Manual Terra Brasil (p. 50).....	148
Anexo 04 – Manual Terra Brasil (p. 51).....	149
Anexo 05 – Manual Terra Brasil (p. 52).....	150
Anexo 06 – Manual Terra Brasil (p. 53).....	151
Anexo 07 – Capa do manual da SIT.....	152
Anexo 08 – Manual da SIT (p. 15)	153
Anexo 09 – Manual da SIT (p. 19)	154
Anexo 10 – Manual da SIT (p. 20)	155
Anexo 11 - Questionário professoras	156
Anexo 12 - Questionário alunos em inglês.....	157

Anexo 13 - Questionário alunos em francês	158
Anexo 14 - Questionário alunos em japonês	159
Anexo 15 – Grade de Bertolotti & Dahlet (1989)	160
Anexo 16 - Grade de análise dos manuais adaptada.....	165
Anexo 17 - Reading Lesson Observation Framework	167
Anexo 18 - Pre-Observation Discussion Form	170
Anexo 19 - Classroom Observation Form (open-ended)	172
Anexo 20 - Classroom Observation Form (scaled)	174
Anexo 21 - Classroom Observation Report (open-ended).....	178
Anexo 22 - Classroom Observation Report (scaled)	180
Anexo 23 - Classroom Observation Report (worksheet)	182
Anexo 24 - Grade de observação de aulas	184

DIZERES QUE INTRODUZEM A LEITURA DESSA PESQUISA

Nesta investigação estudamos como é proposto o trabalho de compreensão escrita em dois manuais didáticos de Português como Língua Estrangeira (PLE): um atualmente comercializado no mercado de Livros Didáticos (LD) nacional e o outro produzido pela própria professora. Ambos são utilizados em cursos de nível básico em Belém do Pará.

A aproximação com o tema deu-se durante o período de quatro anos (2007-2010) em que trabalhei como professora de PLE em uma das instituições investigadas. Durante esse tempo, percebi que, quando era desenvolvido trabalho de leitura de textos escritos, os alunos interessavam-se muito mais em descobrir o significado de cada palavra do que em compreender a mensagem trazida pelo texto. Como, em geral, lia-se tendo o LD como suporte principal, possivelmente havia algo errado ou com essas atividades, ou com o modo como elas eram feitas em sala de aula.

Essa pesquisa objetiva, portanto, investigar as propostas de compreensão escrita nos manuais de PLE assim como sua utilização em cursos de nível básico de Belém do Pará e, dessa maneira, contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de sala de aula. Para alcançar esse objetivo geral foram traçados três específicos:

- Descrever e analisar as atividades dos manuais.
- Descrever e analisar o uso dos manuais nas aulas de leitura.
- Descrever e analisar o processo de ensino/ aprendizagem da compreensão escrita.

A decisão de investigar essas propostas e como elas são utilizadas em sala justifica-se pela escassez de iniciativas governamentais para a melhoria do ensino/aprendizagem (E/A) de PLE, o que conseqüentemente acarreta a ausência de empreendimentos que visem garantir melhor qualidade de material didático em circulação.

Foi dessa escassez que surgiu a tese que defendemos: acreditamos que o material didático de PLE precisa ter qualidade por esse ser um dos principais suportes que um professor dessa Língua Estrangeira (LE) tem em seu trabalho, uma vez que quase não há no Brasil cursos voltados para a sua formação.

Embora as quatro habilidades gerais sejam trabalhadas em praticamente todos os manuais de PLE existentes no mercado, optamos por focar a nossa investigação apenas na

leitura por concordarmos com Harmer (2009) e Nuttall (2005) que consideram essa habilidade mais importante que as demais¹.

Nesta pesquisa tratamos de um tema ainda pouco trabalhado dentro das pesquisas na área de português para estrangeiros no Brasil. Para chegarmos a essa constatação, buscamos dissertações e teses defendidas até 2011 em 21 universidades brasileiras² que foram postos aplicadores do exame de Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras) nesse ano. No levantamento, encontramos 78 produções, sendo 67 dissertações (85.8%) e onze (14.1%) teses que de alguma maneira envolvem o PLE ou Português como Segunda Língua (PL2). Escolhemos essas instituições por acreditarmos que o fato de elas se dedicarem à tarefa de avaliar a proficiência na língua as levaria a desenvolver pesquisas relacionadas ao seu E/A.

Esses dados mostraram que investigações envolvendo material didático de PLE/PL2 correspondem a 21.7% (17) do total dessas teses e dissertações. Verificamos que não há, até o presente momento, nenhuma produção que investigue as atividades de leitura desses materiais. O que mais se aproxima disso é a dissertação de Pinto (2008) que trata apenas das estratégias de processamento ascendente³. Há ainda a dissertação de Gaya (2010) sobre três outras habilidades (ouvir, falar e escrever), sem que a compreensão escrita seja enfatizada. Esta pesquisa traz então a oportunidade de observar o trabalho com a leitura em dois manuais de PLE produzidos e utilizados no Brasil, pois, dentre os 17 estudos encontrados sobre esse tipo de material, o foco tem sido a análise de aspectos (inter)(multi)culturais (23.5% - 04)⁴, elaboração (23.5% - 04)⁵ e escolha/avaliação (17.6% - 04)⁶, que juntas somam mais da metade das teses e dissertações produzidas.

¹ Discutiremos mais a respeito desse assunto na seção 1.2.1 (Leitura e seu espaço na aula de LE).

² No **Norte**: Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Amapá e Universidade Federal de Roraima. No **Centro-oeste**: Universidade de Brasília. No **Nordeste**: Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco. No **Sudeste**: Universidade Estadual de Campinas, Universidade Metodista, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal do Rio de Janeiro. No **Sul**: Universidade Estadual de Londrina, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

³ Para mais informações sobre esse tipo de processamento ver a seção 1.2.1 (Leitura e seu espaço na aula de LE).

⁴ Paiva (2009), Barizon (2010), Moura (2005) e Batista (2010).

⁵ Ramalhete (1986), Sternfeld (1996), Santos (2004) e Gottheim (2007).

⁶ Moura (1986), Ofinibo (2005) e Souza (2003).

Investigamos então as propostas de compreensão de textos escritos em dois manuais de PLE com base nas seguintes perguntas de pesquisa:

- As propostas de leitura de textos escritos dos manuais de PLE utilizados com o nível básico em instituições de ensino superior de Belém do Pará favorecem a formação de um leitor competente na LE?
- A(s) forma(s) como essas propostas é/são utilizada(s) em sala favorece(m) a formação de um leitor competente na LE?
- As concepções sobre leitura e seu processo de E/A de professores e alunos do nível básico de PLE das instituições investigadas favorecem a formação de um leitor competente na LE?

Consideramos aqui leitor competente na LE aquele que consegue valer-se das estratégias necessárias para compreender textos escritos de diferentes tipos e gêneros que fazem parte da sua rotina diária. Partimos da perspectiva de que, para que isso seja possível, esse leitor precisa assumir o seu papel de “utilizador de estratégias”⁷, cabendo ao professor proporcionar oportunidades para o aluno desempenhar tal papel.

Para dar conta de responder as perguntas mencionadas anteriormente fizemos uma pesquisa bibliográfica e de campo. A primeira teve como base autores como Aebersold e Field (2008), Allende e Condemarín (2005), Koch e Elias (2007), Farrell (2003), Henk et al (2000), Marcuschi (2008), e Nuttall (2005), entre outros. A segunda aconteceu no curso básico de PLE de duas instituições: Universidade Federal do Pará (UFPA) e *School for International Training* (SIT). A escolha justifica-se por serem elas as duas únicas instituições de nível superior a manterem cursos de PLE no Estado.

Os dados foram coletados a partir de três fontes diferentes: análise dos manuais, observação de aulas e aplicação de questionários. Dessa forma, foi possível investigar:

- As propostas de compreensão escrita elaboradas pelos autores dos manuais,
- O trabalho com essa habilidade em sala e
- As opiniões de alunos e professoras sobre o tema.

A investigação resumida acima resultou no presente trabalho que está organizado em três capítulos, além da introdução, considerações finais, referências e anexos.

⁷ Discutiremos mais a respeito desse assunto na seção 1.5.2 (Papéis do aluno)

O capítulo introdutório traz uma visão panorâmica da minha aproximação com o tema e os caminhos seguidos no desenvolvimento da pesquisa, situando o contexto de sua realização e a relevância do tema escolhido.

O primeiro capítulo, intitulado *Leituras que constituem essa investigação*, constitui o referencial teórico da pesquisa. No segundo, *Descrição da metodologia utilizada*, são descritos sujeitos, manuais e instituições investigadas, assim como também é explicitada a metodologia da pesquisa. O terceiro e último, *Leitura dos fatos e dados analisados*, traz a análise dos dados.

O trabalho é fechado com uma seção nomeada *Primeira leitura final dessa pesquisa*, onde são apresentadas as conclusões da dissertação, propondo caminhos para outras investigações, retomando as perguntas de pesquisa e as reflexões feitas a partir da análise dos dados.

1. LEITURAS QUE CONSTITUEM ESSA INVESTIGAÇÃO

Esse capítulo traz o referencial teórico que constitui a pesquisa desenvolvida neste trabalho. Ele está dividido em cinco subcapítulos. No primeiro, tratamos do conceito de leitura e de fatores a ela relacionados. No seguinte, discorremos sobre especificidades dessa habilidade em LE, depois sobre as implicações do trabalho com a leitura na aula de LE, para então descrever sobre a elaboração dessas aulas e dos sujeitos que influenciam o andamento da(s) aula(s) de leitura.

1.1 LEITURA DA LEITURA

Neste subcapítulo é abordada a leitura de um modo abrangente. Tratamos de definições para o termo e também de fatores que influenciam no processo de compreensão de textos escritos em geral.

1.1.1 O que é ler?

Segundo Nuttall (2005, p. 2), tipicamente há pelo menos três definições de leitura. Ler pode ser sinônimo de:

- a. decodificar, decifrar, identificar etc.
- b. articular, falar, pronunciar etc.
- c. entender, reagir, significar etc.⁸

De acordo com a autora, na definição “a”, o reconhecimento das palavras escritas é a parte mais relevante, mas, mesmo que todo bom leitor precise ter essa habilidade, desenvolver a prática é muito mais útil para melhorar a competência leitora do que o treino específico de decodificação. A definição “b” reflete algo que ainda hoje é comum em algumas salas de aula: o uso da leitura como pretexto para treinar pronúncia. Já, na definição “c”, considera-se o fato que o leitor lê porque quer/precisa compreender/interpretar o que está escrito, o que a autora chama de “a mensagem”⁹.

⁸ Essa e todas as outras traduções são de minha responsabilidade. Texto original: *a. decode, decipher, identify, etc; b. articulate, speak, pronounce, etc; c. understand, respond, meaning, etc.*

⁹ Texto original: *the message.*

Na concepção “c”, a que será considerada neste trabalho, a leitura é um processo de interação, em que o texto tem seu sentido construído a partir da relação estabelecida entre ele e os outros sujeitos do processo (autor e leitor). Portanto, ler é “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH; ELIAS, 2007, p. 11).

Para que o sentido possa ser construído nesse processo interativo, estão envolvidos vários fatores¹⁰ além do conhecimento do código linguístico. Koch e Elias (idem) defendem a ideia de que, no âmbito do evento comunicativo, um vasto conjunto de saberes é mobilizado para que a compreensão aconteça, mas o sucesso dessa construção de sentidos depende de uma relação dialógica. Geraldi (1997) explica esse processo com mais detalhes:

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e o outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria de reconhecimento de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado (GERALDI, 1997, p.166).

Quando os fios se encontram é que se constroem os sentidos que farão parte de uma cadeia de leituras. Não são somente os sentidos que se constroem nesse processo, os sujeitos (tanto o autor, como o leitor) também se constroem e são construídos no texto (KOCH; ELIAS, 2007).

1.1.2 Fatores que influenciam a leitura

A compreensão é, sem dúvida, o objetivo principal da leitura. Trata-se de um processo muito complexo influenciado por diversos aspectos. Entre eles, estão aqueles ligados ao texto e aos sujeitos envolvidos no processo (autor e leitor). Vejamos a seguir cada um deles.

¹⁰ Esses fatores estão descritos com mais detalhes na seção 1.1.2 (Fatores que influenciam a leitura).

1.1.2.1 Fatores ligados ao texto

Para Alliende e Condemarín (2005), os fatores principais que incidem na compreensão de textos escritos podem ser divididos em físicos, linguísticos e de conteúdo. Eles afirmam que a **legibilidade física** é formada de fatores físicos, materiais ou sensoriais do texto e que estes podem influenciar no processo de compreensão. O quadro abaixo mostra exemplos do que pode tornar um texto mais ou menos legível fisicamente:

Tabela 1 - Fatores de legibilidade física de textos escritos.

Mais legibilidade	Menos legibilidade
Depende do(a): - Tamanho e clareza das letras; - Cor e textura do papel; - Qualidade da tela; - Comprimento das linhas; - Fonte empregada; - Espaçamento entrelinhas; - Variedade tipográfica; - Etc.	A leitura se torna menos legível devido a: - Parágrafos muito extensos; - Páginas sempre diagramadas do mesmo modo; - Uso unicamente de letras maiúsculas/ minúsculas; - Etc.

(adaptado de ALLIENDE; CONDEMARÍN, idem, p. 115)

Alliende e Condemarín (idem) dizem que a **legibilidade linguística** está atrelada a fatores de base linguística, entre eles, o léxico, a estrutura morfossintática das orações, o uso de elementos dêiticos, de reprodutores interoracionais e de anafóricos.

É certo que a leitura em muito enriquece o vocabulário de quem lê. Como o **léxico** pode influenciar na legibilidade de qualquer texto, melhor seria se o vocabulário já fosse parcialmente conhecido, o que simplificaria a tarefa do leitor, pois, quando o contrário acontece, a compreensão se torna mais complexa.

A **estrutura morfossintática** também pode influenciar na legibilidade. Textos construídos com orações morfossintaticamente simples demais ou muito complexas podem se tornar menos legíveis.

A dêixis – fenômeno natural dentro da língua – é usada para aludir a um elemento já utilizado e repeti-lo, de acordo com a lei da economia linguística e a necessidade de simplificar expressões. Dentre os **dêiticos** mais utilizados estão os pronomes demonstrativos, alguns advérbios de lugar, tempo, modo e expressões equivalentes. Apesar do frequente uso de dêiticos em construções textuais, o leitor menos proficiente pode vir a ter dificuldade de relacioná-los ao(s) elemento(s) aludido(s).

Assim como é possível estabelecer nexos dentro de uma mesma oração e entre uma oração e outra usando conjunções, preposições e advérbios relativos, ao combinar partes da oração, há a possibilidade de criar outros sintagmas (frases, expressões) que exercem as mesmas funções dos nexos lexicalizados. Para Alliende e Condemarín (2005, p. 119), “a dificuldade de compreensão de um texto não depende da abundância ou carência de nexos, mas da sua adequação às necessidades estruturais do texto e da complexidade das relações estabelecidas”. Dessa maneira, da mesma forma que a ausência de **nexos interoracionais** pode facilitar a compreensão, pode também dificultar. No primeiro caso, devido à facilidade da estrutura simples que é representada; no segundo, pela dificuldade criada pela necessidade de deduzir os nexos omitidos do texto.

As **anáforas** também constituem um fator de legibilidade linguística¹¹. Apenas leitores mais proficientes estão acostumados a compreendê-las em maior quantidade e complexidade em um texto. Kleiman (2010) lembra que para o processamento de anáforas o leitor precisa estabelecer relações sintáticas e semânticas entre diversos elementos do texto.

Para Kleiman (2008), essas relações servem de suporte à reconstrução do quadro referencial proposto pelo autor. Eles funcionam no nível macroestrutural do texto, em forma de macroconectivos, ou predicções que marcam a linha temática, salientando e hierarquizando informações, garantindo a coesão.

Ainda entre os fatores ligados ao texto, há aqueles **derivados do conteúdo**: complexidade e variedade dos conteúdos, taxonomias textuais e códigos do texto.

Quando consideram a **complexidade e variedade de conteúdos** que um texto pode conter, Alliende e Condemarín (2005) creem que a compreensão se torna mais difícil nas vezes em que o leitor se vê frente a conteúdos abstratos, complexos, não correspondentes à sua idade mental, ou quando eles estão de modo desordenado, sem conexão ou incompletos. Segundo eles, para compreender um texto com essas características, o sujeito precisa realizar um trabalho ativo de reconstrução e ordenamento do material, o que somente leitores mais proficientes conseguem fazer.

¹¹ Ainda que seja o único fator descrito nessa pesquisa, há outros como os elementos da estrutura textual, a exemplos dos pré-estruturais (extratos), os estruturais (intratexto – relação com outros textos) e os supra-estruturais (supratexto – relação com outros contextos).

Já as **taxonomias textuais** são elaboradas para abarcar a totalidade dos aspectos dos conteúdos, na tentativa de indicar as categorias em que se podem incluir os componentes de um texto. Entretanto, devido à variedade textual, “as taxonomias devem ser consideradas como sugestões que ajudam a encontrar as verdadeiras categorias de análise dos referentes de um texto” (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 124).

A compreensão vai depender dos códigos do texto que o leitor manejar, pois, de acordo com os autores supracitados, para determinar os diferentes códigos que podem ser descobertos nos textos e aplicá-los a seus referentes na realidade, é necessário encontrar uma maneira de obter categorias de análise adequadas para um determinado texto, de modo que os referentes possam ser determinados a partir do contexto textual.

1.1.2.2 Fatores ligados aos sujeitos

Ainda que Allende e Condemarín (2005) separem os fatores que influenciam na leitura como ligados a três partes (autor, texto e leitor), aqui distribuiremos os mesmo aspectos em apenas duas, pois entendemos que autor e leitor estão intimamente ligados no processo de compreensão textual e os fatores que venham a influenciar um, influenciarão a ambos, como em uma correlação.

Os mesmos autores afirmam que quatro aspectos influenciam tanto o autor como ao leitor (código, esquemas cognitivos, patrimônio cultural e circunstâncias da leitura) e acrescentam mais um que pode vir a influenciar o processamento do texto pelo último sujeito referido: seus interesses e valores.

Allende e Condemarín (idem) defendem a ideia de que, para que a compreensão aconteça, é preciso que autor e leitor dominem o mesmo **código**.

Essa afirmação se refere à aprendizagem da leitura na LM, por isso julgamos necessário que o aluno já seja um falante proficiente antes de começar a interagir com o texto escrito. Afinal, aprender a ler em uma LE pode acontecer de forma diferente. Um exemplo disso é o relato de Kato (2007), que conta como aprendeu a ler em PLE quando entrou na escola aos seis anos de idade, mesmo sem dominar a língua portuguesa. Evidentemente, o fato de que a autora já era leitora em sua LM, quando começou a ser alfabetizada em português, ajudou para que a sua história de letramento em PLE fosse bem sucedida, pois faltava a Kato apenas

o conhecimento linguístico. Esse sucesso, segundo Koch e Elias (2007), depende não apenas do conhecimento da língua (que Kato não tinha), mas também de aspectos como o que o leitor sabe sobre o gênero textual e sobre o mundo.

O código é um sistema dinâmico e aberto de normas e dados sobre determinado tema ou objeto que permite atuar sobre ele, ao aplicar categorias conhecidas que surgem da manipulação feita sobre o mesmo. Contudo, ainda que o domínio do código seja determinante para a compreensão, nem sempre o leitor domina tudo o que precisa para compreender um texto. Ao ler, o sujeito é favorecido com o enriquecimento desse código, e o domínio que ele já tem deste favorece o entendimento. É dessa forma que o leitor amplia seu vocabulário, familiariza-se com novas estruturas linguísticas e formas de expressão.

Todos os leitores, os mais e os menos experientes, manejam grande quantidade de códigos. A diferença em níveis de proficiência leitora se dá porque os leitores menos experientes o fazem de forma ingênua e imperfeita, enquanto que os mais proficientes dominam códigos mais complexos (filosóficos, econômicos, sociais, cosmológicos, toponímicos, éticos, psicológicos, doutrinários, políticos, jurídicos etc).

Alliende e Condemarín (2005) lembram que o modo utilizado pelo autor para escrever o texto é incompleto, o que não é um problema, uma vez que o escrito atua sobre os **esquemas cognitivos** (do seu leitor) que, juntamente com outros processos, desencadeiam a compreensão. A cada texto lido, um esquema é aplicado, fazendo com que o esquema inicial possa ser alterado rapidamente, ou ainda confirmado e tornado mais preciso. E como tudo o que está no texto está inserido em esquemas cognitivos dados como conhecidos, o que pode levar quem escreve a suprimir informações que o leitor já tenha.

Kleiman (2008) define esquema cognitivo como o conhecimento parcial, estruturado que o sujeito tem na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de sua cultura. São esses esquemas que, em parte, determinam as expectativas do leitor sobre o que será lido. Para ela, há o conhecimento linguístico e o textual. O primeiro, implícito e não verbalizado, faz com que alguém seja capaz de usar a sua língua como um falante nativo. É um conhecimento que abrange a pronúncia do idioma, seu vocabulário, suas regras e o uso da língua. Já o conhecimento textual é um conjunto de noções e conceitos sobre o texto, em outras palavras, sobre a estrutura de determinados tipos textuais (ex: a descrição, a narração etc) e gêneros textuais (ex: carta, poema etc).

Os esquemas cognitivos são úteis para determinar se um texto pode ser entendido pelo leitor. Quando se seleciona algo para ler, é importante considerar a interação entre conteúdos textuais e os esquemas cognitivos de quem lerá o texto, uma vez que, se forem incompatíveis, prejudicarão a compreensão.

Em alguns casos, a compreensão textual estará estreitamente ligada ao que se sabe sobre o conhecimento do **patrimônio cultural** do autor. Por exemplo: textos escritos em épocas diferentes expõem uma cultura diferente que o leitor somente poderá acessar caso esteja consciente dos costumes daquele tempo. O mesmo vale para regionalismos. Aebersold e Field (2008) acreditam que essa influência que a cultura exerce sobre a compreensão deve-se ao fato de ela ser capaz de modelar a atitude do leitor em relação ao texto.

Quando há incompatibilidade entre o texto e o patrimônio cultural do leitor isso pode afetar a sua legibilidade. Mesmo que conhecimentos do texto e do leitor não precisem coincidir sempre, é necessário que ambos possam interagir dinamicamente. Por ser a leitura uma fonte de conhecimentos e informações, uma criadora de interesses, não é possível interessar-se por aquilo que não se conhece.

Alliende e Condemarín (2005) acreditam que a compreensão varia ainda de acordo com **as circunstâncias da leitura**. Deste modo, o mesmo texto pode ser compreendido por uma mesma pessoa de modo diferente dependendo do momento. Por exemplo, um texto sobre maternidade será entendido de forma diversa por uma mulher se lido antes e depois de ela se tornar mãe. As circunstâncias não são apenas pessoais, elas também podem ser históricas. Os autores anteriormente citados exemplificam o caso com a obra *Paz na guerra* (de UNAMUNO) que certamente será entendida de determinada maneira por pessoas de um país em guerra e de outra pela população de uma nação em paz.

Às circunstâncias da leitura agregam-se ainda aquelas em que o texto foi escrito, uma vez que saber sobre o lugar, o tempo, a idade que o autor tinha ou a sua profissão quando a escrita se deu pode ser relevante para enriquecer o entendimento do texto.

Os referidos autores mencionam também os **interesses e os valores do leitor** como um dos fatores que influenciam na leitura. Para eles, “se um texto está fora dos interesses do leitor, a sua compreensão se torna difícil” (idem, p. 127), porque se é pouco significativo para o sujeito, não haverá motivação para lê-lo. Daí a importância de levar em conta a

“significatividade” do(s) conteúdo(s) textual(is) para quem irá lê-lo ao selecioná-lo, pois é uma característica decisiva para o êxito ou fracasso da leitura.

Em suma, são inúmeros e complexos os fatores que influenciam na compreensão leitora e, sejam eles derivados do autor, do texto ou do leitor, estão sempre inter-relacionados.

1.2 LEITURA EM LE

Este capítulo focaliza a leitura em LE propriamente dita, abordando seu lugar e papel na aula de LE, sua relação com as estratégias, a (inter)culturalidade e o livro didático.

1.2.1 Leitura e seu espaço na aula de LE

Como dito anteriormente, a leitura¹² pode acontecer de diversas formas que são denominadas por alguns autores, a exemplo de Aebersold e Field (2008), de modelos de processamento de leitura, a partir dos quais é possível saber o que acontece quando as pessoas leem. Vejamos a seguir a descrição de cada um desses modelos.

De acordo com o modelo de processamento **ascendente**, o leitor constrói o texto a partir das unidades menores. Primeiro ele leria as letras, depois as palavras, em seguida as frases e assim por diante. Decodificar seria o termo chave desse processo que, com o passar o tempo, ficaria tão automático que a pessoa não mais perceberia como ele ocorre.

Já no **descendente** o leitor encaixa o texto dentro do conhecimento (cultural, linguístico, histórico) que ele já possui. Antes de iniciar a leitura, o sujeito tem expectativas, perguntas, conhecimento de vocabulário. Durante o processo, essas expectativas podem (ou não) ser confirmadas, assim como há a possibilidade de encontrar (ou não) respostas para as perguntas, além de que o vocabulário conhecido pode (ou não) ser encontrado no texto.

Para os teóricos da **escola interativa**, ambos os processos – ascendente e descendente – ocorrem, ora ao mesmo tempo, ora alternadamente. A utilização de um ou outro processo dependeria do tipo de texto e de características do leitor, a saber:

¹² Para o conceito de ler em que este trabalho se apoia ver a seção 1.1.1 (O que é ler?).

conhecimento de mundo, nível de proficiência, motivação, uso de estratégias e crenças culturalmente formadas sobre o processo de leitura.

Aebersold e Field (*idem*) afirmam que o último modelo é o preferido dos teóricos da atualidade e que cabe ao professor de língua buscar entender como acontece a sua própria leitura, pois, a partir do momento em que ele compreende como o processo acontece consigo mesmo, é mais capaz de entender as dificuldades de seus alunos e antecipar possíveis problemas.

É evidente que a compreensão de como acontece a leitura não é suficiente para o sucesso da atividade leitora; ter objetivos claros também é essencial para que o aluno saiba até onde precisa chegar. Farrell (2003, p. 13) lista alguns objetivos para essas atividades:

1. Desenvolver um conhecimento sobre as estratégias necessárias para uma compreensão bem-sucedida.
2. Expandir o vocabulário e desenvolver técnicas para continuar a expansão do vocabulário.
3. Desenvolver conhecimento linguístico e estruturas retóricas encontrados nos textos de leitura.
4. Aumentar a velocidade e a fluência da leitura.
5. Promover o interesse por diferentes tipos de material de leitura.
6. Dar retorno sobre o progresso e a melhora nas habilidades de leitura.
7. Promover a prática nas habilidades de leitura extensiva¹³.

Como esses objetivos são bastante gerais, é importante que o professor tenha em mente, além desses, objetivos mais específicos que poderão variar de acordo com o nível de proficiência da turma ou do texto escolhido, entre outros fatores. No caso do objetivo 1 proposto por Farrell (*idem*), por exemplo, o professor poderia especificar as estratégias necessárias para a compreensão.

Vimos até aqui que a leitura é tão importante quanto as outras habilidades. No entanto, concordamos com autores como Nuttall (2005), quando afirmam que essa habilidade é mais relevante que as demais, porque ler na LE amplia o domínio do idioma, fazendo a compreensão de textos escritos ocupar um papel central no E/A de uma LE.

Jeremy Harmer (2009) concorda com essa importância e especifica os efeitos positivos que o trabalho com essa habilidade pode trazer:

- Conhecimento lexical
- Melhoria da ortografia
- Melhoria da escrita

¹³ Para conceito de leitura extensiva ver definição de Harmer (2009) nos próximos parágrafos.

A leitura pode então, entre outras coisas¹⁴, enriquecer o vocabulário dos alunos, servir de modelo de como escrever palavras, construir frases, parágrafos e textos inteiros. Ainda que não seja um dos aspectos mencionados pelo autor, acrescentamos à lista a melhoria da fala.

Ler é uma atividade que não está presente apenas dentro da sala de aula. Por isso, alguns autores distinguem dois tipos de leitura: extensiva e intensiva. Para Harmer (idem), **leitura extensiva** é uma leitura prazerosa que acontece geralmente, mas não sempre, fora da sala de aula; enquanto que a **leitura intensiva** é detalhadamente focada na construção do texto, sendo mais frequente na sala de aula e acompanhada de atividades de estudo.

Aebersold e Field (2008) tratam do que Harmer (2009) chama de tipos de leitura de metodologias. Segundo as autoras, haveria duas formas de abordar a leitura em sala:

a) Para ensinar a leitura de uma forma extensiva, os alunos leriam grande quantidade de textos (que eles mesmos escolheriam) apenas para compreensão geral. A consequência disso seria a melhoria da habilidade leitora deles. Essa leitura é utilizada para realizar algo além da leitura em si, como escrever um relatório, discutir em grupo, debater etc;

b) Para ensinar a leitura de uma forma intensiva, o professor dá as instruções e também ajuda os alunos antes, durante e depois da leitura. Essas instruções correspondem a vários exercícios em que se trabalha com diversos aspectos do texto.

1.2.2 Leitura e estratégias

Para Koch (2009), o processamento textual é estratégico, isto é, acontece a partir do uso de estratégias de ordem sociocognitiva. Em outra obra, Koch e Elias (2007) afirmam que as estratégias de leitura são orientadas, efetivas, eficientes, flexíveis e extremamente rápidas. De acordo com a concepção de leitura aqui adotada, ver seção 1.1.1 (O que é ler?), o uso dessas estratégias baseia-se no acionamento de variados tipos de conhecimento armazenados na memória do sujeito. Koch e Elias (idem) classificam esses conhecimentos em três categorias; linguístico, enciclopédico e interacional.

¹⁴ Melhorar a pontuação, por exemplo (aspecto também citado por Harmer, 2009, em outro momento).

Conhecimento linguístico corresponde ao que o sujeito sabe sobre a gramática e o léxico da língua. Segundo Koch e Elias (*idem*), esse conhecimento permite;

- A organização do material linguístico na superfície textual;
- O uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual;
- A seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados.

Ainda de acordo com Koch e Elias (*idem*), o **conhecimento enciclopédico**, ou de mundo, diz respeito a vivências pessoais e eventos situados no espaço e no tempo que permitem a produção dos sentidos.

Já o terceiro e último conhecimento mencionado pelas autoras, o **interacional**, engloba os modos de interação por meio da linguagem e é formado por quatro outros: ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

O ilocucional faz com que seja possível descobrir os objetivos ou propósitos pretendidos pelo autor do texto quando o lemos.

O comunicacional corresponde especificamente a três aspectos: quantidade de informação necessária para que o objetivo do texto possa ser reconstruído pelo leitor, seleção da variante mais adequada para cada situação de interação e adaptação do gênero textual à situação comunicativa.

O metacomunicativo é o que não apenas garante a compreensão do texto, mas também assegura a sua aceitabilidade pelo leitor. Para isso, o autor vale-se de diversas ações linguísticas que podem ser configuradas no texto, a saber: introdução de sinais de articulação ou apoios textuais (ex: grafar realçadamente alguns vocábulos ou trechos) e atividades de formulação ou construção textual (ex: comentar o próprio texto no texto).

O conhecimento superestrutural ou sobre gêneros textuais leva à identificação de cada texto como um exemplar correspondente a alguns dos vários eventos comunicativos da vida em sociedade. Para que isso seja possível, o leitor precisa conhecer macrocategorias ou unidades globais que permitem não apenas a diferenciação dos diversos gêneros textuais, como também a ordenação ou sequenciação textual dos textos ligados aos objetivos a serem alcançados.

Essa pesquisa utiliza a classificação proposta por Koch e Elias (2007), já apresentada nos parágrafos anteriores, sem esquecer também que há teóricos, como Farrell (2003), que descrevem estratégias de leitura em LE sem, contudo, categorizá-las.

Vejamos na tabela as estratégias listadas por Farrell (idem) agrupadas a partir do proposto por Koch e Elias (2007):

Tabela 2 - Estratégias de leitura por Farrell (2003) nas categorias propostas por Koch e Elias (2007)

Categorias de Koch e Elias (2007)		Estratégias por Farrell (2003)
Linguístico		<ul style="list-style-type: none"> - Pular palavras que não conhece. - Fazer previsões sobre o significado. - Adivinhar o significado de palavras desconhecidas com base no contexto. - Traduzir para a L1 com menos frequência. - Procurar por cognatos. - Perguntar para alguém quando não entender uma palavra. - Tentar compreender o significado de cada parágrafo através da sintaxe das frases.
Enciclopédico		<ul style="list-style-type: none"> - Possuir algum conhecimento a respeito do tópico. - Fazer inferências com base no título.
Interacional	Ilocucional	- Reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo autor.
	Comunicacional	<ul style="list-style-type: none"> - Reconstruir o(s) objetivo(s) da produção do texto. - Selecionar a variante linguística mais adequada a cada situação de interação. - Adequar o gênero textual à situação comunicativa.
	Metacomunicativo	- Empregar meios para prevenir/evitar distúrbios na comunicação (ex: procedimentos de atenuação, paráfrases, parênteses de esclarecimento etc).
	Superestrutural	- Reconhecer um texto como pertencente a determinado gênero ou tipo

Como é possível observar, quase todos os exemplos dados por Farrell (idem) são de estratégias de cunho linguístico, em sua maioria relacionadas ao léxico. Apenas a última estratégia de conhecimento linguístico é sobre estrutura gramatical. Essas observações permitem afirmar que o autor confia mais no conhecimento da gramática e do léxico da língua para ler em uma LE do que no conhecimento interacional, que não teve nenhum exemplo de estratégia mencionado por ele, apesar de os três tipos de conhecimento terem igual relevância na leitura tanto em LM, quanto em LE.

1.2.3 Leitura e (inter)culturalidade

Walesko (2007) crê que a noção de língua é indissociável da de cultura. Para ela, é impossível ensinarmos uma LE se não a compreendermos como um fenômeno cultural,

marcado por especificidades que a tornam diferente e dependente do contexto em que é utilizada:

A facilidade de interação entre diferentes países e culturas, mediada principalmente pelos avanços tecnológicos, exige que as sociedades oportunizem aos seus cidadãos a aquisição de línguas estrangeiras. Tal aquisição torna-se, portanto, instrumento de integração à aldeia global e instrumento de compreensão da cultura materna, razão que justifica a importância de um ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) que contemple reflexões interculturais (WALESKO, idem, p. 1-2).

A leitura, na aula de LE, assume sua importância dentro das questões de (inter)culturalidade por ser o principal meio de promoção de discussões interculturais, uma vez que o texto escrito é um instrumento facilitador para o trabalho pedagógico (inter)cultural.

Aebersold e Field (2008) também consideram a orientação cultural do leitor como um dos fatores com maior quantidade de aspectos que influenciam a leitura em LE, incluindo comportamentos, crenças e desempenho. Segundo elas, há seis aspectos implicados nessa orientação cultural:

- Atitudes em relação ao texto e propósito da leitura;
- Tipos de habilidade leitora e estratégias usadas na L1;
- Tipos de habilidade leitora e estratégias apropriadas na L2/LE;
- Crenças sobre o processo da leitura;
- Conhecimento de tipos de texto na L1;
- Conhecimento de mundo.

É a orientação cultural que molda as **atitudes em relação ao texto e propósito da leitura** do sujeito. Para as autoras, leitores acostumados à leitura de textos sagrados na LM, quando os leem na LE, comportam-se da mesma forma, eles acreditam que o escrito sempre traz a verdade. Enquanto que o indivíduo que aprende a ler a partir de histórias que lhe são contadas é levado a imaginar, questionar, interpretar e responder sobre elas, e, ao ler na LE, valer-se-á das mesmas atitudes e propósitos.

Os **tipos de habilidade leitora e estratégias usadas na L1** dependem das experiências, crenças, treinamento cultural e experiências educacionais que cada leitor traz para o processo de compreensão. Aebersold e Field (idem) enfatizam que a diferença se dá exatamente porque nem todos desenvolvem as mesmas estratégias. Para elas, há ainda o

fato de que as estratégias desenvolvidas estão relacionadas aos valores e atitudes da cultura do sujeito atribuídos à leitura em LM, LE ou L2.

Os **tipos de habilidade leitora e estratégias apropriadas na L2/LE** de cada leitor estão subordinados à sua idade, proficiência na LM, proficiência na L2/LE e estratégias de leitura aprendidas na LM; da mesma maneira que a demanda por leitura em outro idioma é bastante abrangente, as habilidades e estratégias necessárias para compreender esta variedade de textos também são diversas.

Aebersold e Field (idem) afirmam que há **crenças sobre o processo da leitura** não apenas por parte dos alunos, mas também dos professores. Aquele professor que crê que determinada estratégia é mais importante para a compreensão vai enfatizar seu uso nas atividades em sala. Essas crenças e atitudes transmitidas pelos professores permanecem com os alunos por um longo tempo, ainda que, em suas culturas de origem, compreender um texto possa ser algo completamente diferente da crença do professor. Para alguns, ler significa explicar a gramática e a estrutura, para outros, é a habilidade de resumir, entre outras possíveis concepções.

O **conhecimento de tipos de texto na L1** também influencia na leitura, visto que as crenças sobre a organização e desenvolvimento de um bom texto variam de cultura para cultura e impactam no modo como o leitor interpreta o texto que lê.

Por fim, as autoras lembram que, em relação ao **conhecimento de mundo**, não há ainda consenso sobre como a cultura o modela, nem como pode influenciar a leitura. Todavia, enfatizam que o professor precisa estar consciente da quantidade de conhecimento de mundo necessário para ler um texto particular, para que deixe essas informações à disposição dos alunos e observe como eles as utilizam.

Walesko (2007) afirma que o trabalho intercultural não consiste em transmitir aspectos culturais estanques, mas em estabelecer o diálogo entre a cultura do aluno/professor e as estrangeiras, aprendendo a respeitar outras culturas e a superar preconceitos culturais já que não existem culturas piores ou melhores que as outras, elas são somente diferentes.

O que se defende aqui é um trabalho com leitura que vise tanto o diálogo entre o texto e o leitor, quanto a reflexão crítica e intercultural que precisam perpassar a aula de LE. De acordo com Walesko (idem), é responsabilidade do professor fornecer subsídios para que esse diálogo possa acontecer durante o processo de compreensão. Assim, será possível

desenvolver não apenas uma competência comunicativa, mas também uma competência intercultural¹⁵.

1.2.4 Leitura e livro didático

Na concepção de manual didático apresentada por Batista e Rojo (2005, p. 14), é considerado livro didático todo “material impresso (no suporte do livro ou em outros suportes) produzido para servir a processos de ensino/aprendizagem na educação básica e em cursos livres”. Optamos por essa definição por se tratar de um conceito mais abrangente que engloba o material utilizado tanto no ensino regular quanto nos cursos de LE modernas.

Cuq (2003) lembra que, em se tratando do ensino de línguas vivas, os livros costumam vir acompanhados de suportes como áudio, vídeo e/ou mídia digital, para uso individual ou coletivo, além de guia didático, caderno de exercícios, entre outros.

Para Cuq (idem), um método é formado por um conjunto de suportes, e talvez seja essa variedade de opções que torne cada vez mais árdua a busca pelo manual didático perfeito que, aliás, de acordo com Thanasoulas (1999), não existe.

Segundo esse último autor, apesar de todas as críticas, há muitos pontos a favor do uso do manual didático em uma turma de idioma. Vejamos alguns a seguir:

Para o professor

- Guiar em relação ao que e o como ensinar.
- Dar orientações sobre técnicas para apresentar o material.
- Ter textos, imagens e atividades relacionadas a cada tópico.
- Poupar tempo na preparação de cada aula.
- Ter gravações em áudio e vídeo.
- Ter sugestões de avaliações e revisões.

Para o aluno

- Sentir segurança, progresso e sucesso no desempenho.
- Sentir confiança e satisfação.
- Ter oportunidade de voltar e revisar.
- Ter oportunidade de usar o manual para estudo autônomo.
- Ter oportunidade de usar o manual como uma ferramenta de referência.
- Ser visualmente mais atrativo que fotocópias.

(Adaptado de THANASOULAS, 1999)

¹⁵ Para Corbett (2003), a competência comunicativa intercultural é uma integração entre língua, cultura e habilidades linguísticas, que leva o aluno acessar a cultura-alvo ou com diferentes culturas e a desenvolver a capacidade de relacionar a sua própria cultura com outras.

O discurso de deixar de usar um manual por não haver boas opções no mercado parece fora de questão após todas as razões apontadas por Thanasoulas (*idem*). Ainda que as opções de materiais de PLE não sejam tão diversificadas quanto as de outras línguas como inglês e francês, com maior tradição no E/A de LE, o português melhorou muito nos últimos anos.

Para Gill Hart (2007), quando se escolhe um manual didático, é preciso observar se ele contém tópicos relevantes sobre a cultura do país que são relacionados ao perfil dos alunos e às suas experiências de vida. Todavia, a quantidade de manuais que há hoje no mercado é um dos fatores que faz com que cada dia mais difícil escolher aquele que mais se adeque às condições da sala de aula e às necessidades, interesses e habilidades do público-alvo.

A escolha de um manual didático é então um processo complexo que envolve a investigação de vários componentes do manual em si, de fatores ligados aos alunos e ainda dos recursos disponíveis na escola em que ele será utilizado. De que serviria, por exemplo, um manual com atividades preparadas para uso de quadro digital em uma instituição que não dispõe desse recurso?

Além dos aspectos acima mencionados, enfatizamos aqui a necessidade de avaliar como o manual trabalha a compreensão textual. Para Arkian (2008), por ser este o principal material instrucional que adentra as salas de aula de idioma, certamente a ele podem estar atrelados muitos dos problemas de compreensão de leitura, uma vez que é por meio dos seus textos que os alunos aprendem tanto a língua, quanto a cultura, além de aprimorarem sua habilidade leitora.

Segundo Arkian (*idem*), é a seleção de textos do manual que contextualiza as funções de língua a serem aprendidas pelos alunos. Daí a importância do que é proposto nesses materiais. De acordo com o autor, espera-se propostas de atividades interessantes para que os alunos sejam levados a uma leitura produtiva.

Arkian (*idem*) afirma que a leitura é uma das habilidades mais exploradas nos livros textos de inglês como LE que analisou. Entretanto, ainda que nenhum livro seja necessariamente semelhante, eles apresentam problemas parecidos, geralmente em relação à seleção dos textos e temas propostos.

Como se pode observar, a leitura no manual didático de LE tem suas especificidades e já vem sendo estudada por alguns autores. Todos apontam problemas e possíveis soluções para o uso dos manuais investigados, sem nunca propor o seu abandono.

1.3 AULA DE LEITURA EM LE

De acordo com Nuttall (2005), uma aula de leitura não exclui a fala, a audição e a escrita. Trata-se apenas de uma questão de foco: há aulas focadas na leitura e outras não. Para ela, as outras habilidades sempre são necessárias para prover variedade, para possibilitar aos alunos uma aprendizagem efetiva ou para dar retorno.

Esse subcapítulo pretende descrever a aula de leitura em LE. Para tanto, abordará diferentes aspectos implicados no desenvolvimento da habilidade leitora na escola, as fases de uma aula de leitura e fatores implicados no seu planejamento.

1.3.1 As fases de uma aula de leitura

A divisão da aula de leitura em fases é defendida por vários autores, a exemplo de Aebersold e Field (2008); Farrell (2003); Henk et al (2000); Nuttall (2005); e Almacioğlu e Toprak (2009). Todos concordam que trabalhar dessa maneira encoraja os alunos a usar estratégias de aprendizagem para direcionar a sua formação leitora na LE. Eles também defendem a ideia de que uma aula de leitura precisa ter, pelo menos, três fases: pré-leitura, leitura guiada e pós-leitura. Apresentamos, no quadro a seguir, alguns exemplos de atividades que podem ser feitas em cada uma das etapas:

Tabela 3 - Exemplos de atividades de leitura em cada uma de suas fases

Fase	Exemplos
Pré-leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir o autor ou tipo de texto; - Falar sobre histórias familiares; - Considerar ilustrações e títulos; - Prever o possível tema do texto; - Pensar em possíveis razões ou propósitos para escrever o texto; - Relacionar ideias do texto com o que o leitor já sabe; - Focar em perguntas que o texto pode responder; - Focar em como as ideias podem ser ditas; - Focar em palavras que possam estar no texto; - Focar em possíveis estratégias de leitura a serem utilizadas.
Leitura guiada	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar a sintaxe e estrutura de sentença, observando as funções gramaticais das palavras desconhecidas; - Ler procurando informações específicas; - Aprender a usar o dicionário de forma eficaz; - Usar estratégias de leitura no nível da sentença para a compreensão literal de cada frase; - Resumir o que foi lido: <ul style="list-style-type: none"> • Revisando e consolidando; • Sublinhando ou anotando informações úteis; • Prevendo e antecipando; • Avaliando técnicas. - Usar estratégias de leitura no nível da palavra para trabalhar palavras desconhecidas: <ul style="list-style-type: none"> • Utilizando contexto da palavra inicial e alguns sons; • Lendo uma frase até o fim e, em seguida, relendo-a; • Relendo e analisando palavras.
Pós-leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar resposta emocional positiva com o texto; - Rever a compreensão do texto em diversos níveis; - Interpretar o texto de diferentes pontos de vista ou perspectivas; - Revisar e avaliar as estratégias de leitura utilizadas, em particular as estratégias aprendidas na atividade; - Identificar novas estruturas e vocabulário aprendidos; - Recontar o texto; - Julgar criticamente o texto; - Aplicar o novo vocabulário; - Escrever/discutir (oralmente) como uma extensão da leitura.

Adaptado de Almacioğlu e Toprak (2009) e Nuttall (2005)

As atividades da **pré-leitura** incluem a introdução de um texto particular aos alunos, a obtenção ou provimento de conhecimento prévio apropriado e a ativação dos esquemas necessários. Além do que já foi explicitado, é função da pré-leitura fomentar o interesse dos alunos em ler o texto de uma maneira mais significativa e decidida. Uma discussão levantada nesse momento levá-los-á a pensar sobre a situação ou pontos abordados no texto.

A **leitura guiada** consiste em atividades nas quais os alunos utilizam estratégias para melhor compreender o texto, desenvolvem seu controle sobre a LE e decodificam passagens problemáticas. Para Almacioğlu e Toprak (2009), a principal dificuldade de planejar exercícios para essa fase está no fato que alunos em um mesmo grupo precisam aprender estratégias diferentes.

Já na **pós-leitura** verifica-se a compreensão para então levar os alunos a análises mais profundas do texto, ou a outras atividades, ou ao trabalho sistemático com outra competência geral. Segundo Nuttall (idem), essa é a hora em que a compreensão global precisa ser retomada e avaliada após o trabalho detalhado (feito na fase anterior).

Aebersold e Field (2008) lembram enfim que, tipicamente, leva-se de dois a três períodos de aula para trabalhar todas as três fases de uma aula de leitura. Acrescentamos ao pensamento das autoras o fato de a determinação do tempo necessário para trabalhar as três fases estar também condicionada a aspectos como o tempo de duração do período de aula, o tamanho do texto, o nível de proficiência dos alunos etc.

1.3.2 Fatores implicados no planejamento da aula de leitura

Esta seção traz a descrição de alguns aspectos que devem ser levados em consideração não apenas durante o planejamento de uma aula de leitura, como também durante a sua execução. Entre eles estão: necessidades, interesses e habilidades e variedade das atividades.

1.3.2.1 Necessidades, interesses e habilidades

Aebersold e Field (2008) defendem o ponto de vista segundo o qual os alunos são levados em conta não apenas no planejamento do curso, mas também em cada aula. Nessa perspectiva, o que acontece em classe (por exemplo, comentários e reações) serve como um guia de seus interesses, necessidades e habilidades.

As autoras acreditam que, assim como os alunos precisam desenvolver seu conhecimento sobre como abordar um texto na LE, eles igualmente necessitam adquirir confiança em fazer isso. Envolvê-los no processo ajuda nessa questão.

Tão importante quanto considerar informações advindas dos alunos é diferenciar os três termos (necessidade, interesse e habilidades), uma vez que por serem parcialmente semelhantes, por vezes, se confundem.

A discussão a respeito de necessidades linguageiras começou a partir dos anos 70 com as pesquisas do Conselho da Europa. Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), em qualquer análise de situação de E/A, os objetivos devem ser definidos em função das necessidades dos alunos, tendo em vista suas características e seus recursos.

Para Richterich (1980), há necessidades objetivas e subjetivas. O quadro abaixo apresenta as características e origem de cada um dos tipos:

Tabela 4 - Necessidades objetivas e subjetivas (características e origem)

	Características	Origem
Necessidades objetivas	Previsíveis e generalizáveis; Podem ser mais ou menos generalizadas a partir de uma análise de situações típicas da vida;	Necessidades derivadas de diferentes tipos de informação factual sobre os alunos, seu uso da língua em situações reais de comunicação, além de sua proficiência e dificuldades linguísticas atuais;
Necessidades subjetivas	Não generalizáveis ; Imprevisíveis; Únicas para cada indivíduo.	Necessidades cognitivas e afetivas do aluno em situação de aprendizagem procedem de fatores como personalidades, confiança, atitudes, desejos e expectativas relacionadas à aprendizagem da língua, ao seu estilo cognitivo individual e às estratégias de aprendizagem.

(Adaptado de RICHTERICH, 1980)

Para Galisson e Coste (1976), como o conceito de interesse está diretamente associado à psicologia da motivação, muitas vezes a sua definição é confundida com a de motivação. Contudo, quando se relaciona o termo especificadamente ao E/A de línguas, como faz o QECRL (2001), ele passa a estar ligado àquilo que conduz o sujeito a tomar decisões sobre como agir.

Ainda segundo o mesmo documento do Conselho da Europa, ao se aprender uma língua, os interesses costumam ser diversos, o que pode ocasionar situações de conflito, como é o caso de alunos cujo estudo é financiado por alguma instituição: nem sempre os interesses de ambos os lados estarão de acordo.

Quando Aebersold e Field (2008) mencionaram a habilidade como um dos fatores a serem considerados durante o planejamento, as autoras estavam se referindo ao nível de

proficiência dos alunos. Este costuma variar não apenas entre classes, mas também dentro de uma mesma turma. Daí a necessidade de adequar a aula para que não fique nem muito fácil, nem demasiadamente difícil, o que influenciaria na motivação dos alunos em dela participar.

A habilidade, segundo Cuq (2003), vai além do conhecimento sobre a língua, implicando também saberes declarativos e processuais. No primeiro tipo, conhecido ainda apenas como *saberes*, o aluno é convidado a participar da cultura e da língua do outro, não que alguém precise transformar-se em um falante nativo para aprender uma LE, mas que a pessoa saiba se comportar na nova língua. O segundo tipo, também chamado de *saber fazer*, corresponde à capacidade de usar de forma consistente e adequada a LE, em outras palavras, é o saber usar a língua do outro sem desrespeitá-lo, estando aí incluso o uso da comunicação não-verbal (olhares, proxêmica, cinética).

Para Brown (2007) é a habilidade dos alunos que influenciará:

- O papel do professor na sala de aula;
- O nível de linguagem que o professor usa;
- A autenticidade dos documentos;
- O nível de fluência e precisão cobrados dos alunos;
- A criatividade dos alunos;
- As técnicas escolhidas pelo professor;
- Os objetivos a serem alcançados em cada atividade.

Com base na análise das necessidades, interesses e habilidades é possível estabelecer objetivos para o curso todo e para cada aula, seja ela de leitura ou não. Importante ainda é salientar que esses três aspectos são importantes, mas não suficientes para determinar os objetivos, pois estão também envolvidos outros aspectos como política(s) da instituição, conteúdo, variedade etc.

1.3.2.2 Variedade das atividades

Segundo Aebersold e Field (2008), é exatamente a variedade que mantém o interesse dos alunos. Para elas, a

Variedade em aulas de leitura é virtualmente ilimitada. O segredo de usar variedade em atividades é equilibrar o velho e o novo, ou o conhecido e o desconhecido, para manter os alunos mentalmente trabalhando em direção aos objetivos da aula (idem, p. 191)¹⁶.

De acordo com as autoras, principalmente nos níveis iniciais, é necessário mais tempo para que os alunos se sintam seguros quanto ao que precisam fazer, essencialmente nos casos em que o professor dá instruções na LE. Daí a necessidade da repetição elaborada em forma de sequência de atividades. Aebersold e Field (idem) sugerem formas de fazer essa variação acontecer em sala:

- Considerar estilos de aprendizagem diferentes;
- Usar vários modelos (oral, visual, gestual etc);
- Variar a estrutura das atividades;
- Usar diferentes formas de interação (pares, grupos etc).

Farrell (2003) adiciona outras duas sugestões a essa lista;

- Enfatizar (e depois reforçar) diferentes aspectos do processo de leitura;
- Variar as proporções de leitura e releitura.

Certamente, a variedade das atividades ajuda a evitar a monotonia e a manter o interesse e a motivação. Mas não é apenas dessa forma que se faz variação, há ainda a necessidade de variar textos e conteúdos.

Para Farrell (2003), ainda que o manual didático já traga alguns textos, é importante que material suplementar de leitura também seja selecionado dependendo do nível de necessidade dos alunos e do propósito da aula. Segundo esse autor, o objetivo de uma aula de leitura é sempre o prazer da leitura. Embora seja difícil, não é impossível sentir prazer ao ler algo escolhido por uma terceira pessoa¹⁷. É aí então que outros textos podem ser usados para apoiar e enriquecer técnicas e estratégias que professores utilizam a cada aula.

¹⁶ Trecho original: *Variety in reading classes is virtually unlimited. The secret to use variety in activities is to balance the old and the new, or the known and the unknown, in order to keep students mentally working toward the objectives of the class.*

¹⁷ Os manuais são, via de regra, escolhidos pelos professores, antes mesmo que eles conheçam seus alunos. Daí a dificuldade de levar em conta as necessidades, interesses e habilidades nessa escolha.

Sabe-se da necessidade de incorporar às aulas textos interessantes. Como então descobrir quais os que interessam aos alunos? Farrell (idem, p. 17-8) lista algumas perguntas que podem ajudar nessa tarefa:

- Com que frequência você lê? (na língua estudada ou na sua própria língua)
- Por que você lê? Como a leitura faz você se sentir?
- A leitura o ajuda? Em caso afirmativo, como?
- Você lê em casa? Com que frequência?
- Que tipos de livros, revistas, jornais você lê?
- Como você sabe se gostará do livro que está comprando na livraria (ou examinando na biblioteca)?
- Você tem um livro, revista ou jornal favorito? Por quê?
- Você tem um autor favorito? Por quê?

A partir de informações obtidas por meio de perguntas como essas, é possível trazer para a sala de aula textos relacionados aos interesses dos alunos. Lembramos que, após o levantamento desses interesses, será necessário ainda fazer uma nova seleção, pois nem sempre as preferências de todos de um mesmo grupo são semelhantes. E o professor tem ainda a opção de trazer textos diferentes em uma mesma turma.

1.4 ELABORAÇÃO DE AULA DE LEITURA

Esse subcapítulo aborda aspectos que devem ser considerados ao elaborar uma aula de leitura. Entre eles estão a forma de organização da aula e a escolha das atividades/tarefas e/ou perguntas para trabalhar a compreensão do texto escrito.

1.4.1 Formas de organização da aula

Autores como Aebersold e Field (2008) acreditam na aprendizagem cooperativa, cuja premissa principal é a de ter os alunos trabalhando juntos para aprender. Eles afirmam que esse modo de organização é defendido desde quando Platão enfatizou a necessidade de interação entre os aprendentes, o que faz com que atualmente haja um forte foco em trabalho em grupo, interação e colaboração, em relação à leitura e a outras habilidades.

Já para Nuttall (2005) há três **formas básicas de organizar a sala de aula**: a individual, a centrada no professor e a realizada em grupo, cada uma delas com suas especificidades.

No **modo individual**, alunos trabalham sozinhos na maior parte do tempo, o que faz a autora considerar ser essa uma maneira particularmente apropriada de se trabalhar a leitura já que se trata de um processo privado. Aqui, o papel do professor é apenas monitorar e dar o suporte necessário ao leitor. A compreensão é vista como algo subjetivo por Kleiman (2008), porque cada leitor usa sua própria experiência ao ler, o que faz com que pessoas que leiam o mesmo texto o interpretem de forma diferente e que o mesmo leitor mude a sua compreensão ao ler o mesmo texto em outro momento. A desvantagem desse modo está relacionada à heterogeneidade que costuma caracterizar as turmas de idiomas. O fato de os níveis de proficiência serem diferentes entre os alunos faz com que a velocidade com que cada um lê também difira. A consequência disso é que alunos executam a mesma tarefa em tempo diverso.

O **modo centrado no professor** é o extremo oposto do anterior. Aqui, é o professor que determina a sequência de trabalho e as tarefas, checa a aprendizagem e tenta assegurar que todos os alunos participem. Para Nuttall (2005), há algumas desvantagens nesse modo, entre elas, o fato de toda a turma ser obrigada a trabalhar da mesma maneira e velocidade, não levando em conta as particularidades de cada um. Há também vantagens, como por exemplo, ser mais fácil planejar a aula, porque, nesse caso, o professor precisa focar muito mais nos comandos que daria aos alunos, ao invés de imaginar como os induziria a tomar iniciativa para fazer algo, o que é relativamente mais complexo.

Na organização de **trabalho em grupo**, a maioria das instruções vem dos outros alunos. Nesse caso, os esforços individuais são reunidos e discutidos na esperança de juntos chegarem à melhor interpretação. As vantagens desse modo estão: na alta motivação que pode ser alcançada caso a atividade proposta seja desafiadora e promova discussão; no fato de os alunos se sentirem mais motivados a contribuir uma vez que sabem que a contribuição de todos conta; nas discussões que ajudam os alunos a perceber como ler atentamente. Já a desvantagem está na falta de individualização.

Nuttall (idem) enfatiza que os três modos podem ser combinados durante a sequência de uma aula de leitura. Afinal, em contextos reais de comunicação, todos eles podem acontecer, além de que cada um, como vimos acima, tem suas vantagens e desvantagens.

1.4.2 Compreensão a partir de tarefas

Atividades e tarefas não são facilmente diferenciáveis, pois, como não pertencem apenas ao vocabulário referente ao E/A de línguas, têm recebido conceitos diversos.

Em relação ao E/A, Nunan (1989) defende a ideia de que as atividades são elementos das tarefas, como mostra a figura abaixo:

Figura 01 – Elementos das tarefas segundo Nunan (1989)



(Adaptado de NUNAN, 1989, p. 11)

As tarefas são então mais abrangentes que as atividades. Elas são compostas por objetivos, insumo, atividades derivadas desse insumo, contexto e papéis aplicados ao professor e seus alunos. Assim, as atividades especificam o que o aluno realmente fará com o insumo e a sua atitude sofrerá influências do relacionamento interpessoal e social entre alunos e professores na tarefa e da organização da sala de aula, como se o trabalho for desenvolvido em grupos, em pares ou individualmente, por exemplo (OURA, 2003).

Passemos a exemplos que possam mais claramente estabelecer essa diferença em relação ao trabalho com a habilidade leitora.

- Tarefa: ler na LE um artigo de revista publicado na internet.
- Atividades envolvidas: procurar sites com esse tipo de publicação, listar temas de interesse, selecionar artigo a ser lido, ativar conhecimento prévio sobre o assunto, levantar características textuais do gênero a ser lido, buscar no dicionário palavras desconhecidas, anotar palavras-chave etc.

A tarefa corresponderia então, no caso da leitura, a todo o período em que o aluno precisou manter seu esforço direcionado à compreensão textual e durante esse tempo foi necessário que realizasse várias atividades, como as acima mencionadas. Cabe lembrar que o empenho não pressupõe o sucesso, pois esse também depende dos outros elementos que formam a tarefa, como foi anteriormente visualizado na figura 01.

De acordo com Richards, Platt e Weber (1986), quando uma variedade de tipos de tarefas passa a fazer parte do E/A da língua, esse processo passa a ser mais comunicativo. A partir do momento em que os alunos começam a ser bem sucedidos nas tarefas pedagógicas

que visam o uso comunicativo da língua, eles passam a ser também capazes de lidar com situações reais de comunicação que enfrentam no mundo além da sala de aula. Como essas situações também são diversas, quanto mais variadas forem as tarefas em que o uso da língua é simulado em sala de aula, mais confiança pode ser adquirida pelos alunos para usarem a LE em contextos reais de comunicação.

Ao trabalhar a leitura como uma tarefa em que os alunos precisam ser levados a compreender a LE e a trabalhar com ela por meio de atividades propostas que levem à compreensão, que tenham o objetivo de estabelecer interação com propósito comunicativo (NUNAN, 2004). Para que esse propósito seja alcançado, é necessário que, entre outras coisas, os alunos estejam envolvidos na manipulação, produção e construção de significados que os ajudem a entender o texto.

O envolvimento dos alunos pode levar a um planejamento negociado da aula em que ambos, professor e alunos, têm a oportunidade de combinar e reinterpretar tipologia, conteúdo e procedimentos em um esforço conjunto para completar a tarefa proposta. Os papéis atribuídos a cada um desses sujeitos está mais detalhado no subcapítulo 1.5 (Sujeitos em uma aula de leitura).

1.4.3 Compreensão a partir de perguntas

É inegável a importância das perguntas para as atividades de leitura desenvolvidas na escola, visto que as primeiras costumam ser a base dessas. Daí a necessidade de que esses questionamentos sejam bem elaborados. De acordo com Allende e Condemarín (2005), as perguntas são necessárias para servirem de modelo a fim de que os alunos aprendam a formular as suas próprias perguntas. Para eles, cada lição (unidade, capítulo ou série) deve progredir a partir de perguntas formuladas pelo professor até que se chegue às elaboradas pelos próprios alunos.

Segundo os autores, à medida que ensinamos a formular perguntas também ensinamos a compreensão textual, pois esse procedimento leva os alunos a estruturar seu pensamento, de maneira que se tornem independentes no processo de ler e aprender com um texto. Para eles, os questionamentos devem ser do tipo que façam surgir outras perguntas e não somente uma resposta.

Acreditamos que, ao optar por desenvolver a compreensão textual a partir de perguntas, é importante considerar as influências do tipo e do uso da pergunta.

1.4.3.1 Tipo de perguntas

Ao analisar atividades de leitura de livros didáticos de língua portuguesa, Marcuschi (1999, apud MARCUSCHI, 2008) propõe que as perguntas nelas incluídas sejam classificadas em nove categorias, a saber: a cor do cavalo branco de Napoleão, cópias, objetivas, inferenciais, globais, subjetivas, vale-tudo, impossíveis e metalinguísticas.

Para o autor, as perguntas do tipo **a cor do cavalo branco de Napoleão** são aquelas cuja resposta pode ser encontrada na própria questão. Elas exigem um nível de perspicácia mínima do sujeito e não costumam ser muito frequentes. Já as **cópias** consistem em atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras do texto. As respostas das **objetivas** são conteúdos objetivamente inscritos na superfície textual e apenas nela. As **inferenciais** são o tipo mais complexo, uma vez que exigem o uso de conhecimentos pessoais, contextuais, enciclopédicos, inferenciais e de análise crítica. As perguntas de tipo **global** são aquelas que levam em conta o texto como um todo, incluindo ainda aspectos extratextuais e processos inferenciais complexos. As **subjetivas** envolvem apenas a superfície textual: aqui a resposta fica a cargo apenas do sujeito leitor, não havendo como validar (ou não) sua veracidade a partir do texto. As do tipo **vale-tudo** caracterizam-se por aceitarem qualquer resposta como válida, o elo com o texto é apenas um pretexto para formular a pergunta, sem nenhuma ligação que forneça base para responder a questão. Diferencia-se da subjetiva por não trazer nenhum tipo de justificativa ou relação textual. As perguntas **impossíveis** são as que exigem do leitor somente conhecimento enciclopédico para respondê-las e nada mais. Por fim, as **metalinguísticas** questionam a respeito de pontos da estrutura textual ou lexical ou de partes do texto.

Nessa pesquisa desenvolvida por Marcuschi (idem) em manuais de LM, foram encontrados exemplos de todos os tipos acima descritos, em diferentes proporções. Segundo Marcuschi (2008, p. 273), esse fato representa:

- (a) Uma total falta de critério para a organização dos exercícios de compreensão, ou seja, nesses exercícios, entraria tudo o que teria minimamente a ver com texto com indagações que não caberiam na gramática, na ortografia e em outros aspectos mais técnicos no estudo da língua.

(b) Ausência de clareza quanto ao que se deve entender por compreensão de texto, o que redundaria nessa mistura de questões dentro de um mesmo conjunto inadequadamente.

Atente-se para o fato que, apesar de relevantes, essas informações caracterizam as perguntas que compunham as atividades de leitura dos manuais de português como LM que circulavam de 1980 a 1990. Muito já foi mudado desde então. Basta citar iniciativas governamentais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que hoje influenciam os LD adotados pelas escolas, principalmente as públicas que somente podem usar os LD aprovados por esse último.

Silva (2009b) investigou os tipos de perguntas que embasam as atividades de compreensão textual propostas pelos manuais didáticos de língua portuguesa mais utilizados no primeiro ano do Ensino Fundamental II de escolas de Belém do Pará. Os resultados indicaram que essas atividades não variam muito de um manual a outro, mas que ocorreram mudanças no tipo de perguntas para interpretação de textos utilizado nos manuais após doze anos do início do PNLD. As mudanças mais significativas foram: a diminuição no percentual do tipo de pergunta em que o aluno pode encontrar a resposta facilmente apenas observando a superfície do texto e o aumento daquelas que exigem a utilização de estratégias de leitura mais complexas, crescimento acompanhado pelas perguntas de cunho meramente gramatical.

Como é possível observar, dentro de um intervalo de quase vinte anos entre as duas pesquisas, a tipologia das perguntas sofreu alterações significativas, mas ainda está distante do ideal preconizado pelos PCN¹⁸ e PNLD¹⁹.

Outros autores apresentaram classificações para os tipos de perguntas diversas às de Marcuschi (1999, apud MARCUSCHI, 2008). É o caso de Nuttall (2005) que acredita ser

¹⁸ Segundo os PCN de Língua Portuguesa para 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (1998, p. 19):
A razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio;
A razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva e não a produção de textos para serem objetos de correção;
As situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos.

¹⁹ Segundo o PNLD (2011, p. 22), as atividades de compreensão textual devem ter como objetivo final a formação do leitor e o desenvolvimento da proficiência em leitura. No entanto, isso somente é possível se essas atividades: “- encararem a leitura como uma situação de interlocução leitor/autor/texto socialmente contextualizada; - respeitarem as convenções e os modos de ler próprios dos diferentes gêneros, tanto literários quanto não literários; - desenvolverem estratégias e capacidades de leitura, tanto as relacionadas aos gêneros propostos, quanto as inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir.”

possível categorizar a pergunta de acordo com as habilidades que elas requerem do leitor. Teríamos então seis tipos diferentes delas:

Tabela 5 - Tipos de perguntas segundo Nuttall (2005)

	Nome	Descrição
Tipo 1	Perguntas de compreensão literal	Aquelas cujas respostas estão diretamente e explicitamente expressas no texto.
Tipo 2	Perguntas envolvendo reorganização ou reinterpretação	Perguntas em que o aluno precisa reinterpretar a informação literal ou obtê-la de várias partes do texto e juntá-las de uma nova maneira.
Tipo 3	Perguntas de inferência	Aquelas em que, para responder, é necessário considerar o que está implicado, embora não explicitamente dito.
Tipo 4	Perguntas de avaliação	As que pedem um julgamento considerado sobre o texto a respeito de se o autor está tentando fazer e o quanto conseguiu.
Tipo 5	Perguntas de resposta pessoal	Aquelas cuja resposta é uma reação do leitor ao texto.
Tipo 6	Perguntas relacionadas a como o(s) escritor(es) diz(em) o que ele(s) significa(m)	As que objetivam desenvolver estratégias para lidar com textos em geral, ao invés de simplesmente ajudar a compreender um texto particular.

(Adaptado de NUTTALL, 2005, p. 188-9)

A tipologia proposta por Nuttall (idem) traz alguns tipos de perguntas não mencionados por Marcuschi (ver início dessa seção), como é o caso dos tipos 2, 4 e 6, provavelmente por não terem sido encontrados nos manuais analisados pelo autor. Ambas as tipologias serão utilizadas nessa pesquisa, visto que são propostas complementares.

1.4.3.2 Uso das perguntas

Nuttall (2005, p. 181) crê na importância não apenas do tipo de pergunta, mas também da forma de usá-la:

Até uma pergunta desafiadora é inútil para a maioria da turma se o professor simplesmente aceitar a primeira resposta certa e seguir em frente; isso somente pode ajudar se cada aluno esforçar-se em tentar responder. Nós temos que ter certeza de que isso acontece, em parte pela maneira como elaboramos e lidamos com as perguntas, em parte mostrando aos alunos que as atividades de leitura são oportunidades de aprendizagem, não testes para se escapar se possível.²⁰

²⁰ Trecho original: *Even a challenging question is useless to most of the class if the teacher simply accepts the first correct answer and moves on; it can only help if every student tries hard to answer it. We have to make sure this happens, partly by the way we devise and handle questions, partly by showing the learners that reading tasks are opportunities for learning, not tests to be escaped if possible.*

Já que as perguntas fazem parte da aula e são suscetíveis de favorecer uma compreensão bem sucedida do texto, não há porque ter medo de errar. A autora sugere criar essa atmosfera com a turma e limitar a atribuição de nota às atividades, pois, se tudo passa a ser avaliado, certamente a preocupação em conseguir ou não um bom desempenho será constante.

Para Allende e Condemarín (2005), o propósito de perguntar vai além de selecionar e reter informações, é exatamente conscientizar os alunos da linguagem utilizada para expressar o significado e das estratégias de leitura que eles podem usar na interpretação.

O melhor tipo de pergunta seria aquele que deixa os estudantes conscientes da sua própria dificuldade. O que não corresponde ao que Marcuschi (2008) categoriza como perguntas padronizadas e repetitivas, feitas na sequência em que aparecem no texto, quase sempre restritas a indagações objetivas.

Nuttall (2005) acredita ainda que quatro aspectos das perguntas estão relacionados ao seu propósito:

1. Forma da pergunta
2. Apresentação da pergunta
3. Tipo da pergunta
4. Quem faz a pergunta

A **forma da pergunta**²¹ pode ser classificada de acordo com a sua estrutura gramatical. Veja exemplos dos possíveis tipos:

- Perguntas de sim/não. Ex: Ler é difícil? (Sim é)
- Perguntas alternativas. Ex: Ler é difícil ou fácil? (É difícil)
- Perguntas narrativas (o que, quem, qual, quando, onde). Ex: Onde você lê mais? (Em casa)

Segundo Nuttall (idem), todas essas formas de perguntas são úteis em aulas de leitura. Todavia, é necessário atentar para o fato de que o que torna uma questão mais ou menos difícil de ser respondida é a forma como a sua resposta precisa ser estruturada. Já para Aebersold e Field (2008), independentemente da dificuldade, não cabe ao professor dar

²¹ Para Nuttall (idem), há quatro tipos de perguntas: perguntas de sim/não (*yes/no questions*), perguntas alternativas (*alternative questions*), *wh-questions* e perguntas de como/por que (*how/why questions*). Entretanto, optamos por utilizar apenas 3 (inserindo os 2 últimos tipos em uma única categoria) devido à falta de uma nomenclatura em português suficientemente adequada para traduzir a expressão *wh-questions*.

a resposta ao aluno, mas usar outras perguntas que o levem a encontrar a resposta. Essas perguntas devem focar no nível da sentença para verificar se houve algum problema de compreensão literal. A adoção desse procedimento dá aos alunos exemplos de perguntas que eles precisariam estar fazendo a si mesmos.

A **apresentação da pergunta** é relativa à forma como ela é feita, que pode ser:

- Falada ou escrita
- Subjetiva, múltipla escolha ou verdadeiro/falso
- Língua utilizada para as perguntas e respostas

Cada maneira acima mencionada tem suas vantagens e desvantagens e nem sempre são adequadas para todas as ocasiões, daí a importância de conhecer suas particularidades.

Algumas perguntas não são apropriadas para serem apresentadas oralmente, como é o caso das de múltipla escolha, e nem todas as questões precisam ser respondidas por escrito. O processo de chegar até a resposta importa tanto quanto a própria resposta.

O quadro a seguir traz vantagens e desvantagens específicas de cada tipo de pergunta:

Tabela 6 - Vantagens e desvantagens de cada tipo de pergunta segundo Nuttall (2005)

	Vantagens	Desvantagens
Subjetiva	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração relativamente fácil. • Propósitos de uso são os mais variados. • Aluno é levado a pensar por ele mesmo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respostas não podem ser avaliadas objetivamente. • Respostas precisam ser produzidas na língua alvo.
Múltipla escolha	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão torna-se mais interessante na mesma proporção em que a quantidade de alternativas aumenta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo mais difícil de elaborar.
Verdadeira/ Falsa	<ul style="list-style-type: none"> • Debates podem ser promovidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo mais limitado de todos.

(Adaptado de NUTTALL, idem, p. 186-7)

O uso da LM ou da LE nas perguntas ou nas respostas também tem suas vantagens e desvantagens. Para Nuttall (idem), a falta de habilidade de se expressar na LE limita tanto o tipo quanto a qualidade das respostas que os alunos dão. Assim, mesmo que alguns alunos nunca sintam necessidade de usar a LM, certamente aqueles que podem utilizá-la em sala explorarão o texto de modo mais preciso e completo que os que estão restritos ao uso da LE.

Ainda que a autora classifique a necessidade de produzir respostas na LE como uma desvantagem, não concordamos que o seja. Afinal, trata-se uma oportunidade de produzir (oralmente e/ou por escrito) a língua que está sendo aprendida.

Já em relação às perguntas, a autora admite que nem sempre é possível usar a LE em certos casos, especialmente nas questões escritas, notadamente quando a sua estrutura linguística está acima da competência dos alunos. Ela enfatiza também que o principal objetivo da aula de leitura é o trabalho com o texto e que qualquer coisa que se afaste disso não ajuda na compreensão.

Ainda em relação à apresentação da pergunta acrescentaríamos a necessidade de que elas aconteçam durante todo o processo de compreensão, em todas as fases discutidas na seção 1.3.1 (As fases de uma aula de leitura), como propõem Allende e Condemarín (2005); e também que, de acordo com a proposta de Aebersold e Field (2008), elas existam tanto na oralidade quanto na escrita para que o uso excessivo de um ou outro registro não venha a privilegiar somente alunos que tenham o sistema sensorial oral ou auditivo mais desenvolvido que outros.

Finalmente, o último aspecto mencionado pela autora foi **quem faz a pergunta**. Para ela, a principal razão de os alunos não serem bons em formular perguntas é que, tradicionalmente, quem as faz é o professor. Sabe-se da necessidade de interrogar o texto para que a compreensão aconteça, por essa razão, as perguntas do professor precisam levar os alunos a elaborarem as suas próprias. Em suma, todos devem perguntar, pois isso dá a oportunidade para que ambos os sujeitos envolvidos (professores e alunos) tenham a oportunidade de ouvir e falar (AEBERSOLD; FIELD, 2008). Nuttall (2005, p. 190) defende ainda a necessidade de se avaliar as perguntas. Para isso, ela propõe o uso da seguinte lista:

1. As perguntas podem ser respondidas sem ler o texto?
2. Há diversas perguntas sobre cada parte do texto?
3. Há perguntas suficientes?
4. Há perguntas de variados tipos?
5. Algumas perguntas tentam tornar os alunos conscientes das estratégias de que um leitor precisa?
6. As perguntas tentam ajudar os alunos a entender?
7. As perguntas estão escritas em linguagem que é mais difícil que o texto?
8. As respostas requerem linguagem que está além da proficiência dos alunos?²²

²² Trecho original:

1. *Can the questions be answered without reading the text?*
2. *Are there several questions on every part of the text?*
3. *Are there enough questions?*
4. *Are the questions varied in type?*

Aebersold e Field (2008) acrescentam mais três questões a essa lista:

1. Como as atividades atendem os objetivos.
2. As diferenças entre o que e o como de cada atividade.
3. Quais atividades demandam trabalho oral ou escrito, quais têm elementos visuais e quais têm táteis.²³

(AEBERSOLD; FIELD, idem, p. 85)

O uso de perguntas de compreensão em sala é bastante complexo e envolve vários fatores com os quais o professor deve se preocupar durante o planejamento das atividades. Entretanto, o sucesso de uma atividade de leitura não depende apenas de planejar bem tarefas/atividades e perguntas. O subcapítulo a seguir traz mais alguns papéis que professores e alunos precisam desempenhar para que estes se tornem leitores mais proficientes.

1.5 SUJEITOS EM UMA AULA DE LEITURA

Partimos do princípio que pelo menos dois sujeitos estão diretamente envolvidos em uma aula de leitura: professor e aluno, sem evidentemente ignorar que outros mais participam desse processo indiretamente: os autores de LD, administradores da instituição escolar, pais e responsáveis, agências financiadoras etc. Apesar disso, nesse capítulo, focaremos a discussão apenas nos dois primeiros mencionados, pois, segundo Widdowson (1987), eles são os protagonistas, por isso, deles é a maior responsabilidade para que a aula seja bem sucedida.

A cada um desses indivíduos é atribuído um ou mais papéis. Entende-se aqui papel como uma função ou algo que se espera de alguém. É a representação de uma identidade do sujeito formada com base nos valores que ele adquiriu e aprendeu por meio de suas relações sociais, envolvendo traços do seu mundo sócio-histórico e cultural (SOUZA; SANTOS, 2007).

5. Do some questions try to make students aware of the strategies a reader needs?

6. Do questions attempt to help students to understand?

7. Are the questions written in language that is more difficult than the text?

8. Do the answers require language that is beyond the students' proficiency?

²³ Trecho original:

1. How the activities fit the objectives.

2. The differences between the what and the how of each activity.

3. Which activities demand oral or written work, which have visual, and which have tactile elements.

Cabe ainda enfatizar que, para Richards e Rodgers (2001), no contexto de E/A de línguas, o papel que cada participante assume em sala está atrelado à abordagem/metodologia utilizada. A descrição dos papéis de professor e alunos que seguem nas duas próximas seções é relacionada ao que seria desempenhado por cada um em uma aula comunicativa, por ser essa a metodologia²⁴ com a qual trabalhamos nesta investigação.

1.5.1 Papéis do professor

Há muito tempo, teóricos vêm tentando definir o que cabe ao professor em uma aula de idiomas. Para esta pesquisa, utilizaremos a concepção de Benson (2011) dos papéis que são atribuídos a esse profissional que se dedica ao E/A de LE. Segundo esse autor, o professor pode/deve ser:

- Facilitador;
- Ajudante;
- Coordenador;
- Conselheiro;
- Consultor;
- Orientador;
- Conhecedor;
- Fonte de recursos.

Vejamos então de que maneira(s) ele pode vir a assumir esses papéis em sala de aula quando trabalha a habilidade de compreensão escrita, principalmente no que tange o uso de materiais didáticos.

Começaremos essa discussão a partir dos questionamentos que Beltrán (2001, p. 5) faz em relação ao uso de materiais/recursos didáticos:

Os materiais de ensino são servos ou os mestres do processo de ensino/aprendizagem de língua?
Os professores ensinam com ou por meio dos materiais?²⁵

²⁴ Para Martinez (2009, p. 72), “a abordagem comunicativa pode ser considerada como um sistema voltado para a integração de disposições diversificadas e para aquelas que têm como finalidade envolver o aprendiz em uma comunicação orientada”.

²⁵ Trecho original: *Are teaching materials the servant or the master of the language teaching/learning process? Do teachers teach with or through materials?*

A primeira pergunta representa um questionamento bastante comum. Afinal, há instituições que pregam o uso do material como a única maneira de cumprir o programa, o que deixa alguns professores desconfortáveis com a situação. Esses professores conseguem ver os materiais como um meio e não um fim de alcançar um objetivo.

Já a segunda questão aborda dois meios possíveis de trabalhar com recursos didáticos. O primeiro, “com os recursos”, corresponde ao uso do material como uma ferramenta que pode e deve ser improvisada e adaptada de acordo com as necessidades dos alunos. No segundo, “por meio dos recursos”, os objetivos a serem alcançados são os do livro e não os dos alunos.

Para Beltrán (2001), se o professor assumir o papel de servo do LD, trabalhando “por meio dos recursos”, certamente ariscar-se-á a ir de encontro às expectativas dos alunos, que nem sempre correspondem às do LD que não costuma ser escolhido por eles.

É a partir do LD que grande parte das tarefas de compreensão de textos escritos acontece nas aulas de idioma, em relação ao ensino dessa habilidade. Para Brown (2007), o professor deve considerar oito princípios no ensino da leitura:

1. Em um curso integral, não deixe de lado um foco específico na habilidade leitora.
2. Use técnicas que sejam intrinsecamente motivadoras.
3. Equilibre autenticidade e legibilidade ao escolher os textos.
4. Encoraje o desenvolvimento de estratégias de leitura.
5. Inclua tanto as técnicas de processamento ascendente quanto descendente.
6. Siga a sequência LPLER.
7. Planeje as fases de pré-leitura, leitura guiada e pós-leitura.
8. Construa uma forma de avaliar dentro de suas técnicas.²⁶

(BROWN, idem, p. 373-6)

Não entraremos em detalhes sobre aos itens 4, 5 e 7 por já terem sido abordados nas seções 1.2.2 (Leitura e estratégias), 1.2.1 (Leitura e seu espaço na aula de LE) e 1.3.1 (As fases de uma aula de leitura).

Em relação ao item 1, pode-se dizer que, apesar da possibilidade de trabalhar a leitura em conjunto com outras habilidades, ela merece um espaço específico, por não se

²⁶ Trecho original: *1. In an integrated course, don't overlook a specific focus on reading skills.*

2. Use techniques that are intrinsically motivating.

3. Balance authenticity and readability in choosing texts.

4. Encourage the development of reading strategies.

5. Include both bottom-up and top-down techniques.

6. Follow the SQ3R sequency.

7. Plan on prereading, during-reading, and after reading phases.

8. Build an assessment aspect into your techniques.

tratar apenas de um componente da proficiência em geral, mas também por ser meio de interação no E/A de línguas.

O item 2 tem a ver com a concepção de motivação de Dörnyei (2011a e 2011b). Para ele, estar engajado é estar motivado e a motivação é responsável por levar os sujeitos a escolherem fazer algo, por determinar quanto tempo eles estarão dispostos a permanecer executando certa atividade e por estabelecer o nível de dedicação empregado. Daí a necessidade do uso de técnicas que despertem e mantenham essa motivação.

O ponto 3 diz respeito à escolha textual. Os textos devem ser preferencialmente autênticos, mas a sua complexidade não deve estar nem muito acima nem abaixo do nível de proficiência dos alunos. É preciso haver um equilíbrio entre os dois aspectos, caso contrário, a leitura pode tornar-se desmotivante pela incompatibilidade de nível de desafio. Para Allende e Condemarín (2005), o que torna um texto mais ou menos difícil de compreender são seus aspectos físicos, linguísticos e de conteúdo, já tratados na seção 1.1.2.1 (Fatores ligados ao texto).

Quanto ao ponto 6, Brown (2007) propõe que a abordagem dos textos escritos seja feita com base em cinco passos:

- L → *Levantamento* das ideias principais do texto.
- P → *Perguntas* elaboradas pelo aluno a partir de suas curiosidades sobre o texto.
- L → *Leitura* em busca das respostas às questões previamente formuladas.
- E → *Enumeração* dos pontos relevantes do texto.
- R → *Revisão* para avaliar a importância do que foi lido.

O último item corresponde à avaliação. Para o autor acima, a relevância dessa parte do processo está no fato de ser a leitura (assim como a audição) uma habilidade completamente não-observável, o que torna o trabalho do professor mais difícil, pois cabe-lhe inferir se os alunos conseguiram ou não compreender a partir de outros comportamentos.

Vimos então que são inúmeros e complexos os papéis que o professor precisa assumir em uma aula de leitura para que ela seja bem desenvolvida. Logicamente, isso somente acontecerá se o aluno também assumir seus papéis para contribuir para o bom andamento da(s) tarefa(s) proposta(s). Todos os sujeitos envolvidos no processo precisam fazer a sua parte.

1.5.2 Papéis do aluno

Definir possíveis papéis para o aluno em relação à sua própria aprendizagem é bastante complexo, visto que poucos autores dedicam-se à tarefa de pesquisar esse aspecto do E/A de LE. Dentre os que o fazem pode-se citar Benson (2011), Dörnyei (2011a e 2011b), Oxford (1990 e 2003), Paiva (1998 e 2010), Inaba e Mizoguchi (2004), Wright (1987) e Widdowson (1987). Em geral, esses pesquisadores enfatizam o papel de aprendente autônomo como o mais importante.

Benson (idem) fala da dificuldade de conceituar o que seria autonomia²⁷. Seria isso mesmo possível? Há décadas que Widdowson (idem) defendia a ideia de segundo a qual o aluno nunca é realmente independente, que é o tipo de dependência que varia. Nessas circunstâncias, como poderia o aluno assumir o seu papel?

Para Beltrán (2001), a razão dessa dependência está relacionada ao fato de o papel do professor ser assumido por escolha própria (escolhe-se ser professor) e o do aluno ser socialmente prescrito. A possibilidade de o aluno conseguir cumprir o seu papel, segundo Richards e Rodgers (2001), está diretamente ligada ao papel que o professor optar por assumir, porque o papel daquele visa corresponder ao desse ou a complementá-lo. Por isso, a identificação que o aluno faz de seu professor como modelo em um contexto educacional tem uma importância particular no processo de E/A (LASHLEY; BARRON, 2006).

Quando consideramos os papéis que o aluno precisa assumir na aula de leitura em sala, vemos que tudo o que se refere em geral ao E/A de LE também se aplica ao trabalho com essa habilidade específica. Ao exemplificar estratégias de leitura a serem usadas durante as atividades, Brown (2007) implicitamente desenha alguns papéis que o aluno precisa assumir durante a compreensão textual:

- Identificador de propósitos;
- Utilizador de regras e padrões ortográficos;
- Utilizador de técnicas de leitura silenciosa;
- Caçador de ideias principais;
- Caçador de informações específicas;
- Utilizador de mapas semânticos;

²⁷ Para Benson (2011, p. 58), autonomia é a “capacidade de controlar a própria aprendizagem”.

- Adivinhador de incertezas;
- Analisador de vocabulário;
- Diferenciador entre sentidos literais e implicados;
- Relacionador de ideias.

Cada um desses papéis está relacionado a uma estratégia específica que o aluno precisa usar para compreender o texto escrito. Por vezes, da mesma forma como acontece com o professor, ele precisará assumir mais de um papel ao mesmo tempo para garantir o sucesso na compreensão. É importante enfatizar que essa lista não esgota os possíveis papéis, pois estes, assim como as estratégias de leitura, são em grande número. Podemos afirmar que o papel do aluno, durante a leitura, é ser um “utilizador de estratégias”.

Ser consciente dos seus papéis é importante tanto para o aluno, quanto para o professor. Afinal, não há como esperar que alguém faça algo sem saber porque deve fazê-lo. Como afirma Widdowson (1987), o sucesso na transação e interação em sala de aula depende não apenas dessa consciência, mas ainda de como os atores se relacionam com os outros que também estão a representar naquele momento.

Representar bem o seu próprio papel não é suficiente porque muitos outros aspectos estão envolvidos nesse complexo processo de ensinar/aprender a ler em uma LE. Tentou-se descrever os mais relevantes deles nesse capítulo teórico para embasar a investigação de atividades de leitura em manuais didáticos de PLE.

2 DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA UTILIZADA

Nesse capítulo são descritos os campos investigados e as formas como os dados foram produzidos nessa pesquisa cuja natureza é documental de cunho etnográfico e tem base qualitativa e quantitativa.

2.1 LOCAIS, SUJEITOS E MATERIAIS ENVOLVIDOS

Esse subcapítulo corresponde à descrição dos campos estudados nesse trabalho. Estão aqui descritos as instituições, os sujeitos e os manuais analisados.

2.1.1 Instituições

Duas instituições serviram de campo de investigação: a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a *School for International Training* (SIT). Esta escolha se justifica pelo fato delas serem as únicas de nível superior a manterem regularmente cursos de PLE em Belém do Pará.

A primeira delas existe desde 1957 e é hoje a maior e mais respeitada universidade do norte do país. Dentre os cursos de extensão por ela oferecidos estão os Cursos Livres de Línguas Estrangeiras (CLLE)²⁸, nos quais podem ingressar não apenas a comunidade universitária, mas também o público em geral.

As aulas são ministradas por professores e alunos²⁹ da instituição que cursam a graduação ou a pós-graduação em Letras. Os alunos (estagiários) são coordenados por uma equipe pedagógica específica composta por professores da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) que têm o papel de orientar e supervisionar as aulas, além de selecionar novos estagiários semestralmente.

²⁸ Entre as línguas ofertadas estão o inglês, o francês, o espanhol e o português para estrangeiros, sendo que, para os dois primeiros idiomas, além do curso regular, é ainda ofertado o instrumental online e presencial.

²⁹ Por vezes, acontece que pessoas sem vínculo institucional aceitam ministrar aulas nos cursos mesmo sem bolsa.

Desde 2006, a UFPA, como instituição credenciada no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)³⁰, oferece o curso de PLE para alunos estrangeiros selecionados para estudar na universidade, uma vez que candidatos não-lusófonos somente podem participar mediante a apresentação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras)³¹.

A segunda, a SIT, é uma instituição de ensino superior estadunidense que desenvolve semestralmente programas de intercâmbio cultural em 47 países, sendo três programas diferentes no Brasil, um deles voltado para jovens estudantes de universidades dos Estados Unidos que vêm para a Amazônia estudar Manejo Ambiental Amazônico e Ecologia Humana.

A base do curso investigado fica na cidade de Belém, no Pará, o principal centro de pesquisa amazônica na atualidade. Os participantes também fazem excursões para diversos lugares como vilas ribeirinhas, acampamentos do Movimento Sem-Terra, laboratórios de pesquisa, indústrias extrativistas etc. Todos os estudantes têm a oportunidade de viver com três famílias brasileiras diferentes; uma na região metropolitana de Belém, uma família de ribeirinhos, em uma reserva florestal no Baixo-Amazonas e uma família filiada ao Movimento Sem-Terra, no sul do Pará.

Esse programa tem duração média de três meses e meio e nele os alunos fazem quatro cursos³², os quais devem completar com desempenho satisfatório a fim de que possam acumular pontos suficientes para creditar um semestre em suas universidades quando retornarem aos Estados Unidos.

Dentre os cursos oferecidos está o *Intensive Language Study*, um curso de 60 h/a de PLE intensivo, em que o aluno pode frequentar um dos três níveis (Básico, Intermediário ou Avançado), com possibilidades de programas de estudo independente para aqueles que não se encaixarem em nenhum dos níveis por estarem ou muito abaixo, ou muito acima deles.

³⁰ O PEC-G é um dos instrumentos de cooperação educacional oferecido pelo governo brasileiro a outros países em vias de desenvolvimento, especialmente da África e da América Latina. Ele permite que os participantes venham ao Brasil, estudem, graduem-se e retornem ao seu país logo em seguida.

³¹ O Celpe-Bras é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, outorgado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil. O Celpe-Bras é o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro. No Brasil, é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país. (BRASIL, 2006, p. 3)

³² *Intensive Language Study* (com 60 h/a)

Amazon Resource Management and Human Ecology Seminar (com 60 h/a)

Environmental Field Study Seminar (com 60 h/a)

Independent Study Project (com 120 h/a)

Antes do início e ao final do curso, todos fazem um teste de nivelamento³³. O primeiro teste ajuda a distribuí-los nos níveis que cursarão durante todo o período do intercâmbio. Já o último mostra o progresso do aluno ao final do programa.

Formam os contextos de investigação desta pesquisa os cursos de PLE de nível básico ofertados pelas duas instituições. A escolha desse nível justifica-se devido à dificuldade de equiparação de carga horária estudada e proficiência linguística e cultural dos alunos dos níveis subsequentes em se tratando de instituições diferentes. No caso da UFPA, a turma escolhida foi a do curso ofertado aos alunos do programa PEC-G, que também é frequentada por alguns alunos do curso livre de PLE.

2.1.2 Professoras e alunos

Participaram desta pesquisa 23 alunos (10 da UFPA e 13 da SIT) e cinco professoras (quatro da UFPA e uma da SIT). O número de alunos em cada turma é semelhante, mas a quantidade de professoras da UFPA é maior devido ao fato de, diferentemente da SIT, não haver uma por turma, mas uma para trabalhar a cada dia da semana com o mesmo grupo de alunos.

No total, cinco professoras ministram aula no curso de PLE para a turma da UFPA, contudo, durante a observação das aulas, apenas três delas utilizavam livro didático (alvo de investigação nessa pesquisa), as outras duas desenvolviam trabalho especificamente voltado para o exame CELPE-Bras. Entretanto, ainda assim, uma delas fez parte da população-amostra pelo fato de uma das aulas observadas ter sido ministrada por ela substituindo outra professora.

Dos alunos da UFPA, dois são vinculados à instituição através do curso livre de PLE e os outros oito fazem parte do PEC-G. Eles são todos do sexo masculino e a faixa etária varia de 19 a 35 anos. Seus países de origem, LM e áreas de interesse são diversas. Há um da Jamaica, um do Equador, um do Japão, um do Benim e seis da República Democrática do

³³ Uma entrevista oral individual, com duração média de 20-30 minutos, elaborada pela *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL) para avaliar proficiência linguística em mais de 60 línguas e é mundialmente usada desde 1992. A utilização desse teste deve-se à necessidade de repassar à universidade dos alunos informações seu nível de proficiência na língua e somente o nivelamento correspondente a esse exame permite que eles possam transferir créditos; uma vez que foi desenvolvido de acordo com as *ACTFL Proficiency Guidelines*, um método para medir competência linguística baseado nos descritores da *U.S. Governments Interagency Language Roundtable* (ILR) e adaptados para aplicabilidade no contexto acadêmico.

Congo. Consequentemente, seus idiomas maternos são os mais variados: inglês (Jamaica), espanhol (Equador), japonês (Japão), fon (Benim) e linguala, tshiluba, swahili e kikongo (Congo). Os alunos africanos têm línguas regionais como LM e o francês como L2, idioma cujo registro escrito eles dominam por terem sido escolarizados por meio dele. Quanto às áreas de interesse, se aprovados no CELPE-Bras, todos vão fazer graduação em cursos diferentes: letras, comunicação social, publicidade e propaganda, ciências contábeis, engenharia elétrica, arquitetura, farmácia e ciências econômicas.

Já os alunos da SIT são todos estadunidenses, estudantes universitários, têm entre 20 e 22 anos, o inglês é a sua língua materna e não têm experiência prévia com aprendizagem de LE. A turma é predominantemente feminina, com nove mulheres e somente quatro homens. O perfil do grupo é bastante homogêneo, incluindo os interesses, uma vez que todos fazem suas graduações em áreas afins³⁴, mas em instituições diferentes³⁵: apenas dois alunos estudam na mesma universidade nos Estados Unidos.

Alunos de ambas as instituições começaram a estudar a PLE pela primeira vez por volta de março de 2011, tendo chegado ao Brasil sem nenhum conhecimento da língua. Isto faz com que eles tenham nível de proficiência semelhante apesar de estarem estudando em cursos de duas instituições diversas.

As professoras da UFPA têm a formação descrita a seguir:

- **Professora N** → graduanda do 5º semestre da licenciatura em francês em seu 1º semestre de experiência com o PLE.
- **Professora H** → graduada em língua portuguesa, especialista em Português Língua Materna (PLM), graduanda do 5º semestre da licenciatura em francês em seu 1º semestre de experiência com o PLE e com experiência de 1 ano no ensino de PLM.
- **Professora L¹** → graduada em francês em seu 1º semestre de experiência com o PLE e com experiência de 4 anos no ensino de francês LE.
- **Professora E** → graduada em língua portuguesa, mestranda em linguística, graduanda do 5º semestre da licenciatura em francês e com experiência de 5 anos no ensino de PLE.

³⁴ Os alunos dessa turma concentram-se nos seguintes cursos: Ciência Política, Estudos Ambientais, História, Estudos Globais e Educação Ambiental.

³⁵ Eles vêm de doze universidades diversas: Tufts University, Ithaca College, University of Vermont, Macalester College, Claremont McKenna College, New York University, University of Puget Sound, Scripps College, Gustavus Augustus College, University of California San Diego, Warren Wilson College e Oberlin College.

Já a professora da SIT:

- **Professora L²** → graduada em língua portuguesa e inglesa, com experiência de 4 anos no ensino de PLE e 12 anos no ensino de inglês.

2.1.3 Manuais

Cada uma das instituições investigadas faz uso de um manual didático diferente. A UFPA usa o Terra Brasil: curso de língua e cultura³⁶. Já a SIT não utiliza um livro comercial e sim um material apostilado próprio³⁷ preparado a cada semestre por quem ministrará o curso.

As autoras do Terra Brasil são Regina Dell'Isola e Maria José de Almeida, ambas professoras universitárias, pós-graduadas e com vasta experiência na área do PLE. Trata-se da primeira edição de um material publicado em 2008 pela editora UFMG.

A “autora” do manual da SIT já foi descrita na subseção anterior³⁸, ela é a professora L². É importante enfatizar que, mesmo que na capa conste que ela seja a autora da versão atual do material, parte do que se encontra nele hoje foi elaborada pelo professor que trabalhava com a turma antes dela. Há também textos, imagens e atividades feitas por mim³⁹ para o material utilizado com o nível avançado. A sua primeira edição data de 2006, quando a autoria ainda era atribuída ao professor anterior. Como se trata de um material reelaborado semestralmente, a versão analisada é a sua 11ª, a do primeiro semestre de 2011.

Ainda que os manuais sejam bastante diferentes, como se verá mais adiante no capítulo 3 (Leitura dos fatos e dados analisados), a sua escolha se justifica devido ao conceito de LD de Batista e Rojo (2005)⁴⁰ adotado nessa pesquisa que é bastante abrangente e também consideraria o manual da SIT como LD, mesmo que ele tenha características tão diferentes de outros manuais comercializados hoje no mercado.

³⁶ A capa do manual e as páginas que foram trabalhadas nas aulas observadas encontram-se em anexo. São respectivamente o anexo 01 e os anexos de 02 a 06.

³⁷ A capa do manual e as páginas que foram trabalhadas nas aulas observadas encontram-se em anexo. São respectivamente o anexo 07 e os anexos de 08 a 10.

³⁸ Ver seção 2.1.2 (Professoras e alunos).

³⁹ Fui professora do nível avançado de PLE da instituição por quatro anos e coordenadora do curso por três.

⁴⁰ Ver seção 1.2.4 (Leitura e Livro Didático).

2.2 INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS

Os dados deste trabalho foram produzidos através da aplicação de um questionário, análise dos manuais e observação de aulas. Cada um desses instrumentos é descrito nas subseções seguintes.

2.2.1 Questionário

O questionário usado para a coleta de dados é composto de afirmativas simples e diretas estruturadas no formato de tipo likert. Segundo Dörnyei (2003), esse tipo de escala foi inventado por Rensis Likert, na década de 30, e consiste em uma série de afirmações relacionadas a um objetivo particular onde os sujeitos são levados a indicar o quanto eles concordam/discordam de cada item.

O questionário não podia ser longo para não se tornar cansativo e maçante. Optou-se então por utilizar apenas 15 questões divididas igualmente em três categorias:

- Leitura
- Ensino/aprendizagem de leitura
- Leitura no material didático

Para levantar as concepções dos sujeitos sobre leitura e seu processo de ensino/aprendizagem, em cada uma das categorias, o sujeito é levado a expressar suas concepções de como elas funcionam ou deveriam funcionar. Para isso, ele precisa usar um código de letras⁴¹ indicando o quanto concorda ou discorda de cada afirmação feita nas questões. Ao final, há espaço para dar informações extras sobre as suas opiniões caso o sujeito ache necessário. Logo após, ele autoriza ou não a utilização dos dados, data e assina o documento.

Professoras e alunos de ambas as instituições responderam o questionário. O das professoras⁴² é semelhante ao dos alunos⁴³, com a única diferença de que as questões

⁴¹ a. concorda fortemente
b. concorda
c. não concorda nem discorda
d. discorda
e. discorda fortemente

⁴² Anexo 11.

⁴³ Anexos 12 a 14.

daquele direcionam o sujeito a analisar suas concepções como professor de uma LE enquanto que as demais orientam os participantes a verem as questões do ponto de vista de um aluno.

As professoras responderam o questionário em português e os alunos em sua LM ou L2⁴⁴. Foi necessário traduzir o documento para três idiomas visando garantir a fidedignidade dos dados, pois se tratava de alunos que ainda iniciavam sua aprendizagem de PLE. Além disso, percebemos que o uso da tradução levou, na maioria dos casos, os sujeitos a se darem conta de que a sua opinião realmente era importante para a pesquisa.

Alunos de ambas as instituições demoraram em torno de 5 a 10 minutos para responder e cada professora levou o seu questionário para casa para poder dedicar mais tempo ao preenchimento. Então, para essas últimas, não há como contabilizar o tempo dispensado a essa tarefa.

Na SIT, os questionários foram respondidos pela professora e por 13 alunos, sendo que doze o fizeram no dia 29 de abril de 2011, e um aluno, que estava ausente nesse dia, respondeu apenas na aula subsequente, no dia 12 de maio. Todos concordaram com a divulgação e utilização dos dados.

Na UFPA, quatro professoras e nove alunos responderam o questionário. Alunos e professoras participaram dessa fase da pesquisa no dia 13 de junho de 2011. Eles o preencheram durante a aula da professora N e elas o levaram para casa no dia mencionado e o entregaram no dia seguinte.

Não foi possível contar com todos os estudantes da UFPA nessa parte da investigação, uma vez que um deles não compareceu mais às aulas durante o período em que o questionário foi aplicado, porque havia desistido de permanecer no Brasil e estava prestes a viajar de volta ao país de origem. Ele era um dos dois alunos que não faziam parte do programa PEC-G e sim do curso livre de PLE. Apesar disso, optou-se por ainda contabilizar esse aluno como sujeito da pesquisa por ele ter estado presente em todas as aulas observadas.

Dentre os alunos que responderam, um era anglofalante, um japonês e os outros tinham o francês como L2. Dois deles não permitiram que seu questionário fosse utilizado. Dessa maneira, optou-se por considerar apenas os dados dos sete que aceitaram.

⁴⁴ L2 no caso dos alunos do Congo e do Benim que têm o francês como L2, pois a(s) LM(s) desses alunos, em geral, são ágrafas.

Ao final dessas considerações sobre a aplicação do questionário pode-se dizer que, ainda que nem todos os alunos da turma investigada da UFPA tenham participado, a quantidade de participantes foi significativa (90%). E, como o aluno ausente não tinha o livro (nem mesmo a cópia), considerar dados obtidos a partir desse sujeito poderia até mesmo vir a ser comprometedor, pois a falta de material poderia levá-lo a julgamentos errôneos sobre como as atividades de leitura são desenvolvidas em sala.

2.2.2 Análise dos manuais

Ambos os manuais foram analisados a partir da mesma grade que foi montada com base na de Bertoletti e Dahlet (apud BERTOCCHINI; COSTANZO, 1989)⁴⁵. A proposta desses autores foi escolhida por ser a que abrange o maior número de aspectos importantes a serem considerados na avaliação de um manual de qualquer LE. Entretanto, alguns tópicos⁴⁶ nela incluídos, apesar de importantes, não são relevantes para esse trabalho. Eles foram retirados e outros, que tratam especificamente da compreensão escrita, inseridos, para que, a partir dessas adaptações, uma nova grade⁴⁷ fosse elaborada. Os pontos adicionados estão relacionados especificamente à compreensão de textos escritos. São eles: características textuais, concepções de leitura e tipos de tarefas e perguntas.

As características dos textos escolhidas para a análise foram:

- Tamanho
- Origem
- Registro
- Gênero
- Adaptação a interesses/necessidades/habilidades dos alunos
- Adequação aos objetivos de aprendizagem

As concepções de leitura que perpassam os livros analisados são classificadas em três grupos, de acordo com a proposta de Nuttall (2005). Para essa autora, é possível clarificar o conceito de leitura utilizada caso a ideia central dessa habilidade possa ser relacionada com

⁴⁵ Anexo 15.

⁴⁶ Por exemplo, partes que tratam do conteúdo linguístico, nocional e temático, avaliação etc.

⁴⁷ Anexo 16.

palavras do grupo “a” (decodificar, decifrar, identificar etc), “b” (articular, falar, pronunciar etc) ou “c” (entender, responder, significar etc).

Os tipos de tarefas são investigados de acordo com a concepção de Nunan (1989) dos elementos constituintes de uma tarefa: objetivos, insumo, atividades derivadas desse insumo, e o contexto e papéis aplicados ao professor e seus alunos. Também levamos em consideração as ideias de Oura (2003), Skehan (1998) e Richards, Platt e Weber (1986) para quem variedade e “significatividade” são importantes na proposta de qualquer tarefa.

Já os tipos de perguntas são analisados a partir das ideias de dois autores, a saber: Marcuschi (2008) e Nuttall (2005). Para esta última, na elaboração de cada questão que embasa uma atividade de leitura, consideram-se os seguintes pontos: como a pergunta pode ajudar o leitor, o seu propósito, a forma, o tipo e a maneira como é feita a sua apresentação. Ao penúltimo critério será também acrescentada a proposta de Marcuschi (idem) para quem as perguntas das atividades de compreensão dos LD de Língua Portuguesa são de nove diferentes tipos⁴⁸.

2.2.3 Observação de aulas

As observações das aulas foram feitas com base em uma grade de análise elaborada a partir de duas outras pré-existentes, o Modelo de Observação de Aula de Leitura^{49 50} e os Instrumentos de Exame em Pares de Observação em Sala de Aula da Universidade de Minnesota^{51 52}.

A primeira foi desenvolvida pela Universidade de Marquette inicialmente para ser aplicada em diversas escolas públicas de Ensino Fundamental do centro-sul da Pensilvânia, nos Estados Unidos, mas, como foi enfatizado pelos próprios autores, é adaptável para outros contextos de ensino. Essa grade de análise de aulas é bastante extensa, composta de sete grandes categorias⁵³ que se subdividem em sessenta itens a serem avaliados durante a

⁴⁸ Ver seção 1.4.3.1 (Tipo de perguntas).

⁴⁹ Nomenclatura original: *Reading Lesson Observation Framework* (RLOF).

⁵⁰ Anexo 17.

⁵¹ Nomenclatura original: *Minnesota University of Minnesota's Peer Review of Teaching Classroom Observation Instruments*.

⁵² Anexos 18 a 23.

⁵³ Clima da sala de aula, pré-leitura, leitura guiada, pós-leitura, instruções para habilidade e estratégia, materiais e atividades da aula, e prática do professor.

observação. Contudo, como muitos deles não eram relevantes para a análise desenvolvida neste trabalho, foi preciso adaptá-la, retirando o que era desnecessário e incluindo outros tópicos não mencionados na proposta, mas que deveriam ser considerados, daí a necessidade de buscar outras grades para complementá-la.

Foi exatamente essa necessidade que os Instrumentos de Exame em Pares de Observação em Sala de Aula da Universidade de Minnesota vieram a suprir. Diferentemente da proposta anterior, não se trata aqui de uma grade de análise única, mas de seis instrumentos de observação: um para ser usado antes, dois durante e três depois da observação, cabendo ao observador selecionar os que seriam mais apropriados para o contexto observado e até mesmo adaptá-los a cada caso.

A partir da grade e instrumentos aqui descritos foi montada outra grade de análise⁵⁴ para observar as aulas. Ela está dividida em três partes: fases da aula, trabalho com estratégias de leitura e outros fatores que podem influenciar a compreensão dos textos escritos durante a aula.

Foram observadas nove aulas, sendo três na SIT e seis na UFPA. A grande diferença na quantidade de observações feitas em cada instituição deve-se ao fato de a UFPA contar com um maior número de professoras ministrando aula para uma única turma de PLE. Um dos motivos que levou a essa diferença foi o tamanho das unidades didáticas do manual usado pela UFPA que é muito maior que o da SIT. Nesta última, é perfeitamente possível observar uma unidade em uma única aula, enquanto que na UFPA são necessárias semanas para que uma possa ser concluída.

As aulas observadas na SIT aconteceram nos dias 20 e 28 de abril de 2011 e 12 de maio do mesmo ano. Em nenhuma delas todos os alunos estiveram presentes: na primeira aula três alunos faltaram e nas outras duas apenas um não veio. Em todas elas o livro didático foi utilizado e houve pelo menos uma atividade de leitura em cada.

Os dias das observações na UFPA foram 27 de maio e 01 e 03 de junho de 2011. A primeira foi uma aula da professora E, a segunda da professora L¹ e a terceira da professora H. Foram ainda observadas três aulas de N (16, 23 e 30 de maio), mas elas não foram incluídas na análise, porque em nenhuma delas foi desenvolvida qualquer atividade de compreensão escrita. No fim, a quantidade de aulas analisadas das duas instituições foi a mesma (três), ainda que a quantidade de observações tenha sido diferente.

⁵⁴ Anexo 24.

2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A análise que constitui essa pesquisa teve início com a construção das grades de análise do material. Após o estudo do referencial teórico abordado no capítulo 1 (Leituras que constituem essa investigação), construímos uma concepção bastante ampla de como o trabalho com a leitura em sala de aula poderia acontecer. Com base nisso, procuramos grades de avaliação de LD já existentes que contemplassem os aspectos necessários, mas não encontramos. Foi então preciso selecionar outras que, apesar de não serem especificadamente voltadas para a investigação da leitura, abrangessem o maior número de aspectos possíveis em relação ao tema e pudessem ser adaptadas. Foi o caso da grade de Bertolotti e Dahlet (apud BERTOCCHINI; COSTANZO, 1989) que utilizamos.

O que consideramos necessário investigar nos LD serviu como base para buscarmos em outras grades critérios que nos ajudassem na elaboração da grade de observação de aulas. Como dito anteriormente, encontramos esse suporte em dois outros instrumentos: Modelo de Observação de Aula de Leitura e os Instrumentos de Exame em Pares de Observação em Sala de Aula da Universidade de Minnesota.

Por fim, já de posse do que acreditávamos ser importante observar nos manuais e nas aulas, foi produzido o questionário. Para essa produção, foi preciso procurar formas de como construir esse instrumento. Pesquisamos alguns possíveis modelos em Dörnyei (2003) e optamos pelo de forma Likert, por ser amplamente utilizado e considerado uma forma eficaz para constatar opiniões de sujeitos, além de ser relativamente fácil de elaborar e contabilizar dados.

Optamos por analisar primeiramente os LD, logo após, as aulas e, em seguida, os questionários. Isto nos deu a oportunidade de inicialmente nos familiarizarmos com os materiais, para depois observarmos como eles são utilizados em sala e investigarmos o que os sujeitos acham a respeito do assunto. Essa escolha se deu por considerarmos que, antes de verificar como um LD é usado, é necessário conhecer o material a fundo, e que, antes de fazermos qualquer consideração a respeito do que professoras e alunos pensam sobre o LD e seu uso, é preciso conhecer mais a respeito do LD e de seu uso.

A análise dos manuais começou com a descrição de características de textos escritos e atividades de leitura em cada um deles. Primeiramente trabalhamos na descrição do Terra Brasil, devido ao seu tamanho, o que demandaria mais tempo, e então passamos para o

manual da SIT. Depois comparamos os dados produzidos e fizemos algumas considerações sobre como essas características poderiam positiva e/ou negativamente influenciar no ensino/aprendizagem de leitura em PLE.

Para realizar as observações de aulas, conversamos com as professoras e explicamos os objetivos da pesquisa. Foi acordado com cada uma delas os dias em que as observações aconteceriam, uma vez que precisávamos observar apenas as aulas em que algum trabalho de compreensão de texto escrito acontecesse. As aulas foram observadas com base na grade que adaptamos, enquanto assistíamos acompanhávamos com o LD, pontuávamos os procedimentos adotados pelas professoras de 1 a 5 (de acordo com a grade) e também anotávamos considerações a respeito dos itens analisados sempre que necessário.

Após todas as observações, em ambas instituições, organizamos os procedimentos adotados pelas professoras em tabelas de acordo com o critério para que fosse possível melhor visualizar os dados. Assim como fizemos com os manuais, sobre as aulas também estabelecemos considerações a respeito de que forma as estratégias de E/A utilizados poderiam influenciar positiva e/ou negativamente no processo de formação do leitor em PLE. Esses dados foram comparados entre si e os pontos mais fortes e mais fracos dos procedimentos usados foram destacados na análise.

Professoras e alunos de ambas as instituições responderam os questionários. Os alunos em um espaço reservado durante as aulas e as professoras em suas casas. Inicialmente, organizamos essas respostas nas seguintes categorias:

- Alunos da UFPA
- Alunos da SIT
- Alunos da UFPA e da SIT
- Professoras de UFPA
- Professora da SIT
- Professoras da UFPA e da SIT

Calculamos então a quantidade e o percentual representativo das respostas concordantes e discordantes dos sujeitos em cada uma das categorias. Desse modo, foi possível comparar os dados e chegar a algumas constatações; por exemplo: o quanto os alunos concordavam/discordavam entre si e o quanto as respostas dos alunos se assemelhavam/diferenciavam das de suas professoras, entre outras constatações. Apenas no final contabilizamos o número e a porcentagem de respostas concordantes e

discordantes que todos os sujeitos deram a cada uma das perguntas para observar o quão semelhante/diferente eram as opiniões de toda a população-amostra.

Enquanto analisávamos os dados produzidos a partir desses três instrumentos: grade de análise dos manuais, grade de observação de aulas e questionário encontramos algumas inter-relações entre eles que estão descritas no subcapítulo 3.4 (Inter-relações manual x uso x opiniões).

3 LEITURA DOS FATOS E DADOS ANALISADOS

Esse capítulo engloba a descrição, interpretação, análise e reflexão acerca dos dados coletados de acordo com os procedimentos descritos no capítulo anterior e visa responder às perguntas de pesquisa desse trabalho:

- As propostas de leitura de textos escritos dos manuais de PLE utilizados com o nível básico em instituições de ensino superior de Belém do Pará favorecem a formação de um leitor competente na LE?
- A(s) forma(s) como essas propostas é/são utilizada(s) em sala favorece(m) a formação de um leitor competente na LE?
- As concepções sobre leitura e seu processo de E/A de professores e alunos do nível básico de PLE das instituições investigadas favorecem a formação de um leitor competente na LE?

Para isso, está dividido em quatro subcapítulos. O primeiro analisa as propostas de compreensão de textos escritos dos manuais analisados de acordo com a grade de análise elaborada. O segundo, usando dados produzidos a partir das observações em sala, tece considerações sobre o trabalho desenvolvido nas aulas com essa habilidade tendo o LD como apoio. O terceiro traz a compilação e análise das opiniões de professores e alunos sobre o tema dessa pesquisa. E o último estabelece interrelações entre as três partes analisadas (manuais, aulas e opiniões dos sujeitos).

3.1 LEITURA DOS MANUAIS

Dois manuais são analisados nessa pesquisa, mas, antes de tratar diretamente do trabalho com a leitura desenvolvido em cada um deles, faz-se necessário descrever suas características gerais.

Terra Brasil, utilizado na UFPA, tem 320 páginas divididas da seguinte maneira: 293 delas correspondem à unidade introdutória e outras 12 unidades didáticas, enquanto que as outras 27 compõem três anexos: Fala, fonética!, Consultório gramatical e Ouça bem!⁵⁵.

⁵⁵ Fala, fonética! (04 páginas) → descrição da pronúncia e da fonética da variante brasileira do português.
 Consultório gramatical (12 páginas) → sistematização gramatical.
 Ouça bem! (11 páginas) → transcrição dos áudios.

Não há especificações quanto ao uso do manual, uma vez que aspectos como a duração do curso, frequência semanal, carga horária (total e por unidade) e orientação metodológica não são indicados em nenhum momento pelas autoras. A faixa etária do público visado também não é definida. A única indicação dada na introdução do material a respeito dos alunos é que ele pode ser utilizado tanto com iniciantes quanto com aqueles que já tenham algum conhecimento do idioma e desejem aprender a sua variante brasileira. Seu objetivo é ser suporte eficaz para a aquisição das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever em Língua Portuguesa do Brasil.

O material complementar disponível é apenas um CD de áudio para uso do professor durante as aulas. No decorrer das unidades, há indicações de sites, vídeos e músicas que podem ser facilmente encontrados na internet para auxiliar a aprendizagem.

O LD da SIT, diferentemente do Terra Brasil, não tem um título comercial, afinal, foi produzido apenas com o intuito de servir de base para o curso básico de português do programa da SIT em Belém. A edição analisada contém 85 páginas, sendo que apenas as 20 primeiras delas compõem as suas sete unidades que são bastante curtas, não seguem nenhum padrão de organização e não têm um número de páginas pré-definido. As outras 65 páginas formam um anexo que traz a conjugação de verbos irregulares nos modos indicativo, subjuntivo, imperativo e formas nominais.

Nesse material, não há qualquer indicação sobre o seu uso ou objetivos, também não apresenta material complementar, nem para o aluno, nem para o professor. Não há tampouco a descrição do público visado, aparentemente por ter sido elaborado para uso exclusivo de um único grupo de alunos.

Após essa breve apresentação geral dos dois manuais vamos nos voltar mais detalhadamente para como cada um deles propõe o trabalho com a habilidade leitora. Para que isso seja possível, nas próximas duas subseções, são apresentadas a análise das características textuais e das propostas de leitura.

3.1.1 Características dos textos para ler

Uma diferença relevante a ser enfatizada entre os LD analisados é o fato de que no Terra Brasil há textos escritos desde o primeiro capítulo, enquanto que no livro da SIT o

primeiro deles aparece apenas na unidade 5, como se até esse momento o contato com o texto oral tivesse maior relevância.

As características textuais escolhidas para a análise já foram explicitadas no capítulo metodológico⁵⁶. Vejamos então como são esses textos antes de passar à análise das propostas de compreensão escrita a partir deles.

Todas as unidades do Terra Brasil têm pelo menos dois textos escritos (exemplo: unidades 1 e 3), podendo chegar a ter até onze deles, como é o caso da 5. Já no livro da SIT há um único texto na unidade 5 e os oito outros fazem parte da 7, sem mais nenhum exemplo de texto escrito em todo o resto do LD.

Em ambos os LD, em geral, os textos dos capítulos onde eles aparecem em maior quantidade são curtos, a exemplo da unidade 11 do Terra Brasil, com 10 textos, sendo que apenas dois deles não são classificados como pequenos, e da unidade 7 do manual da SIT com 9 textos dos quais sete são bastante pequenos e somente 1 é médio. Dessa maneira, o **tamanho** dos textos, no primeiro manual, varia de longo (536 palavras)⁵⁷ a muito curto (de 3 a 24 palavras)⁵⁸ e, no segundo LD, de médio (319 palavras)⁵⁹ a curto (em torno de 50 palavras)⁶⁰.

A **origem** de cada um dos textos também foi analisada. A tabela a seguir apresenta os dados obtidos.

Tabela 7 - Origem dos textos de Terra Brasil x manual da SIT

Origem	Terra Brasil		Manual da SIT	
	Nº	%	Nº	%
Fabricados	54	72.0%	---	---
Adaptados	10	13.3%	07	77.7%
Autênticos	11	14.6%	02	22.2%
	TOTAL	75	09	

A tabela demonstra não apenas uma diferença enorme na quantidade de textos de cada um dos manuais, apontando o Terra Brasil com um número oito vezes maior que o da

⁵⁶ Ver capítulo 2 (Leitura dos dados e sujeitos investigados).

⁵⁷ Fragmento adaptado do texto *A carteira* de Machado de Assis, p. 238-9.

⁵⁸ Anúncios de classificados da p. 68 e placas da p. 114.

⁵⁹ Texto *O boto*, p. 19 (ver anexo 09).

⁶⁰ Textos sem título da p. 20 (ver anexo 10).

SIT; mostra também que cada um desses LD tem textos de uma origem predominante, naquele os fabricados (72%) e nesse os adaptados (77.7%).

Essas estatísticas demonstram uma desvantagem de ambos os LD em relação aos objetivos de aprendizagem dos alunos dos cursos investigados, pois o intuito deles é passarem no CELPE-Bras (alunos da UFPA) – exame que trabalha apenas com textos autênticos – ou conseguirem usar habilidades comunicativas para viver no Brasil e participar ativamente em todos os aspectos do programa (alunos da SIT), e, para isso, o contato com textos (orais e escritos) de origem autêntica é indispensável. Ainda assim, como mostra a tabela anterior, nos dois LD, o trabalho com a compreensão escrita é deixado em segundo plano, embora no manual da SIT a situação esteja um pouco mais adequada nesse aspecto, uma vez que não há textos fabricados: os que não são autênticos são adaptações. Em compensação, o Terra Brasil é muito superior em relação à quantidade [e variedade] de textos que traz.

Quanto ao tipo de **registro**, o LD da SIT é 100% constituído de textos formais, diferentemente do Terra Brasil que comporta doze (16%) informais e 63 (84%) formais. Essa diferença já era esperada, pois as autoras desse último, na apresentação da obra, deixam claro que uma ênfase maior será dada à variante padrão do português brasileiro sem deixar as outras variantes de lado.

Os **gêneros** textuais encontrados no Terra Brasil são diversificados⁶¹. Trata-se de uma característica positiva em relação aos objetivos de aprendizagem, uma vez que também há várias possibilidades de gêneros que podem ser cobrados no exame que os alunos prestarão ao final do curso.

O mesmo não se pode dizer do outro LD composto por apenas dois gêneros: um (11.1%) artigo da Wikipédia e oito (88.8%) lendas, sendo que os temas abordados estão todos voltados apenas para a Amazônia. As lendas são típicas da região e o artigo trata de um dos pontos turísticos mais famosos da cidade de Belém, o Ver-o-Peso. Parece uma tentativa de atrelar o conteúdo do livro ao tema do programa que os alunos estão

⁶¹ Entre eles há: e-mail, propaganda, anúncio classificados (aluguel imóveis), propaganda de turismo, previsão do tempo, reportagem de revista, placa comercial, cartão de restaurante, descrição do cotidiano, receita, instruções, descrição pessoal, anúncio de concurso, formulário, dicas para saúde, tirinha, regras, carta do leitor, teste, descrição do cotidiano, descrição de meio de transporte, descrição de meio de comunicação, relato de experiência, narrativa romântica, conto literário, memória, poema, conto, mapa e lenda.

frequentando, como se tudo que se quisesse dizer sobre a Amazônia pudesse ser resumido a lendas e descrições de lugares turísticos.

3.1.2 Características das propostas de leitura

A concepção de leitura, as fases da aula e as perguntas usadas no trabalho de compreensão de qualquer texto escrito influenciam na sua leitura. Vejamos como isso acontece nos dois manuais analisados.

Dentre os 75 textos escritos no manual Terra Brasil:

- Quatro (5.3%) não têm nenhuma proposta de compreensão a partir deles.
- Dois (2.6%) têm propostas que os acompanham, mas não é necessário ler o texto para responder.
- 69 (92%) possuem propostas de pelo menos uma atividade de compreensão.

No manual da SIT:

- Um (11.1%) não tem nenhuma proposta de compreensão a partir dele.
- Um (11.1%) tem propostas que o acompanham, mas não é necessário ler o texto para responder.
- Sete (77.7%) possuem propostas de pelo menos uma atividade de compreensão.

O trabalho com a compreensão de 7.9% (Terra Brasil) e 22.2% (SIT) dos textos é ignorada, o que fez com que não fosse possível analisar todos os aspectos mencionados no início dessa subseção nos textos incluídos nesses percentuais.

3.1.2.1 Concepções de leitura

Como foi dito na seção 1.1.1 (O que é ler?), de acordo com Nuttall (2005, p. 2), há três definições de leitura:

- A.** Decodificar, decifrar, identificar etc.
- B.** Articular, falar, pronunciar etc.
- C.** Entender, reagir, significar etc.

Partimos do princípio que, em cada uma das propostas de trabalho com textos escritos elaborada para uma aula de LE, é possível tratar a habilidade de compreensão a

partir de pelo menos um desses conceitos. A tabela a seguir mostra as concepções que foram encontradas nos manuais analisados.

Tabela 8 - Concepções de leitura em termos numéricos e percentuais

Concepção de leitura	Terra Brasil		Manual da SIT	
	Nº	%	Nº	%
A. Decodificar, decifrar, identificar etc.	24	39.3%	0	0%
B. Articular, falar, pronunciar etc.	0	0%	0	0%
C. Entender, reagir, significar etc.	33	54%	07	100%
A + C	03	4.9%	00	00%
A + B + C	01	1.6%	00	00%
	TOTAL	61	07	

Cada atividade foi classificada em pelo menos uma das concepções de leitura a partir do que propunha como compreensão textual. Se a proposta levava o aluno a decodificar, decifrar e/ou identificar informações ela era categorizada na definição A. As atividades onde o trabalho com a oralidade como articular, falar ou pronunciar vocábulos fosse enfatizado eram consideradas como pertencentes à concepção B. E aquelas em que os alunos precisavam entender, reagir e significar o texto eram classificadas como C. Houve ainda casos em que mais de mais de uma concepção de leitura foi encontrada na mesma proposta.

Somente uma concepção foi identificada nas atividades do manual da SIT, a de leitura como maneira de entender, reagir, significar. Esse conceito está atrelado mais especificamente ao comando da proposta da p. 20⁶² em que os alunos precisam identificar nos textos características dos personagens mitológicos e relacioná-las às imagens para poder nomear cada um. Assim, eles têm que entender a descrição, reagir ao texto comparando-o com o recurso não-verbal e significar o processo extraído da superfície do texto o nome atribuído a cada ser ilustrado.

Não foi possível encontrar um conceito único que perpassasse todas as atividades do manual Terra Brasil. Como a tabela demonstra, em três casos (4.9%) as concepções A e C estavam presentes e em um (1.6%) havia as três juntas. Esses casos aconteceram

⁶² Ver anexo 10.

especificadamente em propostas com mais de uma atividade a realizar, como nas páginas 260-1, onde os alunos são levados a fazer três coisas diversas:

- Procurar o sentido das palavras desconhecidas (concepção A)
- Escrever um texto explicando o tema tratado pelo poeta (concepção C)
- Ler os poemas em um sarau (concepção B)

Somente com atividades tão diferentes – elaboradas para alcançar a compreensão de um mesmo texto – pode-se encontrar as três concepções de leitura (também tão diversas) em uma mesma ocasião.

Dentre as atividades que trazem um único conceito, a maioria refere-se a C (54%), seguido da A (39.3%) e sem nenhuma que se relacionasse apenas a B. Isso indica que nesse manual há mais trabalho com a leitura como uma atividade interativa entre os sujeitos envolvidos no processo (autor e leitor). Como, nessas atividades, o aluno também precisa reconhecer as palavras, ele é também levado a decodificá-las, decifrá-las e identificá-las.

3.1.2.2. Fases da leitura

A divisão da aula de leitura em **fases** é outro aspecto que auxilia na compreensão dos textos trabalhados. Vejamos na tabela abaixo como isso se dá nos manuais.

Tabela 9 - Fases da leitura em termos numéricos e percentuais

Fases da leitura	Terra Brasil		Manual da SIT	
	Nº	%	Nº	%
Pré-leitura + Leitura guiada + Pós-leitura	08	11.2%	0	0%
Pré-leitura + Leitura guiada	22	30.9%	07	87.5%
Pré-leitura + Pós-leitura	06	8.4%	0	0%
Leitura guiada + Pós-leitura	07	9.8%	0	0%
Somente pré-leitura	0	0%	01	12.5%
Somente leitura guiada	06	8.4%	0	0%
Somente pós-leitura	22	30.9%	0	0%
TOTAL	61		08 ⁶³	

⁶³ Aqui o total de textos aparece com um número maior por o trabalho com o vocabulário de lugares na cidade ter sido considerado uma atividade de pré-leitura para o texto da p. 15, *Ver-o-Peso*.

Como é possível observar, em ambos os LD as propostas de leitura de poucos ou nenhum texto (11.2% - Terra Brasil e 0% - SIT) contêm as três fases. O mais comum é que haja apenas a pré-leitura junto com a leitura guiada (30.9% - Terra Brasil e 87.5% - SIT). No primeiro manual, ainda é significativa a frequência de atividades compostas apenas pela pós-leitura (30.9%). Nessa tabela o problema apresentado na subseção anterior se repete, ainda que no manual da SIT haja um elevado percentual (87.5%) de propostas em que duas das três fases estão representadas, o número a que isso corresponde é bastante baixo. Em outras palavras, nesse caso, o bom percentual passa a não ser tão relevante para indicar a qualidade do manual quando se considera a quantidade de propostas.

Cabe enfatizar que, no Terra Brasil, as atividades correspondentes ao penúltimo caso eram aquelas em que o texto escrito é utilizado exclusivamente para treino gramatical ou de vocabulário. O aluno inicialmente é exposto às regras de funcionamento da língua ou listas de vocabulário (pré-leitura) e depois exercita esse conhecimento preenchendo lacunas ou mudando o tempo verbal dos textos (leitura guiada), evidentemente sem que isso garanta a compreensão.

O livro em questão, além de não trazer sugestões de atividades para algumas das fases, também apresenta falta de clareza em alguns de seus comandos. É o caso dos dois textos da p. 176. O primeiro deles, por exemplo, é um dos poucos que traz as três fases, embora todos os comandos apareçam depois do texto, já no segundo é proposto um trabalho com o vocabulário antes da leitura, mas o livro limita-se a dizer “procure explicar as seguintes expressões⁶⁴”, sem sugerir como o aluno pode fazê-lo, além de que a atividade de pós-leitura é exatamente explicar quatro dessas expressões, o que já havia sido feito antes mesmo da leitura do texto.

A mesma desordem das fases propostas acontece nos textos das p. 260-1 e 272. Na primeira, a leitura guiada somente aparece na p. 264 e com comando mal elaborado, mencionado “o poema de Olavo Bilac” quando há cinco deles. Na última, há uma proposta de trabalho com vocabulário que pode ser utilizada como pré-leitura, mas está após a leitura guiada.

⁶⁴ Tratam-se todas de expressões idiomáticas que não se encontraria facilmente em um dicionário comum. Ex: dor-de-cotovelo, perna-de-pau, unha-de-fome, pé-de-chinelo, testa-de-ferro, mão na roda, olho gordo, pé-de-valsas.

3.1.2.3 Tipos de tarefas

Vimos, na seção 1.4.2 (Compreensão a partir de tarefas), que uma tarefa é formada por seis elementos (objetivos, insumo, atividades, papel do aluno, papel do professor e contexto). Entretanto, em nenhum dos manuais há tarefas em que a leitura seja a atividade fim. O trabalho com essa habilidade sempre acontece como meio para completar uma tarefa de produção oral ou escrita. Assim, não foi possível fazer uma análise mais detalhada de todos os elementos que compõem uma tarefa, mas apenas das atividades que estão de alguma forma ligadas à compreensão textual. O que foi encontrado nos dois LD está organizado na tabela abaixo:

Tabela 10 - Tipos de atividades em termos numéricos e percentuais

Atividade	Terra Brasil		Manual da SIT	
	Nº	%	Nº	%
Apresentar-se	01	1.7%	---	---
Adivinhar	01	1.7%	---	---
Comentar	04	7%	---	---
Comparar	02	3.5%	---	---
Conversar	01	1.7%	---	---
Contar	01	1.7%	---	---
Deduzir	01	1.7%	---	---
Descrever	02	3.5%	---	---
Discutir	02	3.5%	---	---
Dizer	01	1.7%	---	---
Estabelecer relações	01	1.7%	---	---
Identificar	02	3.5%	---	---
Justificar	01	1.7%	01	33.3%
Nomear	---	---	01	33.3%
Perguntar	01	1.7%	---	---
Pesquisar	04	7%	---	---
Preencher formulário	02	3.5%	---	---
Preencher lacunas	15	26.3%	---	---
Preencher quadro	01	1.7%	---	---
Produzir gênero textual	12	21%	---	---
Reescrever	05	8.7%	---	---
Relacionar	---	---	01	33.3%
Responder	01	1.7%	---	---
Selecionar	01	1.7%	---	---
Sugerir	01	1.7%	---	---
	TOTAL	57	03	

No manual Terra Brasil são propostas 57 atividades (a partir de 66 textos), sendo que, dentre elas, há duas (p. 200-1 e 249) com base em textos externos ao livro (há apenas a indicação do site de internet onde buscá-los). Nelas foram encontradas 23 atividades diferentes a serem desenvolvidas⁶⁵. Já no da SIT há três atividades com base em sete textos.

Apenas uma das atividades (a de justificar) é encontrada nos dois LD, o que indica que as autoras de cada um tinham perspectivas diferentes em relação ao que é importante que o aluno seja capaz de fazer usando uma LE.

Como o número de atividades existentes no manual da SIT é muito menor, o percentual correspondente a cada uma delas é muito grande em relação ao outro LD. A única tarefa do Terra Brasil que se aproxima dos 33.3% relativos a cada uma das do LD da SIT é a de preencher lacunas (26.3%). Embora o percentual seja equiparável, a comparação não procede quando se considera o número que cada uma dessas porcentagens representa: os 26.3% do Terra Brasil correspondem a 15 atividades, enquanto que os 33.3% do LD da SIT equivalem a uma única atividade, ainda que o percentual seja superior.

O fato de Terra Brasil contar com uma quantidade e variedade maior de atividades não é garantia de qualidade, uma vez que, dentre os 23 tipos de atividades desenvolvidas, 21 delas não são trabalhadas no LD mais de cinco vezes, sendo as únicas exceções as atividades relacionadas à produção textual (21%) e ao preenchimento de lacunas (26.3%). Elas formam, juntas, a maior parte das atividades propostas, enquanto nenhuma das outras sequer alcança 8% do percentual total, o que indica a importância que o manual dá a esses dois tipos de exercícios em detrimento de outros que também poderiam levar os alunos a compreenderem textos escritos.

Dentre as atividades constantes na tabela, duas exigiam apenas uma reflexão metalinguística do texto: preencher lacunas e reescrever (total de 20 = 35%). As atividades de reescrever correspondiam àquelas em que os alunos deveriam escrever o mesmo texto apenas mudando o seu tempo verbal. Nelas, o conhecimento da nomenclatura era a principal característica da mudança e não os efeitos de sentido que poderia ocasionar. Já as atividades de preencher lacunas consistem em:

- Completá-las com algum tipo de vocabulário (ex: Estados do Brasil, p. 91, partes do corpo, p. 158, esportes, p. 196, e termos relacionado a aeroporto, p. 219).

⁶⁵ Algumas atividades envolvem a leitura de mais de um texto, enquanto que, em outros casos, duas ou mais atividades eram propostas a partir da leitura de um único texto.

- Completá-las uma classe gramatical (preposições, p. 87 e 236, pronomes indefinidos e artigos definidos, p. 246).
- Conjuguar verbos em tempos específicos.

No caso dos verbos, em algumas propostas, todos eles deveriam ser conjugados em um único tempo (p. 84 e 159), em outras, o aluno precisaria escolher entre duas ou mais possibilidades de tempos verbais (p. 197, 236 e 256) e, às vezes, nenhuma sugestão sobre o tempo mais adequado lhe era dada (p. 233 e 255). Na atividade da última página referida, o comando dizia que o aluno deveria atentar para usar o tempo entre parênteses, mas não havia nada entre parênteses.

É interessante observar que, apesar do significativo percentual (35%) que essas atividades representam no Terra Brasil, elas não aparecem no manual da SIT. Isso significa que, na perspectiva desse último livro texto, o trabalho com a estrutura e o vocabulário da língua não são tão relevantes para a compreensão, apesar de, como foi comprovado a partir da análise das características textuais na subseção anterior, os seus textos escritos trazerem várias palavras e estruturas gramaticais não trabalhadas.

Um aspecto positivo do Terra Brasil é que, a partir da leitura, os alunos são levados a produzir variados gêneros orais e escritos⁶⁶. No caso do registro dos textos para produção, eles eram:

- Oraís → 5 = 31%
- Escritos → 10 = 62%
- Oraís mas para escrever⁶⁷ → 1 = 6%.

Dentre esses gêneros, apenas cinco apresentam um modelo no livro para que o aluno possa se guiar durante a produção do seu texto (*e-mail*, anúncio, mensagem eletrônica, carta do leitor e lenda). Para o gênero resumo é indicado um site na internet onde é possível encontrar o modelo.

Em todo o manual Terra Brasil há apenas 12 textos que trabalham a compreensão textual a partir de perguntas. No LD da SIT esse número diminui para um único texto.

⁶⁶ E-mail (p. 51), anúncio (p. 82), mensagem eletrônica (p. 98), programação (p. 121), guia (p. 152), declaração de amor (p. 153), carta do leitor (p. 209), relatório (p. 236-7), resumo (p. 249), artigo (p. 252), leitura dramática (p. 260) e lenda (p. 280).

⁶⁷ Essa última refere-se ao gênero mensagem eletrônica para deixar no telefone (p. 98) que o aluno é levado a escrever e não a produzir oralmente como esse gênero realmente existe na sociedade.

Essa forma de trabalho de compreensão não está presente em todas as unidades de nenhum dos LD. Ficaram então excluídas desse exercício as seis primeiras unidades do manual da SIT e a 8, 10 e 11 do Terra Brasil. Neste último, a grande maioria dessas atividades (7 = 58.3%) está nas unidades no início do livro (1, 2, 3 e 4), aquelas que as autoras afirmam serem voltadas para o nível básico. É como se essa compreensão fosse indicada mais para o início da aprendizagem, ao contrário do que acontece no outro manual.

3.1.2.4 Tipos de perguntas

Como já foi dito na seção 1.4.3 (Compreensão a partir de perguntas), cremos que os tipos de perguntas e as formas como elas são feitas são essenciais para uma compreensão bem sucedida de um texto escrito. Trazemos nessa subseção uma análise do tratamento que os dois manuais dão a ambos os aspectos. A tabela seguinte apresenta os **tipos de pergunta** encontrados.

Tabela 11 - Tipos de perguntas em termos numéricos e percentuais

Tipos de perguntas	Terra Brasil		Manual da SIT	
	Nº	%	Nº	%
Cor do cavalo branco de Napoleão	0	0%	0	0%
Literal	41	39%	0	0%
Global	02	1.9%	0	0%
Reorganização ou reinterpretação	0	0%	0	0%
Inferência	12	11.4%	0	0%
Pessoal	32	30.4%	01	100%
Como o(s) escritor(es) diz(em) o que ele(s) significa(m)	0	0%	0	0%
Vale-tudo	0	0%	0	0%
Impossível	15	14.2%	0	0%
Metalinguística	03	2.8%	0	0%
	TOTAL	105	01	

Como demonstra a tabela, números e percentuais são completamente diversos nos dois LD. Enquanto a única pergunta proposta como questão de compreensão textual no manual da SIT corresponde ao tipo pessoal, as questões do Terra Brasil podem ser classificadas em quase todos os outros tipos levando o aluno a estar mais preparado para reagir a diversos tipos de situações que podem influenciar na sua leitura.

É questionável a eficiência da utilização de uma única pergunta de compreensão textual em um manual inteiro. Até que ponto um aluno que estuda tendo como apoio esse material estaria sendo preparado para interpretar textos em contextos de comunicação real? Como ele seria levado a desenvolver a habilidade de formular as suas próprias perguntas sendo exposto a um número tão pequeno de exemplos?

Quanto às perguntas do Terra Brasil, a maioria (39%) corresponde ao tipo **literal**, seguido das de cunho **peçoal** (30.4%). Há ainda alguma representatividade de perguntas classificadas como **impossíveis** (14.2%) e **inferenciais** (11.4%), mas poucas delas foram **metalinguísticas** (2.8%) ou **globais** (1.9%) e nenhuma dos tipos **vale-tudo**, **a cor do cavalo branco de Napoleão**, **reorganização ou reinterpretação** e relacionadas a **como o(s) escritor(es) diz(em) o que ele(s) significa(m)**. O que indica que as autoras consideram ser muito importante a compreensão das(os) ideias/conteúdos presentes na superfície textual e que o aluno se posicione em relação ao texto expressando sua própria opinião.

As perguntas variam não somente em relação ao seu tipo, mas também à sua forma. A tabela a seguir representa os dados obtidos a partir da análise da forma das perguntas dos manuais.

Tabela 12 - Formas de perguntas em termos numéricos e percentuais

Formas de perguntas	Terra Brasil		Manual da SIT	
	Nº	%	Nº	%
Verdadeiro/ Falso	09	8.5%	0	0%
Sim/Não	17	16.1%	0	0%
Alternativas	10	9.5%	0	0%
Narrativas	69	65.7%	01	100%
TOTAL	105		01	

Em relação à forma, já é possível perceber algo em comum, nos dois: a maioria das perguntas (65.7% - Terra Brasil e 100% - SIT) é estruturada como pergunta narrativa. Essas porcentagens sinalizam grande preocupação com as informações presentes nos textos com características do tipo narrativo, sobre os quais é possível dizer o que, com quem, quando, onde algo aconteceu. Contudo, no livro da SIT, ainda que esse percentual corresponda a 100% do total, o fato de isso representar apenas uma única pergunta, não nos permite

afirmar que ele tenha sido elaborado com a mesma preocupação e, nesse caso, também se repete a crítica feita na análise da tabela anterior.

No Terra Brasil esse percentual é seguido das perguntas de **sim/não** (16.1%), dentre as demais, as únicas a ultrapassarem 10% do total. Perguntas que trazem a forma de **alternativas** (9.5%) e **verdadeiro/falso** (8.5%) foram utilizadas em menor quantidade que as demais, quando, na verdade, segundo Nuttall (2005), todas podem ser úteis no desenvolvimento da compreensão leitora e devem fazer parte das atividades desenvolvidas em sala, pois, em momentos de comunicação real, o aluno pode vir a se deparar com as mais variadas situações e, por vezes, a forma de pergunta menos enfatizada em aula se faz essencial para a compreensão.

3.2 LEITURA DAS AULAS DE LEITURA

A análise das observações de aula foi feita com base na grade de análise⁶⁸ que adaptamos e de modo algum visa criticar a prática das professoras, mas fazer considerações sobre o uso do LD. Por esse motivo, todas as descrições de procedimentos são feitas no passado buscando representar o que ocorreu naquela aula observada e não o que acontece diariamente nas aulas.

A análise, assim como a grade utilizada para tal, está dividida em três partes: fases da aula, trabalho com estratégias de leitura e outros fatores que podem influenciar a compreensão de textos escritos durante as aulas. Elaboramos quadros com os procedimentos que as professoras adotaram em relação a cada um dos aspectos analisados que, após apresentados, são analisados.

3.2.1 Fases da aula

Como dissemos na seção 1.3.1 (As fases de uma aula de leitura), defendemos o ponto de vista segundo o qual o trabalho de leitura em sala torna-se mais eficaz quando dividido nas três etapas mencionadas anteriormente (pré-leitura, leitura guiada e pós-leitura). Por isso, a análise dessas fases também está aqui separada nessas três partes.

⁶⁸ Ver anexo 24.

3.2.1.1 Pré-leitura

Antes de começar as considerações sobre essa etapa cabe mencionar que a professora L¹ não a utilizou em sua aula. Por esse motivo, nenhuma consideração sobre ela é aqui incluída. A falta da pré-leitura ocasionou sérias dificuldades de compreensão, pois, sem ela, fica mais difícil (mas não impossível) que o aluno consiga processar o texto de forma descendente, porque, para isso, ele precisaria encaixar o texto dentro de seu conhecimento cultural, linguístico e histórico. E a pré-leitura é uma ótima oportunidade de acionar esse conhecimento prévio.

Apesar da ausência dessa etapa na aula de L¹, alguns alunos conseguiram valer-se de estratégias autônomas para lerem com relativo sucesso, enquanto outros não. A professora tentou remediar a situação inserindo em meio à leitura guiada procedimentos característicos da pré-leitura⁶⁹, o que não funcionou apropriadamente. Vejamos a seguir a análise das outras aulas:

a.1) Alunos antecipam o conteúdo do texto.

Antecipar o conteúdo que o texto poderá tratar a partir de imagens, título, gênero, contexto etc. é um procedimento fundamental para familiarizar o aluno com o texto e levantar o que ele já conhece sobre o assunto a ser lido. A tabela a seguir demonstra as atitudes de cada professora em relação a esse procedimento.

Tabela 13 - Procedimentos por professora relacionados ao critério a.1

Prof.	Procedimentos adotados	
E	Falou logo no início da aula de que trata o texto.	
L ¹	-----	
H	Nada relativo ao procedimento foi observado.	
L ²	Aula 01 ⁷⁰	Nada relativo ao procedimento foi observado.
	Aula 02	Falou logo no início da aula do que se trata o texto.
	Aula 03	Nada relativo ao procedimento foi observado.

Prever o possível tema do texto foi mencionado dentre as sugestões de atividades para a pré-leitura na tabela 03 – Exemplos de atividades de leitura em cada uma de suas

⁶⁹ Ver exemplos desses procedimentos na análise da tabela 23.

⁷⁰ Está sendo utilizada a seguinte nomenclatura para referir-se às aulas da professora L²:

Aula 01 → aula do dia 20/04/2011. Aula 02 → aula do dia 28/04/2011. Aula 03 → aula do dia 12/05/2011.

fases. Entretanto, os dados acima indicam que nenhuma das professoras levou seus alunos a formular hipóteses sobre o conteúdo textual. A não utilização desse procedimento fez com que os alunos ficassem menos seguros em relação à leitura, pois a ação de prever o assunto a ser abordado oferece mais segurança ao leitor, além de ajudar o professor a detectar possíveis dificuldades que eles venham a ter no decorrer da leitura.

a.2) Alunos ativam seu conhecimento de mundo.

Esse procedimento está bastante ligado ao anterior, pois, ao fazer hipóteses, o leitor utiliza em geral seu conhecimento de mundo. Vejamos como as professoras procederam em relação a isso.

Tabela 14 - Procedimentos por professora relacionados ao critério a.2

Prof.	Procedimentos adotados	
E	Levou alunos a falarem sobre a origem dos nomes dos dias da semana na LM/L2 de cada um.	
L ¹	-----	
H	Levantou uma discussão sobre como são as leis/punições em outros países para quem bebe e dirige.	
L ²	Aula 01	Nada relativo ao procedimento foi observado.
	Aula 02	Perguntou aos alunos se as mães têm um filho favorito.
	Aula 03	Nada relativo ao procedimento foi observado.

Vê-se que cada uma das professoras, que adotou o procedimento, ativou o conhecimento de mundo de seus alunos de maneira diferente.

A questão de L² ocasionou um choque cultural e algumas reclamações por parte dos alunos que se sentiram obrigados a falar sobre as mães deles em público, o que não é comum nos Estados Unidos. Vimos, na seção 1.2.3 (Leitura e (inter)culturalidade), que Aebersold e Field (2008) já previam a possibilidade desse tipo de problema ao afirmarem que é a orientação cultural que molda as atitudes em relação ao texto e propósito da leitura do sujeito, mas L² não atentou para esse fato.

A professora resolveu o problema explicando que deveriam falar sobre as mães em geral e isso deu um sentimento de alívio entre eles. Ainda que a situação tenha sido remediada, o fato enfatizou o desconhecimento da professora e dos alunos em relação à cultura uns dos outros. Enquanto, para ela, o assunto era algo comum, para eles, era tabu. No fim, quando a professora simplesmente mudou o comando da atividade, a questão

cultural acabou sendo deixada de lado e perdeu-se a oportunidade de iniciar uma discussão ainda mais rica.

Apesar do procedimento inadequado de L², pode-se dizer que o conhecimento prévio foi então ativado de modo criativo e eficaz pelas três professoras. Elas consideraram o que os alunos sabiam sobre seus próprios países e línguas e os levaram a valorizar/utilizar a sua própria cultura para a compreensão do texto. Isso demonstra a preocupação delas em, de certa maneira, preparar seus alunos para serem capazes de utilizar o que já sabem sobre o assunto a fim de melhor entender o que se diz sobre ele no texto escrito.

a.3) Alunos discutem sobre tema do texto.

Já que descobrir o tema do texto não é suficiente para a etapa da pré-leitura, discutir a respeito pode ser uma ótima alternativa para familiarizar o aluno com as ideias que ele encontrará ao ler o texto. Os procedimentos adotados em relação a esse critério estão organizados na tabela a seguir:

Tabela 15 - Procedimentos por professora relacionados ao critério a.3

Prof.	Procedimentos adotados	
E	Propôs uma discussão a respeito da origem dos nomes dos dias da semana nos diferentes países.	
L ¹	-----	
H	Levou alunos a compararem as leis/punições dos países de cada um para quem bebe e dirige.	
L ²	Aula 01	Adotou o procedimento apenas durante a leitura guiada.
	Aula 02	Levou alunos a discutirem sobre as datas comemorativas que são celebradas em dias diferentes no Brasil e nos Estados Unidos (finados e dia dos pais).
	Aula 03	Nada relativo ao procedimento foi observado.

Vimos na seção 1.1.2.1 (Fatores ligados ao texto), que Alliende e Condemarín (2005) enfatizam que o texto é formado, entre outras coisas, por uma complexidade e variedade dos conteúdos. E a tabela demonstra que todas as professoras empregaram a discussão sobre o tema do texto na pré-leitura em pelo menos uma de suas aulas. Cada uma a sua maneira, elas utilizaram muito bem a discussão sobre o tema para ajudar na compreensão textual. Elas optaram assim pela adoção de um procedimento que levou os alunos a valerem-se de uma estratégia eficaz que fez a diferença no entendimento do texto e os preparou mais ainda para o complexo processo de ler.

a.4) Alunos interessam-se pelo tema.

A tabela a seguir mostra os procedimentos adotados por cada professora para motivar os alunos a se interessarem pelo tema do texto, atitude essencial para garantir o sucesso da atividade.

Tabela 16 - Procedimentos por professora relacionados ao critério a.4

Prof.	Procedimentos adotados	
E	Disse que em português a etimologia dos nomes dos dias da semana é diferente e os alunos ficaram interessados em saber como é.	
L ¹	-----	
H	Mostrou outros exemplos bastante conhecidos do gênero textual trabalhado (propaganda) sobre o mesmo assunto.	
L ²	Aula 01	Fez perguntas ⁷¹ interessantes que despertaram a curiosidade dos alunos.
	Aula 02	Disse que o texto discute se as mães têm um filho favorito fazendo com que os alunos comesçassem logo a querer ler.
	Aula 03	Despertou inicialmente o interesse dos alunos para os aspectos linguísticos devido ser a aula de revisão para a prova. Interesse pelo tema é despertado somente a partir da pós-leitura.

Percebe-se que o tema pareceu em geral interessante para os alunos desde a pré-leitura. Cada professora tomou a precaução de garantir o interesse utilizando procedimentos diferentes, o que é importante quando se considera que é o interesse que conduz o sujeito a agir de uma forma ou de outra. Esse aspecto, nas aulas observadas, foi então não apenas garantido desde o começo, mas ainda mantido durante a aula. Isso nos faz considerar que, com esses procedimentos, as professoras utilizaram a pré-leitura com a função atribuída por Almacioğlu e Toprak (2009) e Nuttall (2005): fomentar o interesse dos alunos em ler o texto de uma maneira mais significativa e decidida.

a.5) Novo(a) vocabulário/ estrutura é introduzido(a) em um contexto significativo.

Como foi dito na seção 1.1.2 (Fatores que influenciam na leitura), introduzir vocabulário/estrutura gramatical novos em contexto significativo auxilia o leitor a enfrentar menos dificuldades ao precisar inferir significados de palavras enquanto lê. Vejamos os procedimentos adotados nas aulas em relação a esse critério.

⁷¹ Quem é o boto? e Qual o seu objetivo?

Tabela 17 - Procedimentos por professora relacionados ao critério a.5

Prof.	Procedimentos adotados	
E	Texto sem vocabulário ou estrutura novo(a) específico(a) sendo trabalhado(a).	
L ¹	-----	
H	Texto sem vocabulário ou estrutura novo(a) específico(a) sendo trabalhado(a).	
L ²	Aula 01	Levou alunos a separarem palavras conhecidas das desconhecidas organizando-as em colunas.
	Aula 02	Explicou oralmente e com exemplos por escrito no quadro a estrutura do subjuntivo, incluindo estudo de nomenclatura gramatical, para depois levar os alunos a usar a estrutura em contexto comunicativo.
	Aula 03	Escolheu algumas palavras do texto para listar no quadro isoladamente (sem o contexto) levou os alunos a procurar no dicionário as que não conheciam.

Os dados mostram que, sobre esse critério, apenas há o que dizer em relação à professora L², uma vez que a utilização do procedimento não se aplicava às aulas das outras, já que o vocabulário de seus textos havia sido trabalhado em aulas anteriores. É perceptível que nas aulas 02 e 03 de L² a introdução de vocabulário/estrutura gramatical novos estava muito mais ligada ao trabalho com a língua em si do que com a necessidade de utilização de um contexto significativo que ajudasse o aluno a compreender melhor o uso da língua. Diferentemente do que aconteceu em sua aula 01, quando as palavras foram trabalhadas de uma forma mais significativa a partir do contexto textual fazendo uma espécie de treino de estratégias de aprendizagem de vocabulário.

O uso de listas isoladas que ela fez na aula 03 gerou confusão entre os alunos, tanto que uma aluna não entendeu o sentido da atividade e perguntou para a professora por que eles estavam trabalhando com aquelas palavras, apenas naquele momento L² disse que elas faziam parte do texto que leriam em seguida.

Vimos então que nem sempre houve uma preocupação de L² em apresentar o vocabulário ou estrutura em destaque de maneira significativa no início, ainda que, mais tarde, seu uso fosse cobrado em uma situação de comunicação, mesmo que como dever de casa. É como se, para ela, o aluno precisasse primeiramente entender o funcionamento das regras para depois colocá-las em prática em um contexto significativo.

a.6) Novo(a) vocabulário/ estrutura trabalhado(a) é central para o entendimento do texto.

É consenso que se deve trabalhar aquilo que vai ser importante para que o aluno desenvolva determinada proposta, no caso desse trabalho, a compreensão textual. A tabela 18 mostra os procedimentos adotados pelas professoras em suas aulas nesse sentido.

Tabela 18 - Procedimentos por professora relacionados ao critério a.6

Prof.	Procedimentos adotados	
E	Texto sem vocabulário ou estrutura gramatical novo(a) específico(a).	
L ¹	-----	
H	Texto sem vocabulário ou estrutura gramatical novo(a) específico(a).	
L ²	Aula 01	Levou os alunos a escolherem o que era importante aprender.
	Aula 02	Trabalhou um modo verbal completamente novo para os alunos.
	Aula 03	Selecionou vocabulário relevante para trabalhar.

Novamente não comentaremos as aulas de E e H pelos motivos expostos na análise da tabela anterior. L² foi muito bem sucedida em suas escolhas sobre o que deveria ou não ser trabalhado. Todos(as) os(as) vocábulos e estruturas morfossintáticas trabalhados(as) foram bem selecionados pela professora e os exercícios desenvolvidos se mostraram importantes para a compreensão textual. Ainda surgiram dúvidas durante as outras fases da leitura, o que é normal, pois, mesmo que esse trabalho com vocabulário e estruturas gramaticais seja essencial nessa etapa, é preciso ainda deixar oportunidades para que o aluno use estratégias para inferir significados e usos da LE enquanto lê o texto. Constatamos então que L² estava consciente do conhecimento linguístico (KOCH; ELIAS, 2007) de seus alunos, caso contrário, não teria conseguido selecionar tão bem quais aspectos gramaticais e lexicais precisavam ser trabalhados.

a.7) Alunos identificam o gênero do texto.

Esse critério trata do trabalho de identificação do gênero textual a ser lido e a forma como cada professora lidou com esse aspecto.

Tabela 19 - Procedimentos por professora relacionados ao critério a.7

Prof.	Procedimentos adotados	
E	Não falou de gêneros textuais durante toda a aula.	
L ¹	-----	
H	Não levou os alunos a descobrirem sozinhos o gênero: disse qual era ao perguntar "qual a diferença entre os dois anúncios?".	
L ²	Aula 01	Não falou de gêneros textuais durante toda a aula.
	Aula 02	Não falou de gêneros textuais durante toda a aula.
	Aula 03	Não falou de gêneros textuais durante toda a aula.

Os dados mostram que a identificação do gênero textual foi tratada como algo de menos relevância nas aulas observadas. Cremos que essa questão tenha sido deixada de lado por todas porque na aula de nenhuma delas os alunos chegaram a produzir o mesmo

gênero lido na pós-leitura e, por isso, o tempo dispensado ao trabalho com gênero foi reduzido ou inexistente. Professoras e alunos preferiram voltar sua atenção ao conteúdo que à estrutura textual. Ao aplicar esse tipo de procedimento durante uma atividade de leitura pode-se correr o risco de influenciar negativamente na compreensão, pois, ainda que se dê uma importância maior à mensagem, o gênero textual a que pertencer pode fazer com que ela signifique diferentemente. Nada indica que não seja possível trabalhar a leitura de modo eficaz sem incluir a análise explícita do gênero textual lido; os procedimentos adotados pelas professoras são um bom exemplo disso. Trabalhar ou não aspectos característicos dos gêneros é opcional e cabe a cada professor decidir quando usar esse trabalho em sala.

a.8) Propósito da leitura é esclarecido.

Saber o motivo pelo qual se está lendo o texto é um fator crucial para o sucesso de qualquer atividade leitora. Vejamos como as professoras trabalharam esse critério na aula observada.

Tabela 20 - Procedimentos por professora relacionados ao critério a.8

Prof.	Procedimentos adotados	
E	Deixou transparecer que os alunos precisavam ler o texto para descobrir a origem dos nomes dos dias da semana em português quando disse que a etimologia dos dias da semana em português é diferente da origem na LM/L2 dos alunos.	
L ¹	-----	
H	Comunicou o propósito da primeira leitura (mas não de toda a tarefa) assim que os alunos terminam a leitura em voz alta perguntando “o que esse texto está falando?”(sic). Os alunos pareceram não entender a questão, mas a professora achou que eles não entenderam o texto, então ela falou logo em seguida “você querem mais dois minutinhos para ler de novo? Leiam novamente e me digam o que é que esse texto diz” (sic).	
L ²	Aula 01	Nada relativo ao procedimento foi observado.
	Aula 02	Nada relativo ao procedimento foi observado.
	Aula 03	Nada relativo ao procedimento foi observado.

De um modo geral, as professoras deixaram a desejar nesse aspecto. Apenas E e H fazem algo que “se aproxima” do estabelecimento do propósito de leitura. Digo “se aproxima” porque aquela somente deixa implícito um possível motivo e a outra estabelece o propósito depois da primeira leitura do texto, quando deveria ser ao contrário.

O desconhecimento inicial do propósito da leitura, em geral, leva o leitor a se valer de estratégias inadequadas para ler o texto. Foi o que aconteceu na aula de H. Somente no segundo momento é que os alunos adotaram a leitura silenciosa (mais adequada para atender a proposta da professora de descobrir do que se trata o texto), quando realmente estavam conscientes do que precisavam fazer. Não haveria como os alunos responderem a primeira pergunta pelo fato de que não leram o texto com aquela intenção⁷². A própria professora, que evidentemente sabia do propósito da atividade, embora não o tivesse comunicado, foi infeliz ao escolher a leitura em voz alta naquele momento, pois o leitor, principalmente quando é pouco proficiente, costuma ler em voz alta mais para tentar adivinhar a pronúncia do que para buscar a compreensão.

Ainda que Brown (2007) defenda que um dos papéis do leitor durante a compreensão textual é ser um “identificador de propósitos”, ele não terá sucesso sem que lhe seja dada oportunidades para desenvolver essa habilidade. Para Nunan (2004), apenas estabelecer propósitos não é suficiente, pois devemos ainda nos preocupar se o que foi estabelecido é ou não um objetivo comunicativo que leve o aluno a interagir com o texto. Aebersold e Field (2008) lembram também que se deve atentar para a orientação cultural do aluno, pois, para elas, a cultura molda as atitudes em relação ao texto e propósito da leitura do leitor.

3.2.1.2 Leitura guiada

Nos itens relacionados a essa etapa não serão analisados os dados relativos às aulas das professoras E e L² (aulas 01 e 02). A primeira por não ter acontecido durante toda a observação nenhuma atividade que realmente guiasse a leitura dos alunos para que pudesse ser classificada como parte dessa etapa. Já nas duas primeiras aulas de L², a leitura resumiu-se apenas à pré-leitura, sendo que o restante das atividades foi passado como dever de casa. Segue então a análise referente às aulas em que a leitura guiada aconteceu.

⁷² Achar a ideia central, ou do que se trata, ou ainda do que está falando, como disse a professora.

b.1) Alunos avaliam suas previsões iniciais.

b.2) Alunos identificam no texto a(s) parte(s) que confirma(m) ou não suas previsões iniciais.

b.3) A compreensão é focada nos propósitos estabelecidos na pré-leitura.

Mesmo sendo diferentes, esses critérios tiveram dados relativos a eles organizados em uma única tabela (ver abaixo) porque nenhuma das professoras adotou qualquer procedimento que pudesse ser categorizado como relacionado aos critérios.

Tabela 21 - Procedimentos por professora relacionados aos critérios b.1, b.2 e b.3

Prof.	Procedimentos adotados	
E	-----	
L ¹	Nada relativo ao procedimento foi observado.	
H	Nada relativo ao procedimento foi observado.	
L ²	Aula 01	-----
	Aula 02	-----
	Aula 03	Nada relativo ao procedimento foi observado.

Como nenhuma das professoras fez previsões iniciais, nem estabeleceu propósitos na fase da pré-leitura, nada pode ser analisado nessa etapa. A principal consequência disso é que, com essa atitude, as professoras deixaram de dar aos alunos a oportunidade de desenvolverem uma atividade que exercita estratégias de leitura⁷³ que o leitor comumente precisa utilizar em contextos reais de comunicação, dentre elas, podemos citar a não utilização dos esquemas cognitivos do leitor para confirmar essas previsões. Kleiman (2008) e Allende e Condemarín (2005) afirmam que o leitor precisa entender que o autor do texto o escreve de forma incompleta e que cabe a ele usar o seu conhecimento sobre assuntos, situações e eventos típicos de sua cultura (esquemas cognitivos) antes (para prever) e durante o processo de compreensão (para alterar, confirmar ou tornar mais preciso o esquema inicial). Daí a necessidade de não apenas fazer as previsões na pré-leitura, como também retomá-las na leitura guiada.

b.4) Questões de compreensão exigem diferentes níveis de raciocínio.

Ao ler textos em situações de comunicação real na LE, o aluno certamente encontra diferentes níveis de raciocínio com os quais precisa saber lidar. Daí a necessidade que as

⁷³ Exemplos dessas estratégias: confirmar ou refutar hipóteses/previsões, comparar expectativas iniciais com as ideias do texto etc.

aulas de leitura também enfatizem esse trabalho. A tabela a seguir traz os dados observados em relação a esse critério.

Tabela 22 - Procedimentos por professora relacionados ao critério b.4

Prof.	Procedimentos adotados	
E	-----	
L ¹	Propôs questões diretas que levam o aluno apenas a ler a superfície do texto para encontrar as respostas. A única exceção é a última pergunta ⁷⁴ , que os alunos sequer precisaram ler o texto para responder.	
H	Iniciou com a compreensão geral ⁷⁵ , depois fez uma pergunta que exige uma leitura mais detalhada do texto implicando características específicas do gênero ⁷⁶ .	
L ²	Aula 01	-----
	Aula 02	-----
	Aula 03	Usou quatro perguntas ⁷⁷ , sem que nenhuma fosse de compreensão geral. Algumas estavam voltadas para aspectos pontuais da superfície textual (1 e 2) e outras eram exclusivamente metalinguísticas (3 e 4).

Os níveis de raciocínio são tratados diferentemente por cada uma das professoras. Vale lembrar que nenhuma delas utilizou perguntas propostas pelo LD nessa ocasião, cada uma elaborou as suas próprias perguntas, até mesmo porque não havia proposta de leitura guiada para os textos trabalhados nas aulas⁷⁸. Isso demonstra que, apesar da falta de suporte adequado que poderia ser oferecido pelo LD, todas têm consciência da importância da leitura guiada, tanto que cada uma buscou, à sua maneira, utilizá-la em sala.

É importante também dizer que a forma como H e L² fizeram as perguntas privilegia alunos com estilos de aprendizagem diferentes, uma vez que a primeira perguntou oralmente e a outra deixou as questões escritas no quadro. É evidente que não é possível, nem desejável, que para cada atividade se contemple todos os estilos de aprendizagem. No entanto, vimos na seção 1.3.2.2 (Variedade das atividades), que é papel do professor

⁷⁴ O que é barzinho?
Qual a clientela que predomina no ambiente?
O que são petiscos?
O que é mais consumido em barzinhos?
Vocês frequentam barzinhos?

⁷⁵ O que esse texto está falando?

⁷⁶ Por que essas propagandas são mais direcionadas aos jovens?

⁷⁷ 1. Quantos anos tem o Ver-o-Peso?

2. De onde veio a estrutura do mercado de ferro do Ver-o-Peso?

3. Circule as contrações.

4. Sublinhe os participípios dos seguintes verbos situar, colocar, dever, formar, fazer, trazer, tombar. Observe que o participípio desses verbos funciona como adjetivo no texto.

⁷⁸ L² usou o texto *Ver-o-Peso* (anexo 08), L¹ utilizou *Recanto do lazer* (anexo 03) e o e-mail (anexo 04), e H trabalhou com dois textos *Movimento propaganda sem bebida* e *Mercado Central* (anexo 05).

alternar qual estilo deverá ser privilegiado em cada ocasião e que a variedade de modelos, estruturas da atividade e formas de interação também precisa existir.

b.5) Professor monitora desempenho dos alunos durante a atividade.

Não basta planejar bem as atividades que serão feitas em cada uma das fases. Faz-se necessário que o professor monitore o desempenho dos alunos durante toda a atividade para ter certeza de que os objetivos serão alcançados. A tabela abaixo mostra como isso foi feito nas aulas observadas.

Tabela 23 - Procedimentos por professora relacionados ao critério b.5

Prof.	Procedimentos adotados	
E	-----	
L ¹	Deu atenção mais direcionada a um único aluno ⁷⁹ . Passou muito tempo fora de sala ⁸⁰ , sentada em sua mesa ou conversando enquanto deveria estar monitorando a produção dos alunos. Por isso, alguns alunos preferiram buscar auxílio entre si ou esclarecer dúvidas comigo ao invés de pedir a atenção de L ¹ .	
H	Foi até os alunos durante a atividade (mesmo sem ser solicitada). Reagiu ao menor sinal de dificuldade, sempre com muita simpatia. Fez alunos sentirem-se à vontade para pedir ajuda sempre que precisassem.	
L ²	Aula 01	-----
	Aula 02	-----
	Aula 03	Foi até os alunos durante a atividade (mesmo sem ser solicitada). Reagiu ao menor sinal de dificuldade, sempre com muita simpatia. Fez alunos sentirem-se à vontade para pedir ajuda sempre que precisassem.

Com exceção de L¹, as outras professoras lidaram muito bem com o monitoramento do desempenho dos alunos em suas aulas. Os dados mostram que os procedimentos adotados por H e L² foram os mesmos e muito bem realizados. Elas deixaram transparecer para os alunos um sentimento de segurança durante todo o tempo, o que fez com que o medo de errar desaparecesse. No caso de H, mesmo o aluno que demonstrou tanta dificuldade na aula de L¹ participou bastante e teve um excelente desempenho. Monitorar de forma adequada fez toda a diferença e levou H (e L²) a assumir(em) os papéis sugeridos por Benson (2011) que foram descritos na seção 1.5.1 (Papéis do professor).

É possível acreditar que o monitoramento feito por L¹ não funcionou por ela não ter dado devida atenção aos fatores implicados no planejamento da aula de leitura

⁷⁹ Mesmo esse aluno que recebeu mais atenção somente passou a recebê-la com mais frequência a partir do momento que sentiu tanta dificuldade que, por iniciativa própria, levou sua carteira para o lado de um aluno mais forte que começou a ajudá-lo.

⁸⁰ Foram duas saídas de 11min e 6min para falar com pessoas que vinham até a porta da sala procurá-la.

mencionados na seção 1.3.2.1 (Necessidades, interesses e habilidades). Ao saber que um dos alunos tinha necessidades (objetivas e subjetivas) e habilidades diferentes do resto da turma, ela precisaria ter preparado a aula de maneira que não ficasse nem muito fácil, nem demasiadamente difícil para nenhum dos alunos. A escolha que L¹ fez pelos procedimentos descritos até aqui influenciou na motivação de todos: na do aluno com mais dificuldade por se sentir constrangido e na dos outros por verem toda a atenção da professora direcionada a uma única pessoa na turma quando eles também precisavam dela.

b.6) Alunos têm acesso a modelos de uso dos novos vocábulos e da(s) nova(s) estrutura(s) gramatical(is) durante a atividade.

O fato de se esperar que o aluno utilize palavras e estruturas gramaticais novas que deveriam estar sendo trabalhadas desde a pré-leitura pressupõe que ele tenha acesso a modelos de uso, para que ele possa estabelecer padrões de como utilizá-lo(a). A tabela a seguir traz dados relativos ao trabalho das professoras nesse aspecto durante as aulas observadas.

Tabela 24 - Procedimentos por professora relacionados ao critério b.6

Prof.	Procedimentos adotados
E	-----
L ¹	Nada relativo ao procedimento foi observado.
H	Nada relativo ao procedimento foi observado.
L ²	Aula 01 -----
	Aula 02 -----
	Aula 03 Nada relativo ao procedimento foi observado.

Na subseção destacamos que, para Allende e Condemarín (2005), a legibilidade linguística está atrelada a fatores de bastante complexos (léxico, estrutura morfosintática das orações, uso de elementos dêiticos, de reprodutores interacionais e de anafóricos). Contudo, vemos na tabela que nenhuma das professoras ofereceu aos alunos acesso a esses modelos de uso. Em alguns casos, como no de L², isso ocasionou problemas, em outros, como no de H, essa falta não fez praticamente nenhuma diferença. A última não disponibilizou modelos porque não precisou fazê-lo, já que as estruturas gramaticais e o vocabulário haviam sido estudados em aulas anteriores, eram conhecidos dos alunos. Na

aula de L², a ausência de modelos de uso fez com que os alunos não obtivessem muito êxito ao responderem a questão 04⁸¹. Eles não conheciam/lembravam (d)a estrutura do participío.

É possível concluir que nem sempre esse aspecto influencia no bom andamento da atividade. Cabe então ao professor avaliar a necessidade ou não de utilizar esses modelos, assim como fez H. Ao fazer essa avaliação, o professor precisa levar em conta os aspectos descritos na seção 1.1.2 (Fatores que influenciam a leitura).

b.7) Alunos são encorajados a usar novos vocábulos e nova(s) estrutura(s) gramatical(is).

Não há motivos que justifiquem o trabalho com vocabulário ou estrutura morfossintática do texto sem que isso seja utilizado de alguma forma em pelo menos uma das atividades propostas. Seria aprender por aprender sem que a necessidade e possibilidade de uso comunicativo fossem enfatizadas, o que tornaria a aprendizagem não significativa. A tabela 25 mostra alguns dados relativos a esse critério.

Tabela 25 - Procedimentos por professora relacionados ao critério b.7

Prof.	Procedimentos adotados	
E	-----	
L ¹	Nada relativo ao procedimento foi observado.	
H	Levou alunos usarem vocabulário específico do texto durante a leitura guiada ao responderem perguntas sobre suas opiniões e sistema de leis em seus países.	
L ²	Aula 01	-----
	Aula 02	-----
	Aula 03	Encorajou alunos a usarem a estrutura gramatical de forma comunicativa apenas na pós-leitura; durante a leitura guiada o trabalho com esse aspecto prendeu-se apenas a aspectos metalinguísticos.

De acordo com Almacioğlu e Toprak (2009), a leitura guiada visa, entre outras coisas, levar o aluno a treinar vocabulário e/ou estruturas gramaticais aprendidos. Ao deixar essa etapa de lado e exigir o uso apenas na pós-leitura, como aconteceu com E e L² (aulas 01 e 02), corre-se o risco de que o aluno não se sinta suficientemente seguro para utilizar o vocabulário ou a estrutura morfossintática em uma situação de comunicação (ainda que simulada) por não ter treinado para tal de modo adequado.

Na aula de L² isso não teve tantas implicações, pois os alunos conseguiram fazer uma boa produção na pós-leitura, como veremos mais adiante. Não se pode dizer o mesmo sobre

⁸¹ 4. Sublinhe os participíos dos seguintes verbos situar, colocar, dever, formar, fazer, trazer, tombar. Observe que o participío desses verbos funciona como adjetivo no texto.

a aula de E, porque desvios de atenção fizeram com que a pós-leitura não fosse levada adiante. Contudo, apesar de L¹ ter feito a leitura guiada, seus alunos não se sentiram confortáveis no momento da pós-leitura, devido à falta de trabalho com o vocabulário durante a leitura guiada e também a outros motivos vistos na análise das tabelas anteriores como a ausência de pré-leitura, o monitoramento inadequado etc. Tudo está interligado, um bom procedimento pode repercutir de forma positiva em vários outros aspectos além daquele a que está diretamente relacionado e um ruim pode trazer um efeito negativo em vários outros momentos da leitura. Por isso essa atividade precisa ser vista como um processo em que o resultado nada mais é do que a soma das partes que foram desenvolvidas em cada fase da aula.

3.2.1.3 Pós-leitura

A pós-leitura aconteceu em algumas observações. As exceções foram as aulas de E e as aulas 01 e 02 de L²: a primeira professora por não ter conseguido avançar além da leitura guiada, pois os alunos acabaram se distanciando muito das perguntas propostas e os desvios de atenção fizeram com que a atividade não fosse bem sucedida; a última por não ter tido tempo suficiente para essa fase em ambas as aulas, sendo que, na segunda, a pós-leitura foi passada como dever de casa. Cada vez que L² for então mencionada faz-se referência à sua aula 03.

Vejamos a seguir a análise de pontos específicos sobre essa fase da leitura relacionados a cada uma das aulas observadas em que ela aconteceu.

c.1) Alunos falam sobre o texto que leram.

É importante que a fase da pós-leitura seja relacionada ao texto lido, dessa vez não mais necessariamente ligando-se a detalhes, mas ao que foi apresentado de mais relevante, como o assunto tratado, por exemplo. Na tabela 26, encontramos os procedimentos utilizados por cada professora nesse aspecto.

Tabela 26 - Procedimentos por professora relacionados ao critério c.1

Prof.	Procedimentos adotados	
E	-----	
L ¹	Não levou alunos a falarem sobre o texto, mas a utilizarem o assunto discutido para produzir um <i>e-mail</i> .	
H	Não levou alunos a falarem sobre o texto, mas a utilizarem o assunto discutido para fazer um <i>roleplay</i> .	
L ²	Aula 01	-----
	Aula 02	-----
	Aula 03	Usou um modelo escrito de descrição de um ponto turístico da cidade de Belém para levar os alunos a produzirem uma versão oral do mesmo tipo textual sobre pontos turísticos de suas cidades.

Vemos que, ao contrário do que foi previamente estabelecido na elaboração desse critério, nem todas as propostas utilizadas eram necessariamente voltadas para falar sobre o texto. Algumas privilegiaram o tipo do texto (L²) e outras, o assunto abordado (L¹ e H) como modelo para produção textual, e não para estudo do seu conteúdo.

Mesmo considerando que o falar sobre o texto na pós-leitura seja dado como sugestão por vários autores⁸², a partir dessas considerações, é possível perceber que, além do trabalho proposto pelo critério, há outros procedimentos que podem garantir o sucesso dessa etapa, como as professoras H, L¹ e L² demonstraram durante as aulas observadas. Dessa maneira, pode-se dizer que elas foram criativas na escolha da atividade a ser desenvolvida na etapa da pós-leitura ao levar os alunos a irem além da discussão de assunto(s) tratado(s) no texto lido nas fases anteriores.

c.2) Alunos explicam suas opiniões e julgamentos críticos.

A pós-leitura é um momento adequado para que o aluno possa posicionar-se criticamente em relação ao texto. A tabela 27 mostra o posicionamento adotado pelas professoras em relação a esse critério.

⁸² Aebersold e Field (2008), Farrell (2003), Henk et al (2000), Nuttall (2005) e Almacioğlu e Toprak (2009).

Tabela 27 - Procedimentos por professora relacionados ao critério c.2

Prof.	Procedimentos adotados	
E	-----	
L ¹	Não envolveu críticas ao texto lido na produção textual proposta nessa etapa.	
H	Não envolveu críticas ao texto lido na produção textual proposta nessa etapa.	
L ²	Aula 01	-----
	Aula 02	-----
	Aula 03	Não envolveu críticas ao texto lido na produção textual proposta nessa etapa.

Mesmo que os alunos não precisassem posicionar-se em relação ao que leram na etapa da pós-leitura, ainda assim, o uso de estratégias de argumentação acabou sendo trabalhado na aula para levar os alunos a se valerem de opiniões, argumentos e julgamentos críticos em relação à própria produção e/ou à do outro.

Reconhece-se, portanto, a importância desse tipo de treino, embora, como demonstraram as professoras, ele não precise estar sempre atrelado a um único texto lido na atividade. Vimos então que são variadas as formas de levar os alunos a exercitar o aspecto em análise e que também é possível priorizar outras habilidades que não a discussão oral para fazê-lo. O critério “c.2” traz uma entre várias possibilidades de trabalho que, a nosso ver, não impediu que a leitura fosse trabalhada dentro da concepção de Nuttall (2005) defendida nesse trabalho: entender, reagir, significar o texto.

c.3) Alunos respondem ao texto.

A pós-leitura também pode ser um momento propício de se levar o aluno a reconhecer o caráter interativo do texto dando-lhe oportunidade de responder a ele, para não somente compreender por compreender e nada fazer com as informações apreendidas. A tabela abaixo representa os dados coletados nas observações em relação a esse aspecto.

Tabela 28 - Procedimentos por professora relacionados ao critério c.3

Prof.	Procedimentos adotados	
E	-----	
L ¹	Levou alunos a elaborarem um <i>e-mail</i> em resposta ao lido no livro. O <i>e-mail</i> lido falava sobre os barzinhos descritos no texto lido anteriormente.	
H	Levou alunos a fazerem um <i>roleplay</i> de um diálogo convidando um amigo a conhecer um dos lugares mencionados no texto.	
L ²	Aula 01	-----
	Aula 02	-----
	Aula 03	Utilizou apenas a estrutura do texto como modelo esquecendo de seu conteúdo.

Antes de passar à análise, é importante enfatizar que a falta de coerência nas instruções de L¹ sobre o texto a produzir confundiu (e também decepcionou) os alunos durante essa fase. Alguns comandos foram mudados e outros dados enquanto os alunos já faziam a atividade, entre outros problemas que evidenciaram que nem mesmo a professora tinha certeza do que deveria ser feito e como.

Apesar das atitudes inadequadas de L¹, as professoras em geral demonstraram reconhecer a necessidade de trabalhar a leitura como um ato comunicativo em que o sujeito lê algo para responder ao texto de alguma forma, como acontece com a leitura em contextos reais de comunicação. Os procedimentos adotados deram então aos alunos a oportunidade de utilizar a leitura para simular interação com o outro na LE.

c.4) Alunos são encorajados a usar novos vocábulos e nova(s) estrutura(s) gramatical(is).

Quando se parte do pressuposto de que o aluno teve a oportunidade de treinar novos vocábulos e nova(s) estrutura(s) gramatical(is) que apareceram no texto durante a leitura guiada, acredita-se que, na pós-leitura, ele já se sente suficientemente preparado para usá-los(as) para comunicar-se. Na tabela 29 temos os dados relativos ao que aconteceu em relação a isso nas aulas observadas.

Tabela 29 - Procedimentos por professora relacionados ao critério c.4

Prof.	Procedimentos adotados	
E	-----	
L ¹	Não fez nenhuma menção explícita que pudesse ser categorizada como encorajamento, mas, como não havia maneira de escrever o <i>e-mail</i> sem o uso do novo vocabulário, alguns alunos buscaram maneiras próprias de superar suas dificuldades e utilizar o que fosse necessário para a produção textual.	
H	Propôs a utilização do vocabulário de descrição de lugares e da linguagem persuasiva estudada durante a leitura do texto para elaborar diálogos em dupla.	
L ²	Aula 01	-----
	Aula 02	-----
	Aula 03	Levou alunos usarem as estruturas estudadas na compreensão textual (contrações (prep+artigo) e participios) para descreverem pontos turísticos de suas cidades.

Percebe-se que nem todas as professoras tiveram a preocupação de encorajar seus alunos a usar vocabulário e/ou estrutura gramatical novo(a)(s) durante a pós-leitura, o que não é o procedimento mais adequado para essa etapa, uma vez que, a partir do momento em que os alunos não conseguem estabelecer uma conexão com o que foi feito

anteriormente, podem sentir-se inseguros para fazer algo completamente novo sem nenhuma preparação prévia.

Segundo Almacioğlu e Toprak (2009), possibilitar oportunidades de uso do vocabulário e/ou da estrutura morfossintática não significa encorajar a sua utilização, é preciso levar o aluno a fazer isso com segurança, por isso a importância do bom desenvolvimento das duas etapas anteriores (pré-leitura e leitura guiada) para que esse trabalho se dê de forma satisfatória nessa última fase.

c.5) Professor dá retorno sobre o desempenho dos alunos.

Não são todas as pessoas que conseguem avaliar o seu próprio desempenho no processo de E/A de uma LE, daí a necessidade de haver auxílio do professor nesse aspecto, principalmente quando ainda se está no início de sua aprendizagem, como é o caso dos alunos nesta pesquisa. Vejamos como as professoras investigadas lidaram com esse critério em suas aulas.

Tabela 30 - Procedimentos por professora relacionados ao critério c.5

Prof.	Procedimentos adotados	
E	-----	
L ¹	Não comentou o desempenho como um todo, apenas desvios estruturais, ortográficos e fuga à estrutura do gênero são corrigidos, na hora, muitas vezes enquanto os alunos ainda estavam no meio de sua produção textual.	
H	Elogiou o desempenho dos alunos, comparou com uma produção anterior (do mesmo gênero) que eles fizeram no início do curso e, após todas as apresentações, comentou a respeito dos desvios que ela anotou.	
L ²	Aula 01	-----
	Aula 02	-----
	Aula 03	Fez correções de alguns desvios linguísticos cometidos durante a execução das atividades, mas o retorno analisado nesse item não aconteceu no final.

Cada professora procedeu diferentemente nesse aspecto, afinal, são várias as maneiras de dar retorno aos alunos. Algumas delas podem tornar-se mais ou menos eficazes dependendo da situação e da forma como são usadas. Limitar-se a correções de cunho linguístico e estrutural, como fizeram L¹ e L², por exemplo, não corresponde a uma forma eficaz de fazer esse procedimento, pois pode levar o aluno a crer que o bom desempenho no uso da língua depende exclusivamente disso, o que não é verdade. No entanto, apesar desse procedimento inadequado por parte de L², isso não influenciou na aula, pois os alunos pareciam já estar acostumados a serem corrigidos dessa forma e demonstravam estar muito

à vontade com essa maneira de proceder. O mesmo não foi possível observar na aula de L¹, porque a sensação de desconforto dos alunos em relação ao retorno da professora era geral. É importante então que o aluno também acredite na eficácia do procedimento adotado pelo professor, pois, para Farrell (2003), dar retorno sobre o progresso e a melhora precisa ser um dos objetivos da aula de leitura.

3.2.2 Trabalho com estratégias de leitura

De uma forma ou de outra, as estratégias de leitura estiveram presentes nas aulas de todas as professoras. Não há como ler um texto sem valer-se delas. As cinco tabelas seguintes trazem os dados coletados a partir dos critérios estabelecidos para avaliar o seu uso em sala de aula.

d.1) Professor dá dicas de estratégias de leitura que melhor se adequam ao material/ à tarefa.

O professor exerce um papel central na seleção das estratégias de que os alunos se valem para ler o texto. A leitura certamente será mais ou menos bem sucedida dependendo, entre outros fatores, das estratégias que o leitor escolhe para alcançar a compreensão. Quando se trata de uma aula de leitura, é papel do professor sugerir as estratégias que melhor se adequam ao material/ à tarefa.

Tabela 31 - Procedimentos por professora relacionados ao critério d.1

Prof.	Procedimentos adotados	
E	Não indicou nenhuma estratégia, mas os alunos utilizaram algumas.	
L ¹	Deu dicas exclusivamente para um dos alunos que demonstrou mais dificuldades, ora parafraseando de forma mais simples o significado de palavras que já havia explicado para a turma toda, ora fazendo perguntas ⁸³ .	
H	Indicou algumas estratégias para melhorar a compreensão e usar o material didático como ler novamente o texto quando não se compreende, escrever as respostas no caderno já que no livro não havia espaço para responder e trabalhar em dupla para que fosse possível discutir as sugestões.	
L ²	Aula 01	Pediui que os alunos comparassem as respostas em dupla, lessem sem usar o dicionário e listassem palavras desconhecidas para descobrir o significado depois da primeira leitura.
	Aula 02	Chamou atenção dos alunos para que olhassem para ela e não para o texto enquanto ela explicava a atividade. Disse para compararem respostas em pares e indicou momento em que o uso do dicionário era necessário.
	Aula 03	Disse que os alunos poderiam explicar o significado de palavras desconhecidas para o colega, procurar no dicionário apenas as palavras que mais ninguém soubesse e tentar fazer sozinhos mesmo as questões mais difíceis antes de pedir ajuda.

Com exceção de E, todas as outras professoras se preocuparam em dar dicas de algumas estratégias que os alunos poderiam utilizar. Nenhuma delas usou esse procedimento em excesso, o que também pode vir a ser prejudicial, pois é preciso dar ao aluno espaço para experimentar as estratégias que já conhece autonomamente. Talvez tenha sido essa a ideia de E.

O processo de compreensão textual é estratégico em si (KOCH, 2009). Daí a importância de avaliar a eficácia e a relevância das estratégias que o professor sugerir. Esse foi um problema que L² teve em sua aula 03. A estratégia que ela sugeriu para os alunos quando eles sentiram dificuldades em responder a questão 4⁸⁴, “tentar fazer sozinho”, foi acatada pelos alunos, mas não surtiu efeito, porque eles não sabiam como encontrar os participios dos verbos dados. Pode-se dizer que fatores ligados ao texto influenciaram na compreensão. Faltava aos alunos domínio suficiente do código linguístico para localizar aquela estrutura.

⁸³ - O que você entendeu?
 - O texto fala sobre o quê?
 - Você viu no dicionário?
 - Você viu esse exemplo aqui?
 - E nesse contexto como funciona?

⁸⁴ 4. Sublinhe os participios dos seguintes verbos situar, colocar, dever, formar, fazer, trazer, tombar. Observe que o participio desses verbos funciona como adjetivo no texto.

Mencionamos inicialmente que a maneira como as estratégias são sugeridas também fazem diferença. H e L² conseguiram diferenciar os momentos em que apenas um aluno precisava de dica(s) e quando era a turma inteira. L¹, todavia, não foi tão bem sucedida em relação às perguntas⁸⁵ que fez a um único aluno, pois essas questões, na verdade, representavam a etapa da pré-leitura que ela optou por não fazer, quando todos os alunos precisavam ter refletivo sobre aquilo, não apenas um. Ainda assim, o procedimento adotado por L¹ não foi capaz ajudar mesmo esse único aluno, que continuou com dificuldades.

d.2) Alunos valem-se de diferentes estratégias de leitura.

Vimos na seção 1.2.2 (Leitura e estratégias) a importância que elas desempenham na compreensão textual, daí a necessidade do utilizá-las de forma diversificada para alcançar um entendimento satisfatório do texto. A tabela 32 traz os procedimentos adotados pelas professoras para garantir esse uso.

Tabela 32 - Procedimentos por professora relacionados ao critério d.2

Prof.	Procedimentos adotados	
E	Levou os alunos utilizarem as estratégias de escanear o texto em busca de informações na superfície e de recorrer ao conhecimento linguístico e enciclopédico.	
L ¹	Propôs atividades em que os alunos apenas precisaram fazer uma leitura rápida do texto em busca de uma única informação: origem dos dias da semana em português. Levou alunos a usarem seu conhecimento enciclopédico sobre o assunto.	
H	Formulou questões de compreensão ⁸⁶ diretas e ligadas apenas à superfície textual levando o aluno a não precisar fazer inferências e/ou ler as entrelinhas.	
L ²	Aula 01	Levou os alunos se valerem de estratégias de conhecimento linguístico, interacional e enciclopédico.
	Aula 02	Fez duas perguntas ⁸⁷ que os alunos apenas precisaram fazer uma leitura rápida do texto para responder cujas respostas estavam na superfície textual e listar palavras desconhecidas cujo significado precisaram inferir.
	Aula 03	Levou os alunos a fazerem uma leitura rápida do texto para obter uma ideia geral do tema tratado.

Com exceção da professora H, todas as outras deixaram a desejar no aspecto de variação de estratégias, pois ficaram sempre muito presas ao aspecto linguístico e acabaram

⁸⁵ Ver nota de rodapé 84.

⁸⁶ O que é barzinho?
Qual a clientela que predomina no ambiente?
O que são petiscos?
O que é mais consumido em barzinhos?
Vocês frequentam barzinhos?

⁸⁷ Quem é o boto? e Qual o seu objetivo?

deixando a compreensão textual limitada ao uso de estratégias que exigem o acionamento de um único tipo de conhecimento armazenado na memória do sujeito. A adoção desse tipo de procedimento faz com que seja mais difícil para o aluno desempenhar o seu papel de “utilizador de estratégias”, pois é algo que nem todos têm autonomia suficiente para desenvolver autonomamente, cabendo ao professor oferecer oportunidades que levem o aluno a assumir esse papel.

No caso de E e das aulas 01 e 02 de L², o fato acima descrito é uma consequência de nessas aulas apenas a pré-leitura ter sido utilizada, pois, no fundo, as estratégias escolhidas pelas professoras foram adequadas se considerarmos a única etapa da aula que aconteceu em sala. As estratégias relacionadas a outros conhecimentos costumam aparecer ao longo das outras etapas da aula de leitura.

d.3) Alunos usam estratégias de conhecimento linguístico

Ao acionar o seu conhecimento linguístico o leitor vale-se de estratégias para utilizar o que conhece (e inferir o que desconhece) sobre a gramática e o léxico da língua para ajudá-lo a compreender o texto que lê. A tabela abaixo traz as estratégias adotadas nas aulas de cada professora.

Tabela 33 - Procedimentos por professora relacionados ao critério d.3

Prof.	Procedimentos adotados
E	Levou os alunos a perguntarem quando não entendessem o sentido de uma palavra.
L ¹	Levou os alunos a perguntarem quando não entendessem o sentido de uma palavra.
H	Levou os alunos a perguntarem quando não entendessem o sentido de uma palavra.
L ²	Aula 01 Levou os alunos a perguntarem quando não entender o sentido de uma palavra, a fazerem previsões sobre o significado, a adivinharem o significado de palavras desconhecidas com base no contexto, a não traduzirem sistematicamente para a L1 e a procurarem por cognatos.
	Aula 02 Levou os alunos a perguntarem quando não entender o sentido de uma palavra, a fazerem previsões sobre o significado, a adivinharem o significado de palavras desconhecidas com base no contexto, a não traduzirem sistematicamente para a L1 e a procurarem por cognatos.
	Aula 03 Levou os alunos a perguntarem quando não entender o sentido de uma palavra, a fazerem previsões sobre o significado, a adivinharem o significado de palavras desconhecidas com base no contexto, a não traduzirem sistematicamente para a L1 e a procurarem por cognatos.

Os alunos da UFPA usam sempre a mesma estratégia de cunho linguístico, de acordo com a classificação de Koch e Elias (2007), independentemente da professora que está ministrando a aula, enquanto que os da SIT também acionaram estratégias iguais em todas

as aulas observadas. É como se, para os alunos, o modo de lidar com o léxico e a gramática da língua não precisasse variar de acordo com a atividade desenvolvida no dia.

Isso indica que esses alunos precisam ainda aprender a selecionar melhor, entre as estratégias possíveis, as que mais se adequem à leitura do texto que está sendo desenvolvida. Acredito que o problema maior esteja acontecendo em relação aos alunos da UFPA, devido a pouca variedade de estratégias linguísticas acionadas, o que pode significar que eles desconhecem a existência de outras diferentes, diferentemente do que aconteceu na SIT, onde os alunos demonstraram saber valer-se de uma quantidade mais significativa desse tipo de estratégia.

d.4) Alunos usam estratégias de conhecimento enciclopédico

O leitor pode acionar o seu conhecimento enciclopédico, ou de mundo, para ajudar na produção do(s) sentido(s). Saber sobre o assunto abordado no texto auxilia na sua compreensão. É como se o leitor já pudesse previamente formar uma ideia do que será lido. A tabela a seguir mostra como esse conhecimento foi acionado nas aulas observadas.

Tabela 34 - Procedimentos por professora relacionados ao critério d.4

Prof.	Procedimentos adotados	
E	Levou os alunos a acionarem o conhecimento de mundo para falar a respeito da etimologia dos nomes dos dias da semana em sua LM/L2.	
L ¹	Nada relativo ao procedimento foi observado.	
H	Levou os alunos a acionarem o conhecimento de mundo sobre as propagandas publicitárias no país para responder as perguntas feitas oralmente pela professora ⁸⁸ .	
L ²	Aula 01	Nada relativo ao procedimento foi observado.
	Aula 02	Nada relativo ao procedimento foi observado.
	Aula 03	Levou os alunos a acionarem o conhecimento de mundo sobre pontos turísticos na sua cidade natal para descrevê-los na atividade da pós-leitura.

As estratégias escolhidas por E, H e L² (aula 03) levaram os alunos a lerem de forma dialógica (texto/leitor), favorecendo a reflexão crítica e intercultural que, segundo Aebersold e Field (2008), influencia a leitura em LE, incluindo comportamentos, crenças e desempenho, o que faz com que o leitor molde suas próprias atitudes em relação ao texto e propósitos de leitura. Nessa perspectiva, elas assumiram o seu papel de fornecer subsídios para que esse diálogo pudesse acontecer durante a leitura.

⁸⁸ “E no país de vocês?” e “Aluno 1, como é lá na Jamaica as propagandas de bebidas alcoólicas?”.

Vemos que, com exceção de L¹, todas as outras professoras incluem o acionamento do conhecimento enciclopédico como parte da compreensão textual. Isso faz com que não seja estranho o fato de ter sido justamente na aula de L¹ que o trabalho com o texto escrito foi mais difícil para os alunos. Ainda que nas aulas 01 e 02 de L² o procedimento também não tenha sido adotado, não foi possível estabelecer considerações a respeito das consequências, porque nesses dias a leitura guiada e a pós-leitura não aconteceram. Talvez os alunos fossem sentir falta desse conhecimento nas próximas etapas da aula, mas isso não pode ser observado para constatação.

d.5) Alunos usam estratégias de conhecimento interacional

O conhecimento interacional é relativo aos modos de interação que podem acontecer por meio da linguagem. Como aqui consideramos a leitura um ato comunicativo, cremos que o leitor precisa usar estratégias que acionem seu conhecimento sobre o funcionamento dessa interação para que possa compreender melhor como o texto está organizado. Os procedimentos utilizados pelas professoras para acionar esse conhecimento estão na tabela seguinte.

Tabela 35 - Procedimentos por professora relacionados ao critério d.5

Prof.	Procedimentos adotados	
E	Nada relativo ao procedimento foi observado.	
L ¹	Nada relativo ao procedimento foi observado.	
H	Levou os alunos a descobrir o propósito do autor do texto ⁸⁹ .	
L ²	Aula 01	Nada relativo ao procedimento foi observado.
	Aula 02	Nada relativo ao procedimento foi observado.
	Aula 03	Nada relativo ao procedimento foi observado.

De acordo com a tabela, apenas a professora H leva seus alunos a utilizarem uma única estratégia categorizada como interacional, o que indica que as outras professoras ou não tiveram oportunidade de usá-las, ou não reconheceram a importância de fazê-lo. Consideramos que E e L² (aulas 01 e 02) estariam na primeira situação, pela falta da leitura guiada e da pós-leitura, e L¹ e L² (aula 03) na segunda. Acreditamos ainda que mesmo H deixou a desejar em relação ao trabalho com essa categoria de estratégias em sua aula, uma vez que, apesar de haver diversas delas, a professora optou por valer-se de somente uma de

⁸⁹ Para responder à pergunta “por que essas propagandas são mais direcionadas aos jovens?”.

tipo ilocucional, ignorando a possibilidade de uso das comunicacionais, metacomunicativas e superestruturais, todas também classificadas como interacionais.

3.2.3 Outros fatores que podem influenciar o trabalho com a leitura

Nessa última parte da análise das observações trataremos de aspectos que, acreditamos, também podem influenciar no desenvolvimento do trabalho com a atividade de compreensão escrita em sala como o uso de materiais e recursos, alcance do(s) objetivo(s) de aprendizagem, organização do conteúdo e utilização do tempo. Cada um deles será analisado separadamente nas tabelas a seguir.

e.1) Materiais e recursos foram bem utilizados.

Partimos do princípio segundo o qual o uso adequado de materiais e recursos didáticos é função de quatro aspectos: autenticidade, variedade, atratividade e destreza do professor em utilizá-los. A tabela 36 traz alguns dados sobre esse critério.

Tabela 36 - Procedimentos por professora relacionados ao critério e.1

Prof.	Procedimentos adotados	
E	Utilizou texto fabricado do LD ⁹⁰ . Usou apenas o LD. Atentou para se os alunos estavam acompanhando a explicação, se tinham o livro aberto na página certa ou se faziam atividades antes do tempo previsto.	
L ¹	Utilizou textos fabricados do LD ⁹¹ e textos autênticos da internet ⁹² . Usou o quadro, o marcador para quadro branco, o apagador, o LD e textos extras. Deu um exemplar do texto extra por grupo, o que dificultou e atrasou a leitura.	
H	Utilizou texto adaptado do LD ⁹³ e propagandas autênticas da internet ⁹⁴ . Usou o quadro, o marcador para quadro branco, o apagador, o LD, a apresentação em PowerPoint com os textos e o computador. O PowerPoint tinha imagens apropriadas ao tema e de excelente resolução. Deixou o computador já ligado antes da aula começar e pediu para que os alunos sentassem mais próximos à tela para visualizar melhor os slides.	
L ²	Aula 01	Utilizou textos adaptados do LD ⁹⁵ . Usou o quadro, o marcador para quadro branco, o apagador e o LD. Permitiu que os alunos também usassem o marcador e o quadro branco. Deixou os passos a serem seguidos e as perguntas sempre escritos no quadro.
	Aula 02	Utilizou texto autêntico. Usou o quadro, o marcador para quadro branco, o apagador, o LD e o texto extra. Utilizou um texto extra cujo tamanho da folha era a metade de um papel A4, mas com espaço suficiente para as informações que trazia. Permitiu que os alunos também usassem o marcador e o quadro branco. Deixou os passos a serem seguidos e as perguntas sempre escritos no quadro.
	Aula 03	Utilizou texto autêntico do LD ⁹⁶ . Usou o quadro, o marcador para quadro branco, o apagador e o LD. Permitiu que os alunos também usassem o marcador e o quadro branco. Deixou os passos a serem seguidos e as perguntas sempre escritos no quadro.

As professoras de modo geral demonstraram habilidade em proporcionar aos alunos o contato com textos que realmente são encontrados na sociedade em situação real de comunicação ainda que o LD não priorize o trabalho com esse tipo de material, como é o caso do Terra Brasil. O fato de enfatizar esse procedimento de adaptação evidencia o reconhecimento que elas têm da importância do trabalho com textos autênticos. Dessa maneira, elas concordam com Arkian (2008), pois, para ele, é a seleção de textos do manual que contextualiza as funções de língua a serem aprendidas pelos alunos.

⁹⁰ Ver anexo 02.

⁹¹ Ver anexos 03 e 04.

⁹² Descrições de barzinhos da cidade de Belém.

⁹³ Ver anexo 05.

⁹⁴ H montou uma apresentação em PowerPoint com imagens de propagandas de e campanhas contra bebidas, todas autênticas.

⁹⁵ Ver anexos 09 e 10.

⁹⁶ Ver anexo 08.

Pode-se observar ainda que, com exceção de E, todas as outras tentaram variar os recursos e materiais. Estes não se limitavam ao LD e eram tão bem trabalhados que se tornaram suficientemente atrativos para despertar o interesse dos alunos.

Merece ainda destaque o uso atento e diversificado que cada professora fez dos recursos e materiais com os quais resolveu trabalhar. Nesse sentido, apenas L¹ deixou a desejar em relação à quantidade de exemplares de textos extras que ela trouxe para aula, pois não havia número suficiente para todos os alunos.

e.2) Objetivos de aprendizagem foram alcançados.

Todo trabalho com alguma habilidade em sala de aula, seja ela a leitura ou não, precisa girar em torno de um ou mais objetivos de aprendizagem a serem alcançados até o final das três etapas. A tabela seguinte mostra como as professoras trabalharam esse aspecto em sala de aula.

Tabela 37 - Procedimentos por professora relacionados ao critério e.2

Prof.	Procedimentos adotados
E	Não comunicou os objetivos aos alunos no início nem retomou no final. Propôs atividades ⁹⁷ que favorecem o uso da língua fora da sala de aula. Não se observou impacto na aprendizagem.
L ¹	Não comunicou os objetivos aos alunos no início nem retomou no final. Propôs atividades ⁹⁸ que favorecem o uso da língua fora da sala de aula. Não se observou impacto na aprendizagem, o sentimento de frustração foi maior.
H	Não comunicou os objetivos aos alunos no início nem retomou no final. Propôs atividades ⁹⁹ que favorecem o uso da língua fora da sala de aula. Observou-se impacto na aprendizagem ¹⁰⁰ .
L ²	Aula 01 Não comunicou os objetivos aos alunos no início nem retomou no final. Propôs atividades ¹⁰¹ que favorecem o uso da língua fora da sala de aula. Observou-se impacto na aprendizagem ¹⁰² .
	Aula 02 Não comunicou os objetivos aos alunos no início nem retomou no final. Propôs atividades ¹⁰³ que favorecem o uso da língua fora da sala de aula. Observou-se impacto na aprendizagem ¹⁰⁴ .
	Aula 03 Não comunicou os objetivos aos alunos no início nem retomou no final. Propôs atividades ¹⁰⁵ que favorecem o uso da língua fora da sala de aula. Observou-se impacto na aprendizagem ¹⁰⁶ .

⁹⁷ Conhecer e discutir sobre a etimologia das palavras em diferentes idiomas.

⁹⁸ Ler e responder um *e-mail* solicitando uma sugestão de um lugar para sair.

⁹⁹ Ler sobre um lugar na cidade e convidar (em um diálogo) um amigo para conhecê-lo.

¹⁰⁰ Reconhecimento de alunos e professora do quanto eles haviam aprendido até aquele momento.

¹⁰¹ Ler a lenda de um ser mitológico amazônico para descobrir mais sobre ele.

¹⁰² Vocabulário trabalhado serviu para esclarecer dúvidas que os alunos tinham antes.

¹⁰³ Ler um poema sobre a personalidade das mães e concorda/discordar com a opinião do autor.

¹⁰⁴ Alunos orgulharam-se em construir suas primeiras frases com o subjuntivo para opinar sobre o texto.

¹⁰⁵ Ler e contar sobre um ponto turístico famoso.

Os dados apontam que as professoras não se sentem à vontade para discutir os objetivos de aprendizagem com os alunos, o que é algo inesperado, principalmente por parte de H e L² que pareciam ter um relacionamento muito bom com seus alunos durante as observações. Essa falta de comunicação pode trazer consequências negativas como o sentimento de frustração que predominou na aula de L¹, pois, por mais autônomo que o aluno seja, se ele não consegue enxergar o propósito (de partes) da aula, não há como ter certeza de que os objetivos de aprendizagem foram alcançados.

Embora tenhamos observado a ocorrência do impacto na aprendizagem na maioria das aulas, menos nas de E e L¹, não se pode garantir que todos os alunos conseguiram realmente alcançar os objetivos planejados pelas professoras, já que isso não foi explicitamente discutido em nenhuma das observações. Pode-se apenas afirmar que, aos olhos da pesquisadora, a aprendizagem aconteceu, mas ainda restam dúvidas se o que foi aprendido estava previsto pela professora como objetivo e se os alunos ficaram conscientes do que aprenderam. O planejamento ajudaria significativamente a resolver essa questão, pois promoveria reflexão crítica sobre os procedimentos a serem adotados.

e.3) O tempo foi bem utilizado.

O uso do tempo influencia positiva ou negativamente no desenvolvimento de toda a aula, porque dele dependem até mesmo as estratégias a serem utilizadas: ter mais ou menos tempo disponível para completar uma atividade leva o sujeito a fazê-la diferentemente. A tabela 38 traz dados sobre o uso do tempo nas aulas assistidas.

¹⁰⁶ Expressões novas são aprendidas.

Tabela 38 - Procedimentos por professora relacionados ao critério e.3

Prof.	Procedimentos adotados	
E	Não teve tempo suficiente devido aos desvios de atenção por parte dos alunos. Precisou passar 20min do horário para chamar a atenção dos alunos para o comportamento deles.	
L ¹	Reservou pouco tempo ¹⁰⁷ para a produção textual da pós-leitura, para que, além de escrever, os alunos ainda lessem o material extra de duas páginas. Disponibilizou tempo muito longo ou muito curto para as outras atividades.	
H	Organizou muito bem o tempo para cada atividade e para a aula como um todo.	
L ²	Aula 01	Começou a aula com 20min de atraso e terminou 1h:30min mais cedo, o que fez com que a leitura do texto não fosse suficientemente explorada.
	Aula 02	Começou a aula com quase 2h de atraso, o que fez com que a leitura do texto não fosse suficientemente explorada.
	Aula 03	Começou a aula com 17min de atraso. Fez as três etapas da compreensão em sala pela primeira e única vez nas três aulas.

O uso do tempo pela professora H merece destaque por sua organização. O controle que ela demonstrou durante toda a aula deixou os alunos mais seguros (eles sabiam que haveria tempo para tudo o que fosse proposto) e trouxe bons resultados para a aprendizagem, como já foi dito na análise da tabela anterior.

O mesmo não vale para as outras professoras. Cada uma teve problemas diferentes ao lidar com o tempo: a professora E não conseguiu lidar bem com os desvios de atenção, L¹ não calculou adequadamente o tempo para cada atividade e L² não usou todo o tempo previsto para a aula em nenhuma das observações. Os próprios alunos reconhecem as dificuldades de suas professoras. Os de L², por exemplo, já estavam habituados a seus constantes atrasos e nem mais se preocupavam quando acontecia. Isto é muito sério, pois não somente os alunos perdem bastante com isso por terem menos tempo de aulas, mas também o professor que pode ter seu trabalho visto com descrédito. A aula em que ela menos se atrasou foi aquela em que mais os alunos desenvolveram a leitura e, pela primeira vez, tiveram a oportunidade de passar pelas três etapas.

e.4) O conteúdo foi organizado de forma coerente.

A organização é a chave de qualquer aprendizagem. Com a leitura não é diferente, pois organizar o conteúdo a ser ensinado de forma coerente facilita a aprendizagem. Vejamos na tabela 39 como cada professora estruturou essa organização.

¹⁰⁷ Últimos 20 minutos de aula.

Tabela 39 - Procedimentos por professora relacionados ao critério e.4

Prof.	Procedimentos adotados
E	Não estabeleceu relação da sua aula com as anteriores nem com as próximas. Terminou sem um apanhado geral da aula e sem ênfase nos pontos chave.
L ¹	Estabeleceu relação da sua aula com as anteriores, mas não com as próximas. Terminou sem um apanhado geral da aula e sem ênfase nos pontos chave.
H	Não estabeleceu relação da sua aula com as anteriores, mas com as próximas. Terminou sem um apanhado geral da aula e sem ênfase nos pontos chave.
L ²	Aula 01 Estabeleceu relação da sua aula com as anteriores e com as próximas. Terminou sem um apanhado geral da aula e sem ênfase nos pontos chave.
	Aula 02 Estabeleceu relação da sua aula com as anteriores e com as próximas. Terminou sem um apanhado geral da aula e sem ênfase nos pontos chave.
	Aula 03 Estabeleceu relação da sua aula com as anteriores, mas não com as próximas. Terminou sem um apanhado geral da aula e sem ênfase nos pontos chave.

Nessa pesquisa defendemos o ponto de vista de que estabelecer conexão da aula dada com as anteriores e as posteriores, fazer um apanhado geral da aula e enfatizar os pontos chave trabalhados ajudam o aluno a organizar de forma mais coerente a sua aprendizagem. Todavia, os dados mostram que as professoras não procedem dessa maneira. Não adotar esses procedimentos faz que o trabalho de cada dia fique muito solto e que os alunos sintam dificuldade em lembrar-se de tudo o que aconteceu após três horas de atividade, tempo relativamente longo para uma aula de idioma. Por outro lado, adotá-los pode levar o aluno a ficar mais motivado (e interessado) a participar de cada aula, por saber que pode vir a precisar dela mais adiante para desenvolver alguma atividade no futuro.

Podemos considerar que a professora E deu uma aula muito boa levando em conta o fato de se trata de alguém com mais experiência e maior formação acadêmica que as outras observadas na UFPA. Importante ainda é lembrar que se trata de uma substituição solicitada na noite anterior ao dia da aula e que, apesar de ela não utilizar manual didático com esse grupo, demonstrou bom domínio de uso do material.

Com L¹, foi perceptível que a falta de planejamento (ou planejamento inadequado) atrapalhou o andamento da aula e o desempenho de todos, não apenas o do aluno com mais dificuldades. Todos no final saíram prejudicados, a maioria por ter que esperar tanto tempo sem fazer nada e aquele último por certamente ter terminado a aula sem compreender o texto adequadamente (ele sequer teve tempo de responder as perguntas, concentrou-se apenas em compreender palavras e expressões novas). Para ajudar os alunos, ela erroneamente tentou inserir, na leitura guiada, procedimentos que deveriam ter acontecido na pré-leitura. O fato de ela ter se valido desses procedimentos, ainda que

tardamente, leva a crer que não apenas os conhece, como também reconhece a sua importância, mas utilizou-os em momento inadequado prejudicando o andamento da aula.

H desenvolveu um trabalho diferente com as perguntas que fizeram toda a diferença para o aluno que tem muita dificuldade de acompanhar as aulas das outras professoras, mas que teve um desempenho excelente nesse dia. Para isso, ela buscou a participação de todos, até dos que estavam com mais dificuldade, o que fez com que a autoestima deles aumentasse muito, que deixassem de ter vergonha e até que se voluntariassem para falar (o que não é perceptível na aula das outras professoras com essa turma), reservando para eles as questões mais simples ou então aquelas cuja estrutura da resposta já havia sido exemplificada (sem deixar isso transparecer para os outros). Estava sempre atenta aos gestos e expressões dos alunos, seja quando eles desejavam falar, seja quando tinham alguma dúvida.

Os alunos de L² pareceram já habituados aos procedimentos que ela utilizava como trabalhos em duplas e comparar as respostas antes de expor para a turma toda. O ambiente era agradável para todos que, não somente aprenderam, mas ainda riram e se divertiram o tempo todo. Ela foi capaz de deixar a aula tão descontraída que os alunos se sentiram à vontade para corrigir os próprios colegas sem que ninguém se ofendesse por isso e até mesmo agradecessem uns aos outros. Empregou formas variadas e criativas de dividir os alunos em grupos, além de propor atividades muito significativas como a leitura de um texto sobre as mães no último dia de aula antes da data comemorativa, o que levou os alunos a demonstrarem interesse em homenagear suas mães das famílias brasileiras escrevendo um cartão em português para elas, o que infelizmente, por razões já antes apontadas, não pode ser feito em sala, mas apenas como dever de casa.

Nas aulas observadas, sem exceção, a leitura intensiva foi predominante, houve pouco espaço para ler extensivamente. Apesar dessa falta de oportunidades de ler por prazer, foram encontrados aspectos bons e não tão bons nas aulas de todas as professoras que participaram da pesquisa, independentemente do tempo de experiência e da formação acadêmica, aspectos que influenciam o desempenho de uma atividade (seja de compreensão escrita ou não). Vimos professoras com menos experiência e formação acertando em aspectos onde outras mais experientes e com melhor formação erraram.

Podemos dizer que todas as professoras, com mais ou menos habilidade, souberam usar o LD adotado fazendo as adaptações que estavam a seu alcance – desde trazer mais textos autênticos (H, L¹ e L²), acrescentar recursos visuais (H), até propor tarefas além das do manual (L²), entre outras coisas. A análise das observações das aulas deixa perceber que, não é fácil, embora seja possível, ter uma boa aula de PLE com os LD utilizados.

3.3 LEITURA DAS VOZES DAS PROFESSORAS E DE SEUS ALUNOS

Essa subseção foi construída a partir do pressuposto que a visão do pesquisador não é suficiente para construir uma investigação de qualidade. Tal espaço ficou reservado para que os sujeitos investigados também pudessem ter a sua voz em relação ao tema de pesquisa.

Como foi dito no capítulo metodológico, o instrumento de coleta de dados utilizado consiste em um questionário de quinze assertivas sobre as quais os sujeitos precisam posicionar-se concordando ou discordando delas em maior ou menor grau. As primeiras cinco afirmações estão relacionadas à leitura em geral, da sexta à décima trata-se de considerações a respeito do processo de ensino/aprendizagem dessa habilidade e as cinco últimas do trabalho com a leitura no LD utilizado pela instituição. Optamos aqui por descrever e analisar as respostas obtidas em cada um dos três grupos de cinco afirmativas por vez para depois abordar o resultado como um todo.

3.3.1 Vozes sobre leitura em geral

Sabe-se, segundo Allende e Condemarín (2005), que há diversos fatores envolvidos nesse complexo processo de ler¹⁰⁸ e a maioria das professoras (04 = 80%) demonstrou ter esse conhecimento ao discordar da afirmação número 1 (**A leitura proficiente de um texto depende apenas do leitor**). A única exceção foi a professora H da UFPA que disse não concordar nem discordar disso. Poucos foram os alunos de ambas as instituições a

¹⁰⁸ Desde os ligados ao autor, ao texto, até ao próprio leitor.

compartilharem a opinião de seus professores; esses números corresponderam a três (23%), na SIT, e 01 (14.2%), na UFPA.

Dizer que não concorda nem discorda dessa questão, como fizeram a professora H e mais cinco alunos da SIT, não seria considerado um problema tão sério quando se leva em conta que, ao não ter uma opinião formada, o sujeito pode simplesmente querer indicar que acredita que fatores ligados ao leitor são importantes, mas que não são suficientes. Dentro dessa perspectiva, o sujeito estaria corretíssimo, uma vez que se entende que foi com base nesse mesmo pensamento que a grande maioria discordou da assertiva.

Preocupante é o fato de seis (85.7%) alunos da UFPA e cinco (38.4%) da SIT tomarem essa ideia como verdadeira. É um sinal de que as atividades de leitura em sala de aula precisam enfatizar mais outros aspectos que não apenas aqueles ligados ao leitor.

Falamos nessa pesquisa sobre a influência que os interesses podem acarretar para a compreensão de qualquer texto, com isso concordam Galisson e Coste (1976) e o Conselho da Europa (2001). Três (60%) das cinco professoras, todas da UFPA, demonstraram estar a par disso ao concordar com a afirmativa 2 (**É mais fácil ler textos interessantes em português**). Discordaram duas (40%) professoras: L¹ (UFPA) e L² (SIT).

É interessante observar que um percentual maior de alunos (70%) concordou com a assertiva, sendo quatro da UFPA e dez da SIT. A porcentagem daqueles que discordam (20% - 03 da SIT e 01 da UFPA¹⁰⁹) corresponde à metade do percentual de discordância entre as professoras, o que indica que o interesse está muito mais atrelado à concepção que os alunos têm de uma leitura na LE em um nível de complexidade maior do que às de algumas de suas professoras que, aparentemente, atentam mais para outros fatores ao classificar atividade de compreensão escrita como mais ou menos complexa.

Na subseção 1.2.3 (Leitura e (inter)culturalidade), vimos o quanto a compreensão é dependente do patrimônio cultural do leitor e que língua e cultura são noções indissociáveis (WALESKO, 2007). Essas concepções são compartilhadas por 100% das professoras e grande parte dos alunos de ambas as instituições (UFPA → 6 = 85.7%; SIT → 11 = 84.6%)¹¹⁰ que concordaram com a afirmativa 3 (**A leitura facilita o acesso à cultura da língua**). Dessa maneira, apenas uma pequena parcela dos alunos preferiu não concordar nem discordar da

¹⁰⁹ Esse único aluno da UFPA a discordar é exatamente aquele mencionado na análise das observações de aula como tendo mais dificuldade em acompanhar as atividades do que o resto de sua turma. Interessante também é dizer que essa foi a única assertiva de todo o questionário com a qual ele discordou.

¹¹⁰ Juntos, esses 17 alunos representam 85% do total de estudantes que participaram da pesquisa.

afirmação (um aluno da UFPA e um da SIT). As respostas obtidas demonstram que as professoras e a maioria dos alunos têm consciência do quanto a cultura está atrelada à leitura e reconhecem a sua importância nesse processo.

Semelhantemente ao item anterior, a afirmativa 4 (**Um texto se torna difícil devido à complexidade de seu vocabulário e estruturas linguísticas**) também obteve um elevado índice de concordância entre as professoras da UFPA (4 = 100%) e os alunos (UFPA → 5 = 71.4%; SIT → 12 = 92%). É verdade que os dois aspectos mencionados na questão realmente podem fazer com que a leitura se torne mais ou menos complexa, mas não podemos afirmar que a complexidade de um texto escrito resume-se apenas a isso. Para Koch e Elias (2007), quando tomamos a leitura como um ato comunicativo, precisamos mobilizar um vasto conjunto de saberes para que a compreensão aconteça e o sucesso dessa construção de sentidos depende de uma relação dialógica entre eles. Acreditamos que foi com base nesse pensamento que a professora da SIT, um de seus alunos e um aluno da UFPA discordaram da afirmativa.

Há indícios de que, mesmo aqueles que concordaram talvez mudassem de ideia com um pouco mais de reflexão. Prova disso é que a professora E da UFPA, apesar de ter concordado, escreveu no espaço destinado aos comentários o seguinte trecho “é muito subjetivo dizer o que é um texto interessante e o que é um vocabulário complexo”, o que deixa transparecer o seu pensamento de que há muito mais elementos envolvidos nessa classificação de complexidade, tanto do vocabulário quanto do texto.

Não se defende aqui que quem disse concordar o fez erroneamente, pois, em parte, a complexidade da compreensão está atrelada ao seu vocabulário e estruturas linguísticas, mas que quem negou a assertiva conseguiu enxergar motivos além dos dois explicitados e viu que, ao concordar com ela, estaria também negando os outros.

A afirmativa 5 (**É possível ler um texto de diversas maneiras dependendo do objetivo da leitura**) também contou com aprovação de todas as professoras (SIT e UFPA), mas o índice de concordância dos alunos de 65% (13) ficou muito aquém do esperado. É importante enfatizar que, entre os treze que concordaram, a maioria (10) é da SIT, e os outros três não correspondem nem à metade dos estudantes do curso de PLE na UFPA.

As respostas daqueles que não concordaram nem discordaram (4 alunos - 2 UFPA + 2 SIT) ou simplesmente negaram a possibilidade de ler um texto de várias maneiras (3 alunos -

2 UFPA + 1 SIT¹¹¹) indicam que eles ainda não têm consciência de que há estratégias de leitura mais adequadas para cada ocasião dependendo de seu objetivo (KOCH; ELIAS, 2007). Uma possível solução para esse problema seria trabalhar atividades em que o uso de diferentes estratégias fosse explicitamente enfatizado, porque, às vezes, o aluno pode até usá-las proficientemente, mas não tem consciência disso.

3.3.2 Vozes sobre ensino/aprendizagem de leitura

As assertivas 6 a 10 do questionário correspondem a colocações sobre como acontece o E/A da habilidade leitora. Vejamos o posicionamento dos sujeitos em relação a cada uma delas.

A afirmativa 6 (**Ler na LE ajuda a melhorar o conhecimento lexical, a ortografia e a escrita**) obteve aceitação de 100% das professoras e uma quantidade significativa de alunos de ambas as instituições (UFPA → 04 = 57.1%; SIT → 12 = 92%) que juntos somam 80% do percentual total de estudantes investigados que demonstraram acreditar na ideia defendida por Harmer (2009). Apenas dois alunos (1 UFPA + 1 SIT) optaram por não concordar nem discordar e outro (da UFPA) por discordar.

Vê-se então que os sujeitos sabem o quão importante a leitura é também para o desenvolvimento de outras habilidades, a exemplo da escrita. Afinal, escrever bem pressupõe ler bem; e como a leitura amplia o vocabulário, ela passa a ser útil em todas as outras habilidades, uma vez que não é possível falar ou ouvir sem conhecer o léxico da língua.

Alunos (17 = 85%)¹¹² e professoras (5 = 100%) de ambas as instituições investigadas demonstraram ter a mesma opinião quanto à importância da leitura na aprendizagem de uma LE ao concordarem com a afirmativa de número 7 (**A leitura é tão importante na aprendizagem de uma LE quanto as outras habilidades**), sendo que apenas três alunos (15%)¹¹³ opinaram diferentemente.

Para Aebersold e Field (2008), dizer que uma habilidade é mais ou menos importante que a outra quando se está aprendendo uma LE depende muito dos objetivos, necessidades

¹¹¹ Esse aluno foi o único da SIT a discordar fortemente de alguma das afirmativas marcando a letra E.

¹¹² UFPA → 05 = 71.4%; SIT → 12 = 92%.

¹¹³ Um aluno da UFPA não concorda nem discorda e dois alunos (1 UFPA + 1 SIT) discordam.

e interesses do aluno. De acordo com os dados do parágrafo anterior, a maior parte dos sujeitos considera a leitura tão essencial quanto todas as outras habilidades e, de fato, os dois grupos¹¹⁴ de alunos precisam saber utilizar a língua portuguesa para falar, ouvir, ler e escrever.

A assertiva de número 8 (**A compreensão textual na LE ajuda a desenvolver todas as outras habilidades**) é bastante semelhante à de número 6, em que houve 100% de concordância entre as professoras. Contudo, houve aqui divergências de opiniões entre as professoras: enquanto que a professora da SIT afirmou concordar plenamente, cada uma das professoras da UFPA respondeu de um modo diferente:

- Professora E → marcou alternativa A (concorda fortemente);
- Professora H → marcou alternativa B (concorda);
- Professora L¹ → marcou alternativa C (não concorda nem discorda);
- Professora N → marcou alternativa D (discorda).

As respostas dos alunos de ambas as instituições foram mais parecidas entre si. Dezesete deles concordaram, sendo cinco (71.4%) da UFPA e doze (92%) da SIT, o que representa 85% do total de alunos participantes da investigação. Os outros 15% são formados por um da UFPA que discordou e outros dois (1 UFPA + 1 SIT) que não concordaram nem discordaram.

O fato de algumas das professoras compartilharem da opinião afirmada na questão 6 e divergirem sobre essa sugere que elas crêem que a leitura pode auxiliar na escrita, mas que sua influência não é capaz de alcançar as demais habilidades. Trata-se de uma concepção errônea por motivos já explicitados na análise da outra assertiva referida.

Essa questão 9 (**O bom desenvolvimento de uma aula de leitura está atrelado a necessidades, interesses e habilidades para ler o texto utilizado**) é uma forma mais detalhada da questão nº2 em que a facilidade de ler um texto está atrelada apenas ao interesse. Nessa, mais dois outros fatores são incluídos; necessidade e habilidade. A divisão de um questionamento semelhante em duas partes do questionário deu-se propositalmente para buscar detectar as crenças dos sujeitos sobre dois pontos diferentes. A questão nº2 relaciona-se apenas à atividade de ler e a nº9 engloba a aula de leitura em geral, algo que já envolve outros aspectos como o LD, o professor, os colegas, enfim, todo o contexto escolar.

¹¹⁴ Os objetivos de aprendizagem a serem alcançados em cada curso já foram mencionados na seção 3.1.1 (Características dos textos para ler).

O percentual de alunos que concordou foi exatamente o mesmo da questão nº2 (70%). No entanto, apenas as professoras H e E (40%) da UFPA mantiveram suas posições e continuaram concordando. Mudaram de opinião as professoras N, L¹ e L² (60%). Desta vez, as duas primeiras não concordaram nem discordaram, sendo que responderam, respectivamente, A e D para a questão nº2. Já a última, a professora da SIT, que discordara da nº2, agora concordou.

Um dado relevante é o fato de que N, após afirmar tão veementemente a importância do interesse na leitura, algumas questões depois, mostra não ter uma opinião formada quando esse aspecto está ligado a outros como a necessidade e a habilidade. Outra constatação está atrelada à atenção de L² que discordou da influência somente do interesse (na nº2) para algumas assertivas depois (na nº9) concordar com uma lista mais completa de fatores que podem influenciar no processo de uma atividade de leitura.

Concordaram com a afirmativa 10 (**A leitura de qualquer material escrito ajuda na aprendizagem de uma língua estrangeira**) 60% das professoras (todas da UFPA), enquanto a outra da UFPA (L¹) discorda e a da SIT não concorda nem discorda. O percentual de alunos que simpatiza com essa ideia é maior, 80% (UFPA → 06 = 85.7%; SIT → 10 = 76.9%), contando com a discordância de apenas dois deles (10%), um da UFPA e outro da SIT.

Alunos e professoras que afirmaram não estarem de acordo com a assertiva acham provavelmente que o material (texto) em si é mais importante do que a atividade desenvolvida a partir dele, o que não é verdade. Sabe-se que é possível elaborar atividades muito boas partindo de um texto ruim, como também há atividades com textos maravilhosos que deixam a desejar.

3.3.3 Vozes sobre leitura no manual didático

Agora trazemos a análise das respostas dadas às afirmativas 11 a 15 que visam saber como acontece a leitura no manual didático que professoras e alunos usam em sala de aula. Aqui novamente apresentaremos considerações sobre cada uma delas.

As respostas obtidas a partir da afirmativa 11 (**A leitura é bastante utilizada**) endossam os dados coletados durante as observações de aula sobre a frequência em que a leitura estava presente. Essa foi a única questão em que a maioria das professoras (4 = 80%)

e dos alunos (14 = 70%) discordaram. Entre as professoras, apenas L¹ opina diferentemente ao não concordar nem discordar, o mesmo acontece com três alunos (2 UFPA + 1 SIT). É muito pequena a parcela de estudantes (3, sendo 1 da UFPA e 2 da SIT) que afirma que a leitura realmente é muito utilizada em sala.

Alguns alunos da SIT comentaram a respeito dessa questão no espaço destinado aos comentários:

“Eu penso que leitura e escrita deveriam ser mais incorporadas nessa turma”¹¹⁵

(Aluno 06 - SIT)

“Mais atividades de leitura para o português básico seria de grande ajuda para aprendizagem/compreensão”¹¹⁶

(Aluno 07 - SIT)

“Nós não temos muitos textos para ler no nosso livro de Português”¹¹⁷

(Aluno 09 - SIT)

O fato de três alunos, 20% da turma, terem feito considerações (que eram opcionais) a respeito do assunto demonstra o quão importante essa questão é para eles e o quanto a falta dessas atividades e textos para ler foi prejudicial durante o curso como um todo, uma vez que eles responderam os questionários já na última semana de aulas de PLE.

A assertiva 12 (**Gosto das atividades de leitura propostas**) foi a única que teve um formato para as professoras¹¹⁸ e outro para os alunos, porque o objetivo aqui seria verificar se as atividades propostas eram agradáveis para os estudantes, partindo do pressuposto que isso é um dos possíveis aspectos que levam a um maior engajamento da tarefa e, conseqüentemente, a um melhor aproveitamento.

O lúdico não é algo facilmente avaliável. Exatamente por isso esta questão foi a que teve maior percentual de respostas C de professores (2 UFPA + 1 SIT = 60%) e alunos (2 UFPA¹¹⁹ + 4 SIT = 30%). Já a opinião dos alunos variou de instituição para instituição. Os

¹¹⁵ Trecho original: *I think that reading and writing would be incorporated more into this class.*

¹¹⁶ Trecho original: *More reading activities for Basic Portuguese would be very helpful for learning/comprehension.*

¹¹⁷ Trecho original: *We don't have many texts to read in our Portuguese book.*

¹¹⁸ No questionário das professoras é “os alunos gostam das atividades de leitura propostas”.

¹¹⁹ Um deles foi o aluno da UFPA que apresentava mais dificuldades em acompanhar as atividades (como mencionado na análise das aulas). Nesse sentido é relevante enfatizar que essa foi a única assertiva para qual ele não tinha uma opinião concreta de concordância ou discordância, o que leva a crer que, ou trata-se de uma questão cultural, pois ele é de origem oriental, e não caberia ao aluno fazer esse tipo de julgamento das atividades propostas pelos professores, ou que ele teve vergonha de opinar nesse aspecto por crer que sua concepção fosse muito diferente das dos demais alunos.

alunos da SIT concordam (08 = 61.9%) mais que discordam (1 = 7.6%), enquanto que os da UFPA discordam (03 = 42.8%) mais que concordam (2 = 28.5%).

É possível que os alunos da SIT vejam as aulas de português em uma perspectiva mais lúdica devido a uma pressão menor que recai sobre eles em relação aos da outra instituição. Enquanto os estudantes intercambistas estão fazendo um semestre de sua graduação e serem aprovados ou não no curso de PLE representaria apenas menos créditos que podem ser recuperados depois, para os alunos da UFPA não aprender implica a reprovação no exame de proficiência para o qual estão se preparando e a perda da vaga em uma universidade brasileira. Nesse último caso, o que importa mesmo é aprender e se isso vai acontecer de um modo mais ou menos agradável é de menor relevância.

A questão 13 (**As atividades de leitura são variadas, diferentes e interessantes**) foi elaborada com o intuito de conseguir confirmar as respostas obtidas na anterior. Afinal, se um aluno gosta das atividades de leitura, pressupõe-se que as três características mencionadas estejam entre os aspectos que o levem a gostar ou não delas.

Entretanto, não foi isso o que aconteceu nem com os dados das professoras nem com os dos alunos. O mesmo percentual (60%) delas que afirmou não concordar, nem discordar que os alunos gostassem das atividades agora diz que a leitura em sala de aula é variada, diferente e interessante. Variada, diferente e interessante para quem então?

Dessa vez foram os alunos da UFPA que concordaram (04 = 57.1%) mais que discordaram (3 = 42.8%), enquanto que os da SIT discordam (07 = 53.8%) mais que concordam (3 = 23%), sendo que os alunos dessa última instituição foram os únicos a ficarem indecisos quanto a isso e marcarem a alternativa C. Essa indecisão foi justificada no comentário que um deles deixou em seu questionário:

“Não há diferença entre a leitura que é interessante não interessante para aprendendo Português”¹²⁰

(Aluno 2 - SIT)

É como se esse aluno acreditasse que a aprendizagem está acima de tudo não importando os meios utilizados para que ela aconteça, ainda que aí precisem estar incluídas atividades monótonas e desinteressantes, uma concepção bastante tradicional de ensinar/aprender uma LE.

¹²⁰ Trecho está transcrito exatamente como o aluno o escreveu.

Após tantas diferentes opiniões compiladas a respeito do assunto, pode-se afirmar que o que leva os alunos a gostarem ou não das atividades esteve além do que esse instrumento de coleta de dados conseguiu alcançar. Acredito que, nesse caso, um questionário aberto teria sido mais apropriado.

A assertiva 14 (**É necessário valer-se de diferentes estratégias de leitura para desenvolver as atividades**) foi uma das que obteve maior percentual de concordância entre professoras (100%) e seus alunos (85 %, sendo UFPA → 07 = 100%; SIT → 10 = 76.9%). É interessante observar que apenas alunos da SIT marcaram a alternativa C nessa questão, mas nenhum chegou a discordar da afirmativa. A partir de observação dos perfis dos alunos é possível dizer que a maior quantidade de alunos a concordar é da UFPA. Isso se deve ao fato de eles, diferentemente da maioria dos da SIT, terem uma (ou mais) experiência(s) prévia(s) com a aprendizagem de uma LE/L2. Assim, conhecem aspectos relacionados ao E/A de línguas, como a necessidade de valer-se de diferentes estratégias de leitura (e de outras habilidades) para poder ter sucesso nas atividades. O mesmo acontece com as professoras, todas elas são graduadas ou graduandas em cursos de Licenciatura em alguma LE. O saber aprender uma LE pode ter influenciado os sujeitos a concordarem ou não com essa assertiva.

Apesar de na afirmativa 15 (**As atividades de leitura ajudam a compreender melhor os textos**) se estar questionando a respeito de dois LD completamente diferentes, as respostas foram bastante parecidas. De todas as professoras apenas E (20%) discordou. Grande parte dos alunos de ambas as instituições (UFPA → 07 = 100%; SIT → 10 = 76.9%) concordou com a utilidade dessas atividades. Nessa questão, semelhantemente à anterior, apenas alunos da SIT preferiram não concordar nem discordar.

Essa opinião divergente de três alunos dessa última instituição corresponde àqueles que perceberam que, na verdade, o LD utilizado quase não traz atividades de leitura no próprio material e as poucas existentes (como apontado na análise dele) não são tão boas. Já aqueles que consideram essas atividades adequadas para a compreensão levaram em consideração não apenas o livro, mas também todo o trabalho desenvolvido pela professora do curso que vai muito além da proposta do material (como apontado na análise das observações de aula).

Com base na análise dos questionários aqui desenvolvida constatamos que, na maioria das vezes (afirmativas 03, 06, 07, 08, 09, 11, 14 e 15), as opiniões de professoras e alunos de ambas as instituições coincidiram. Em outras ocasiões (assertivas 02, 04, 10 e 13), apenas as opiniões das professoras da UFPA foram iguais à de seus próprios alunos. Em outra (afirmativa 05), somente a professora da SIT concordou com seus alunos. Além de casos, como o da assertiva 01, em que o pensamento das professoras das duas instituições foi o mesmo, mas não correspondeu ao dos alunos, e o da afirmativa 12, em que a resposta das professoras da UFPA coincidiu com a dos alunos da SIT e vice-versa.

Percebe-se que o nível de afinidade das concepções sobre leitura, seu E/A e trabalho no LD entre as professoras da UFPA e seus alunos é 20% maior em relação à SIT. Essa afinidade pode ser fruto do quanto, ao ensinar/aprender uma LE, o professor transmite aos alunos suas crenças sobre como ele acredita que esse processo aconteça e o quanto eles conseguem absorver de tudo isso. (In)Conscientemente os alunos podem passar a aprender da forma que o seu professor considerar ser “a mais adequada”.

3.4 INTER-RELAÇÕES MANUAL X USO X OPINIÕES

Nas três seções anteriores, aspectos que podem influenciar na compreensão de textos escritos foram analisados separadamente. Nas próximas seções, veremos algumas inter-relações encontradas entre os dados produzidos a partir de cada uma das análises. Trata-se de inter-relações entre os dados das aulas com os dos manuais, das aulas com os questionários e das aulas com o livro e o questionário.

3.4.1 Manual x uso

A primeira inter-relação entre as aulas e os manuais está voltada para as atividades de pré-leitura. Vimos na análise da tabela 09 – Fases da leitura em termos numéricos e percentuais – que quase não há, nos LD analisados, propostas de atividades para essa etapa. Apesar disso, na análise dos critérios de “a.1” a “a.8”, é perceptível que, com exceção de L¹, todas as professoras incluíram em suas aulas pelo menos uma atividade que correspondesse a essa fase da aula. Esse procedimento adotado pelas professoras indica que elas têm

consciência da importância do desenvolvimento dessa etapa e que conhecem o livro suficientemente bem para saberem que ele deixa a desejar nesse aspecto.

A segunda foi encontrada nos dados da mesma tabela mencionada no parágrafo anterior. A partir dela, ficou explícito que no livro da SIT não há nenhum texto que contenha as propostas de atividades de compreensão que englobem as três fases. A consequência disso foi refletida na análise dos critérios “a”, “b” e “c”, onde ficou constatada a dificuldade de L² em desenvolver as três fases de uma aula de leitura, o que somente aconteceu em uma de suas três aulas observadas. Ainda que o fator tempo também tenha sido decisivo nessa questão, se o LD contemplasse as três fases, nos momentos em que a professora optasse por não fazer ou deixar como dever de casa algumas delas, os alunos teriam um suporte maior (orientação escrita no LD) do que precisam fazer.

A terceira é o fato que nenhum dos manuais traz objetivos de aprendizagem específicos para cada unidade. Como foi mencionado na análise da tabela 20 – Procedimentos por professora relacionados ao critério a.8 –, todas as professoras sentiram dificuldade em estabelecer propósitos para as atividades de leitura do LD. Certamente, se os autores dos LD dessem um pouco mais de ênfase a esse aspecto, isso não aconteceria.

A quarta e última diz respeito às concepções de leitura. A tabela 08 – Concepções de leitura em termos numéricos e percentuais – indicou que 54% das propostas de compreensão do Terra Brasil e 100% das da SIT tem a concepção de leitura c. (entender, reagir, significar etc). Foi essa concepção que perpassou metade das aulas observadas (aulas de H, L¹ e aula 03 de L²): as professoras em geral levaram os alunos a entender, reagir e significar o texto em suas aulas. Isso não se aplicou às outras observações (aulas de E e aula 01 e 02 de L²) porque, por motivos anteriormente explicados, as professoras não conseguiram usar o tempo de forma eficiente.

3.4.2 Uso x opiniões

Mais inter-relações foram encontradas entre o que foi observado nas aulas e o que os sujeitos responderam no questionário. A primeira delas é específica da professora L². Ela concordou com a afirmativa 3 (**A leitura facilita o acesso à cultura da língua**), mas a análise do critério “a.2” mostrou que, em sua aula 02, ela deixou passar a oportunidade de discutir

questões culturais envolvidas no texto, preferindo mudar o comando da atividade de pré-leitura do que dispensar tempo à discussão, indo de encontro à opinião que ela mesma expressara com sua resposta.

A segunda inter-relação – aula x questionário – também é específica de uma professora (L¹) que concordou com a assertiva 4 (**Um texto se torna difícil devido à complexidade de seu vocabulário e estruturas linguísticas**), porém na sua aula observou-se que foi, entre outros fatores, a ausência de um trabalho mais adequado com o vocabulário que ocasionou dificuldades na leitura dos alunos da UFPA durante a aula que ela ministrou. O seu discurso então não correspondeu à sua prática.

A terceira tem a ver com a mesma assertiva do questionário. Não apenas L¹ concordou com ela, mas também todas as outras professoras da UFPA. No entanto, de acordo com a análise da tabela 33 – Procedimentos por professora relacionados ao critério d.3 –, nas aulas das professoras dessa instituição, poucas estratégias de cunho linguístico são utilizadas em relação à quantidade delas que aparecem nas aulas de L² da SIT que, ao contrário das demais, discordou da afirmativa 4, mas utiliza cinco vezes mais estratégias desse tipo do que as outras três que concordaram. As professoras de ambas as instituições demonstraram uma prática diferente do que afirmaram acreditar.

Evidentemente que, nas aulas voltadas para aspectos gramaticais, a probabilidade de uso variado de estratégias de cunho linguístico será bem maior, o que não significa que esse tipo de aula deva ser priorizado em detrimento de outros, mas que há a possibilidade de usar essas estratégias também em outros contextos. As aulas de L² são um bom exemplo, uma vez que apenas a aula 03 foi mais direcionada para a estrutura morfossintática da língua, porém, nas duas outras aulas, os alunos também tiveram a oportunidade de valer-se de estratégias de cunho linguístico mesmo sem a ênfase gramatical.

A quarta inter-relação – aula x questionário – refere-se à assertiva 14 (**É necessário valer-se de diferentes estratégias de leitura para desenvolver as atividades**) com a qual todas as professoras e muitos alunos concordaram. Todavia, a tabela 32 – Procedimentos por professora relacionados ao critério d.2 – mostra que, na sala de aula, a maioria absoluta das estratégias usadas aciona apenas o conhecimento linguístico. Novamente transparece o descompasso entre discurso e prática.

3.4.3 Manual x uso x opiniões

Como dissemos no início dessa seção, uma inter-relação entre os três aspectos analisados (aulas, manuais e questionários) também foi encontrada. Com a análise do critério “a.4”, percebemos que, à exceção de L¹ e L², na aula 03, as outras professoras encontraram uma maneira de, já na pré-leitura, levar os alunos a se interessarem pelo tema do texto. Contudo, como mostram os dados da tabela 09 – Fases da leitura em termos numéricos e percentuais –, os LD propõem poucas atividades de pré-leitura. Por isso, tudo o que foi proposto pelas professoras foi elaborado por elas mesmas. Partindo desses fatos, é difícil imaginar porque 60% delas concordaram com a afirmativa 13 do questionário (**As atividades de leitura são variadas, diferentes e interessantes**) sobre o LD, mesmo sabendo que elas é que precisam planejar as atividades que despertem esse interesse nos alunos.

É importante enfatizar que, apesar de, na maioria das aulas, as professoras terem preferido a etapa da pré-leitura para despertar esse interesse, isso não significa que apenas nessa fase é que se deve adotar tal procedimento. Afinal, como vimos na seção 3.2.1 (Fases da aula), a leitura é composta por três etapas e, em todas elas, é necessário que o leitor esteja interessado em ler o texto. Entretanto, é melhor que o interesse exista desde o início, ou seja, a partir da pré-leitura. A crítica aqui então se refere ao fato de, nas aulas de L¹ e L² mencionadas no parágrafo anterior, as professoras não terem demonstrado preocupação em fazer nada a respeito durante toda a aula de leitura.

Com a apresentação dessa última inter-relação encerramos o capítulo dedicado à descrição, interpretação, análise e reflexão dos dados produzidos na investigação e passamos às nossas considerações finais.

PRIMEIRA LEITURA FINAL DESSA PESQUISA

Essa seção final traz algumas considerações gerais sobre a pesquisa desenvolvida neste trabalho, retoma objetivos e aspectos chave da metodologia, faz uma síntese dos principais resultados obtidos, estabelece uma avaliação das contribuições do estudo e oferece algumas recomendações para pesquisas futuras.

Resultados indicam que as propostas de ambos os manuais estão muito aquém de proporcionar oportunidades adequadas de desenvolvimento da habilidade de ler em uma LE. Também constatamos que, apesar da elaboração do próprio material possa deixar mais livre a seleção de textos, trabalhar com um manual produzido por si mesmo exige muito mais do professor durante o planejamento e execução da aula, pois a quantidade e variedade de atividades propostas é muito inferior. Todavia, ainda é muito forte a ideia de que não há LD que atenda as necessidades de determinado grupo de alunos e que, por essa razão, o professor mais experiente precisa/deve elaborar seu próprio material, sem que seja levado em conta o quão complexo é o processo de produção de um LD e a preparação e recursos que o profissional precisa ter para tal.

O objetivo central dessa pesquisa foi alcançado, pois investigamos as propostas de compreensão escrita nos manuais de PLE assim como sua operacionalização em cursos de nível básico de Belém do Pará contribuindo para o aperfeiçoamento das práticas de sala de aula, levando em conta ainda opiniões de professores e alunos sobre o trabalho com essa habilidade. Esse objetivo foi atingido por termos alcançado os três objetivos específicos que traçamos inicialmente:

- Descrever e analisar as atividades dos manuais.
- Descrever e analisar o uso dos manuais nas aulas de leitura.
- Descrever e analisar o processo de ensino/ aprendizagem da compreensão escrita.

Cada um deles foi estabelecido visando responder uma de nossas questões de pesquisa:

- As propostas de leitura de textos escritos dos manuais de PLE utilizados com o nível básico em instituições de ensino superior de Belém do Pará favorecem a formação de um leitor competente na LE?
- A(s) forma(s) como essas propostas é/são utilizada(s) em sala favorece(m) a formação de um leitor competente na LE?

- As concepções sobre leitura e seu processo de E/A de professores e alunos do nível básico de PLE das instituições investigadas favorecem a formação de um leitor competente na LE?

Para respondê-las fizemos uma análise de dois LD utilizados na UFPA e na SIT, observamos aulas nas duas instituições e analisamos questionários respondidos por professoras e alunos de ambas. Após a análise dos dados produzidos, pudemos responder todas as perguntas inicialmente propostas.

Em relação à primeira questão, é possível afirmar que as propostas de compreensão de textos escritos dos LD analisados ainda estão longe de favorecer a formação de um leitor competente na LE devido à falta de variedade de atividades e à quantidade insuficiente de propostas que realmente visem a compreensão dos textos trabalhados. Essa afirmação baseia-se na análise dos LD feita no subcapítulo 3.1 (Leitura dos manuais), fundamentalmente no que observamos a partir das tabelas 09 – Fases da leitura em termos numéricos e percentuais – e 10 – Tipos de atividades em termos numéricos e percentuais. Na primeira, vimos que nem todas as fases da leitura são suficientemente contempladas em ambos os livros. Na segunda, constatamos que as atividades propostas a partir de textos escritos resumem-se a apenas cinco tipos principais: no Terra Brasil, produzir gênero textual e preencher lacunas e, no manual da SIT, justificar, nomear e relacionar.

Sobre a segunda pergunta podemos dizer que, em geral, as professoras que trabalham com esses LD conseguiram, nas aulas observadas, com maior ou menor sucesso, adaptar o uso do material para a sala de aula complementando a proposta dos autores e explorando melhor os textos. Essa constatação está fundamentada principalmente na análise da tabela 37 – Procedimentos por professora relacionados ao critério e.2, onde vimos que os objetivos de aprendizagem foram alcançados a partir de propostas de atividades que favorecem o uso da língua fora da sala de aula. No entanto, na seção 3.2.1 (Fases da aula), ficou claro que os procedimentos adotados pelas professoras nas três fases da aula não correspondiam apenas ao que estava no LD: todas precisaram fazer adaptações nas atividades para que o impacto na aprendizagem acontecesse.

Em relação à terceira questão, acreditamos que as concepções de professoras e alunos sobre leitura e seu processo de E/A são favoráveis à formação leitora, pois eles têm ideias coerentes em relação a como o E/A dessa habilidade precisa acontecer, mas nem sempre essas concepções transparecem na prática das professoras em sala de aula, como

mostramos nas situações analisadas na seção 3.4.2 (Uso x opiniões). Na análise dos questionários, feita no subcapítulo 3.3 (Leitura das vozes das professoras e de seus alunos), vimos também que grande parte das opiniões dos sujeitos sobre leitura, LD e E/A de leitura é semelhante. E observamos nas aulas que isso pode ter criado uma relação de confiança entre professoras e alunos, uma vez que os últimos aparentam acreditar que as primeiras sabem como levá-los a alcançar objetivo final que é a aprendizagem.

Um dos resultados mais interessantes fugiu às perguntas inicialmente propostas para a pesquisa. Constatamos que a professora que elabora seu próprio LD acaba tendo que fazer adaptações ainda maiores e mais complexas do que aquelas que usam um LD comercial. O peso da responsabilidade de construir o material acaba, pelo menos nesse caso, não sendo compensador, uma vez que adaptações, mudanças e atividades extras continuam sendo necessárias mesmo em seu próprio LD que, por ser ainda muito artesanal, ainda perde em relação a recursos gráficos, revisão e quantidade de textos e atividades.

Como vimos nas considerações feitas na introdução desse trabalho sobre as pesquisa desenvolvidas em PLE até o momento, os resultados obtidos através desta dissertação parecem significativos dentro da pesquisa de PLE por ela ter explorado uma competência geral ainda muito pouco analisada nos manuais de PLE. São significativos ainda para aplicações práticas de E/A da língua por ter mostrado formas (algumas mais e outras menos eficazes) de trabalhar a leitura na aula de PLE e, também, por ter apontado vantagens e desvantagens de adotar ou não um LD comercial.

Como toda pesquisa, esta também teve suas limitações. Entre elas estão a não utilização de uma entrevista em que os sujeitos pudessem expressar mais abertamente as concepções investigadas e a falta de um encontro antes e depois da observação da aula de cada uma das professoras: antes, para discutir os planos de aula e depois, para pensar sobre os resultados da prática.

Falta muito para ser investigado dentro do PLE em relação aos dois aspectos em foco nessa pesquisa (LD e leitura). Seria interessante pesquisar o trabalho com outras habilidades como escrever, falar e ouvir em LD, ou mesmo selecionar apenas alguns elementos que podem influenciar na compreensão de textos escritos e investigar como eles são trabalhados em uma quantidade maior de manuais.

Mesmo que o livro didático seja o foco maior de pesquisas na área de PLE até o presente momento, ainda é necessário continuar investigando-o, pois, segundo Almeida

Filho (2007), há escassez de políticas brasileiras para a formação de professores de PLE/PL2 que, na grande maioria das vezes, têm o LD como único suporte para as suas aulas e o tentar “experimentá-lo” a cada dia transforma-se no que mais se aproxima de uma formação.

REFERÊNCIAS

ABRAM DOS SANTOS, L. *Modos de escrever: tradição oral, letramento e segunda língua na educação escolar wajãpi*. 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2011.

AEBERSOLD, J.A.; FIELD, M.L. *From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

AIRES, L. *Curso de Português LE para estudantes da World Learning – SIT Study Abroad*. Belém: SIT, 2003.

ALENCAR, M.N. *Avaliação e produção colaborativa de material didático: uma proposta para a formação continuada de professores de LE*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília. 2006.

ALEXIS, K.G. *Os bastidores do processo de ensino de português em contextos multilíngües: o caso de Côte d'Ivoire*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília. 2008.

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ALMACIOĞLU, G.; TOPRAK, E.L. Three reading phases and their applications in the teaching of English as a foreign language in reading classes with young learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, v. 5, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.jlls.org/Issues/Volume%205/No.1/eltoprak_galmacioglu.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2011.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org). *Parâmetros atuais para o ensino de português como língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 1997.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino*. São Paulo: Museu da língua portuguesa/ Estação da Luz, s/d. Disponível em: <http://www.poiesis.org.br/files/mlp/texto_4.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2011.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Apresentação: a complexificação da área acadêmica e profissional de PLE. *Revista SIPLE*, edição 2, 2011. Disponível em: <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=170:a-complexificacao-da-area-academica-e-profissional-de-ple&catid=57:edicao-2&Itemid=92>. Acesso em: 28 ago. 2011.

ALMEIDA FILHO, J.C.P.; CUNHA, M.J.C. *Projetos iniciais no ensino de Português a falantes de outras línguas*. Campinas e Brasília: Pontes Editores e Editora da UnB, 2007.

ALMEIDA FILHO, J.C.P.; LOMBELLO, L.C. (orgs). *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para planejamento de cursos e elaboração de materiais*. Campinas: Pontes Editores, 1997.

ALMEIDA, J.A. *Aquisição do sistema verbal do português-por-escrito pelos surdos*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade de Brasília, Brasília. 2007.

ALMEIDA, M.J.A.; DELL'ISOLA, R.L.P. *Terra Brasil: curso de língua e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ALVES, M.F.S. *Leitura e educação intercultural: janelas para o outro*. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. 2010. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/406/TM-ESEPF-AL_2010_MariaFatimaAlves.pdf?sequence=1>. Acesso em: 09 fev. 2011.

ANDREU DA FONSECA, A.S. *Além da inadequação gramatical: visão discursiva das instabilidades do "eu" em aprendizes de português L2*. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2000.

ANSARY, H.; BABAIL, S. Universal Characteristics of EFL/ESL textbooks: a step towards systematic textbook evaluation. *The Internet TESL Journal*, v.8, n.2, fev. 2002. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Ansary-Textbooks/>>. Acesso em: 22 fev. 2007.

ARANTES, J.E. *O livro didático de língua estrangeira: atividades de compreensão e habilidades no processamento de textos na leitura*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2008.

ARAÚJO, M. *Leitura e gêneros textuais em livros didáticos de língua inglesa do ensino médio*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Pará, Belém. 2006.

ARKIAN, A. Topics of reading passages in ELT coursebooks: what do our students really read?. *The Reading Matrix*, v. 8, n. 2, p. 70-85, 2008. Disponível em: <<http://www.readingmatrix.com/articles/arkian/article.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2011.

BAGNO, M. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. 8ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009a.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 52ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009b.

BĂRBULESCU, G.C. *O ensino do português como língua estrangeira para alunos de língua romena em Portugal*. Lisboa: Universidade Internacional de Lisboa, 2005. Disponível em: <http://www.multiculturas.com/textos/PLNM_romenofonos_Georgiana-Barbulescu.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2011.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 15-41.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estudo da arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BARIZON, T. *Faces do Brasil e dos brasileiros em imagens de livros didáticos de português para estrangeiros*. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2010.

BATISTA, A.A.G.; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: MARCUSCHI, B.; VAL, M.G.C. *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALA; Autêntica, 2005, p. 13-45.

BATISTA, M.R. *O (inter)cultural em livros didáticos de português brasileiro para estrangeiros*. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Pará, Belém. 2010.

BEECH, J.R. Ehri's model of phases of learning to read: a brief critique. *Journal of Research in Reading*, v. 28, n. 1, p. 50-58, 2005. Disponível em: <http://www.le.ac.uk/psychology/jrb/PDFs/Beech_on_Ehri_2005.PDF>. Acesso em: 12 mar. 2011.

BELTRÁN, E.V. *Roles of teachers: a case study based on diary of a language teacher* (Joachim Appel 1995). 2001. Disponível em: <www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi6/teachers.pdf>. Acesso em: 05 out. 2011.

BENSON, P. *Teaching and researching: autonomy in language learning*. 2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

BERTOCCHINI, P.; COSTANZO, E. *Manuel d' autoformation: A l'usage des professeurs de langues*. Paris: Hachette, 1989, p. 183-189.

BRANDÃO, L.V.M. *Uma análise sociodiscursiva do -inho em materiais didáticos: uma contribuição para a constituição de sentidos no ensino de português para estrangeiros*. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade de Brasília, Brasília. 2010.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Resultado final do programa de estudantes-convênio de graduação: seleção 2011*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Manual do candidato do exame CELPE-Bras 2006*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. *Manual do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BROWN, H.D. *Teaching by principles: an interactive approach to the language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall, 2007.

BYRD, P. Textbooks: evaluation for selection and analysis for implementation. In: CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a second or foreign language*. 3ª ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001, p. 415-427.

CAPILLA, M.C.C. *Espanhol e português em contato: o atrito da L1 de imigrantes espanhóis no Brasil*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília. 2007.

CARVALHO, J. Ensino-aprendizagem do Português – Língua Estrangeira em modalidade híbrida. *Revista Animação e Educação*, Fevereiro de 2010. Disponível em: <http://anae.biz/rae/wp-content/uploads/2010/02/Ensino_aprendizagem.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2011.

CASTRO, G.P.O. *A abordagem subjacente ao material didático de português língua estrangeira: a análise da multimodalidade textual*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília. 2009.

CAVALCANTI, M.C. *Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática*. 13ª ed. Campinas: Unicamp, 1989.

CAVICHIOLO, F. *Perguntas como estratégias de tutoramento no ensino de leitura em português para estrangeiros*. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal Santa Maria, Santa Maria. 2008.

CONSELHO DA EUROPA (trad. ROSÁRIO, M.J.P.; SOARES, N.V.). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições SA, 2001.

CORBETT, J. *An intercultural approach to English teaching*. United Kingdom: Multilingual Matters Ltd., 2003.

CORTINA, A. História da leitura no Brasil: 1960 – 2000. *Estudos Lingüísticos*, v. 35, p.369-378, 2006.

COSTA, S.R.R. *A dimensão intercultural no ensino de português para estrangeiros*. 1994. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade de Brasília, Brasília. 1994.

COSTA, W.; FREITAG, B.; MOTTA, V. *O livro didático em questão*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CORACINI, M.J. (org). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. 1ª ed. Campinas: Pontes Editores, 1999.

CORACINI, M.J. (org). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 1995.

CUNHA, M.J.; SANTOS, P. (orgs). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília; Edunb, 1999.

CUQ, J. (coord). *ASDIFLE: dictionnaire de didactique du français langue étrangere et seconde*. Paris: CLE International, 2003.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DÖRNYEI, Z. Motivação em Ação: Buscando uma Conceituação Processual da Motivação de Alunos. In: BARCELOS, A.M.F. (Org.). *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Tradução de André Monteiro Diniz e Walkyria Magno e Silva. Campinas: Pontes Editores, 2011a, p. 199-236.

_____. *Teaching and researching: motivation*. 2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2011b.

_____. *Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing*. Mahwah, New Jersey; Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003.

DUTRA, A.F. *O processo reflexivo-colaborativo na formação inicial de professores de português língua estrangeira*. 2010. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2010.

FARRELL, T. *Planejamento de atividades de leitura para aulas de idiomas*. São Paulo: SBS, 2003.

FERREIRA, I.A. *O processo de ensino/aprendizagem de português-língua estrangeira no contexto de mercosul: uma análise de abordagem e metodologia*. 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1996.

FISCHER, S.R. *História da leitura*. São Paulo: UNESP, 2006.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.

FREITAS, M.C.M.A. *Dois abordagens em harmonia ou conflito? O professor e o material didático em um curso de formação de professores de E/LE*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília. 2008.

FORSYTH, I.; JOLLIFFE, A.; STEVENS, D. *Planning a course: practical strategies for teacher, lectures and trainers*. 2nd edition. London: Kogan page, 1999.

FUTER, M.J.K. *A relação entre os estilos de aprender e os estilos de ensinar em uma sala de aula multicultural de português língua estrangeira: um estudo de caso*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília. 2007.

GALISSON, R.; COSTE, D. *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris: Didier, 1976.

GARRÃO NETO, E. M. *Sujeito nulo versus sujeito pleno em dados do português brasileiro como L2: aquisição em contexto de mudança*. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2002.

GAYA, K.F. *As atividades de compreensão oral como input para atividades de produção escrita/oral: preparação para o Exame CELPE-BRAS*. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Pará, Belém. 2010.

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Gordon, R.G.(org). *Ethnologue: languages of the world*. 15^a ed. Dallas: SIL International, 2005. Disponível em: < <http://www.ethnologue.com>>. Acesso em: 09 out. 2011.

GOTTHEIM, L. *A gênese da composição de um material didático para ensino-aprendizagem de português como segunda língua*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2007.

GRABE, W. Research on teaching reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, n. 24. Cambridge University Press: p. 44-69, 2004.

GRAVES, K. *Teachers as course developers*. New York: Cambridge University Press, 1996.

HARMER, J. *How to teach English*. Harlow; Essex: Person Longman, 2009.

HART, G. *The English language coursebook: English coursebook selection - is it a straightjacket or guide*. 2007. Disponível em: <<http://www.suite101.com/content/the-english-language-coursebook-a33810>>. Acesso em: 05 fev. 2011.

HEINRICH, S.H. *O papel dos estilos de ensino e aprendizagem na interação professor/aluno*. 1993. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1993.

HENK, W.A. et al. *A reading lesson observation framework for elementary teachers, principals, and literacy supervisors*. Pennsylvania; e-Publications@Marquette; Marquette University, 2000. Disponível em: <http://epublications.marquette.edu/edu_fac/14>. Acesso em: 09 out. 2010.

HENRIQUES, E. R.; GRANNIER, D. M. *Interagindo em português: textos e visões do Brasil*. Brasília: Thesaurus, 2001.

HIRSH, D; MATSUOKA, W. Vocabulary learning through reading: does an ELT course book provide good opportunities?. *Reading in a Foreign Language*, v. 22, n. 1, p. 56–70, 2010. Disponível em: <<http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2010/articles/matsuoka.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2011.

HORWITZ, E.K. Surveying students beliefs about language learning. In: WENDEN, A. e RUBIN, J. (Eds.). *Learning strategies in language learning*. Englewood Cliffs NY: Prentice Hall, 1987.

HORWITZ, E.K. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, v. 72, n. 3, p. 283-294, 1988.

INABA, A.; MIZOGUCHI, R. *Learners' roles and predictable educational benefits in collaborative learning: an ontological approach to support design and analysis of CSCL*. 2004. Disponível em: <http://www.ei.sanken.osaka-u.ac.jp/pub/ina/ina_its04.pdf>. Acesso em: 09 out. 2011.

JOHNSON, K. *Readability*. Disponível em: <<http://www.timetabler.com/readable.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2011.

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

KLEIMAN, A.B. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2004.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 11ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 13ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

KOCH, I.G.V. *O texto e a construção dos sentidos*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, I.G.V; ELIAS, V.M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2ª ed. São Paulo: Contexto; 2007.

_____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2ª ed. São Paulo: Contexto; 2010.

LASHLEY, C.; BARRON, P. The learning style preferences of hospitality and tourism students: observations from an international and cross-cultural study. *International Journal of Hospitality Management*, v. 25, n. 4, p. 552-569, 2006.

LEIVA, M.J.S. *Falsos cognatos em português e espanhol*. 1994. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1994.

LIM, E.S. *Aquisição da preposição "de" por um falante de língua posposicional*. 1991. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1991.

LIMA, L.R. *As estruturas de causa e conseqüência na aquisição do português-por-escrito como segunda língua pelos surdos*. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade de Brasília, Brasília. 2010.

LOPES, L.P.M. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

LUÍS, M. *Características de um padrão de português moçambicano emergente no contexto escolar*. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília. 2002.

LUZ, M.R. *A estética nas aulas de português como segunda língua: Um estudo de caso*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília. 2007.

MACHADO, T.R.M. *O Exame CELPE-BRAS e o funcionamento do sentido da brasilidade*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal Santa Maria, Santa Maria. 2011.

MARCUSCHI, L.A. *Produção textual, análise e compreensão escrita*. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, A.L.S. *O diálogo colaborativo de hispanofalantes e a co-avaliação de tarefas escritas em português como segunda língua*. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2005.

MARTINEZ, P. *Didática de línguas estrangeiras*. Tradução Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MORITA, M.K. *Diálogo a distância no processo de aquisição da oralidade em LE*. 1993. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1993.

MOURA, R.P. *O lugar da cultura em livros didáticos de português como segunda língua*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília. 2005.

MOURA, V.L.L. *O uso de conceitos psico-sócio-lingüísticos para avaliação de conteúdos em livros didáticos de português para estrangeiros*. 1986. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 1986.

NEVES, J.G. Exercícios de interculturalidade: leitura e escrita na terra indígena. *Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil*, Unicamp, Campinas, 2009. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem09/COLE_1920.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2011.

NIEDERAUER, M.E.F. *As ações lingüísticas de um professor em relação aos diferentes estilos da língua portuguesa do Brasil em uma sala de aula de português para estrangeiros*. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília. 2002.

NOBRE de MELO, A. C. *O exame do CELPE-Bras: um estudo da compreensão em leitura*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2003.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

_____. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

_____. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

NUNES, O.M. *A política do idioma no Brasil: a perspectiva internacional*. 1993. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade de Brasília, Brasília. 1993.

NUTTALL, C. *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan, 2005.

OFINIBO, F.K. *O ensino da variante brasileira da língua portuguesa em Gana: em busca de um método e de materiais didáticos operantes*. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2005.

OLIVEIRA, C.M.; SIQUEIRA, E.A.S. Desenvolvimento da concepção de língua no ensino de português para estrangeiros. In: *Anais do I Seminário de História do Ensino das Línguas*, 2009, Universidade Federal de Sergipe. Disponível em: <http://www.sehel2009.com.br/app/Comunicacoes_Orais/Eixo_VI_DISCIPLINA_S_ESCOLARE_S_E_LIVROS_DIDATICOS/pdf/Claudia_Mendonca_de_Oliveira_e_Elizabeth_Angelica_Santos_Siqueira.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2011.

OLIVEIRA, D.F.A. *Professor, tem alguém ficando para trás!* As crenças de professores influenciando a cultura de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília. 2007.

OLIVEIRA, I. *Aquisição do português brasileiro como língua estrangeira: o movimento do verbo*. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1999.

ORTIZ ALVAREZ, M.L. *Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira*. 2000. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2000.

OURA, G.K. *Authentic task based materials: bringing the real world into the classroom*. 2003. Disponível em: < <http://www.jrc.sophia.ac.jp/kiyou/ki21/gaio.pdf> >. Acesso em: 09 out. 2011.

OXFORD, R.L. Language Learning Styles and strategies: an overview. In: *Learning Styles & Strategies*. Oxford: GALA, 2003.

_____. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

PACHECO, D.G.L.C. *Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo*. 2006. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2006.

PAIVA, A.F. *Perspectivas (inter)culturais em séries didáticas de português língua estrangeira*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2009.

PAIVA, V.L.M.O. *Práticas de Ensino/Aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. 3ª ed. Campinas; Pontes Editores, 2010.

_____. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. *Letras e Letras*, v. 14, n. 1, p. 73-88, 1998.

PAZ, D.M. *Formação de conceitos de ensino de leitura em português como segunda língua*. 2006. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal Santa Maria, Santa Maria. 2006.

PEDRO, M.L. *As expressões idiomáticas no ensino de português como língua estrangeira para estudantes uruguaios*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília. 2007.

PINTO, C.M. *Análise das estratégias bottom-up em livros didáticos de português para estrangeiros segundo a teoria da atividade*. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal Santa Maria, Santa Maria. 2008.

RACILAN, M. *A abordagem comunicativa nos livros didáticos de leitura instrumental em língua inglesa*. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

RAMOS, A.A.L. *Um caminho estrangeiro na compreensão do gênero: Estratégias cognitivas em produção textual do celpabras*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade de Brasília, Brasília. 2007.

RAMALHETE, R. *Um conjunto pedagógico de português – língua estrangeira – da reflexão à criação*. 1986. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1986.

RICARDO, D. *A diversidade de língua brasileira no material didático para o ensino de português para estrangeiros*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2005.

RICHARDS, J.C.; PLATT, J.; WEBER, H. *A dictionary of applied linguistics*. Londres: Longman, 1986.

RICHARDS, J.C.; RODGERS. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RICHTERICH, R. *A model for the definition of languages needs for adults*. In: TRIM et al, 1980, p. 31-62.

ROCHA, P.G. *O Português de contato com o espanhol no sul do Brasil: empréstimos lexicais*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008.

RODRIGUES, L.D.C. *O cultural na aula de português como segunda língua a partir das ações de uma professora em uma escola bilíngue de Brasília: um estudo de caso*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília. 2008.

ROTTAVA, L. A. *Leitura e a escrita como processos interrelacionados de construção de sentidos em contexto de ensino/aprendizagem de português L2 para hispano-falantes*. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2001.

SABATIN, J.D. *A ordem SV/VS no português como L2 na fronteira Brasil/Paraguai: uma investigação sociofuncionalista na interface variação/aquisição*. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Universidade do Estado de São Paulo, São José do Rio Preto. 2010.

SADIO, M.S. *Apresentação do Brasil à África: o ensino de alguns aspectos da língua e da cultura brasileira com relação à etnia Mandinga*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília. 2003.

SAKAGUCHI, N.F. *Alfabetizar letrando em português como língua estrangeira: as estórias não contadas por um grupo de crianças coreanas*. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2010.

SANI, F. *O lugar e as relações do português como língua oficial na escola de Guine-Bissau*. 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1996.

SANTIAGO de SOUZA, L. *A construção da identidade cultural na aquisição formal de língua portuguesa como L2*. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2002.

SANTOS, C.A.P. *Breve história da leitura no Brasil: os livros, as tensões e os saberes na colônia. Anais dos 17º Congresso de Leitura do Brasil*; Campinas: Unicamp, 2009. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais17/txtcompletos/sem17/COLE_1267.pdf. Acesso em: 02 fev. 2011.

SANTOS, E.A.G. *Gênero e número nominal: proposta de ensino de português como segunda língua para os Waimiri Atroari*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade de Brasília, Brasília. 2008.

SANTOS, E.M.O. *Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), UNICAMP, Campinas. 2004.

SILVA, J.S. *Análise de abordagem de ensino de produção de texto em LP numa classe de inclusão com alunos surdos e ouvintes*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília. 2009.

SILVA, L.K. *(Re)elaboração(ões) de um manual de PLE para o contexto amazônico: traçando caminhos para próximos desafios*. 2009. Monografia (Especialização em Ensino/Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua), Universidade Federal do Pará, Belém, 2009a.

SILVA, L.K. *Tipo de perguntas das atividades de compreensão de textos escritos dos manuais didáticos de português pós-PNLD: uma perspectiva da lingüística textual sobre os manuais utilizados por escolas de Belém do Pará*. 2009. Monografia (Especialização em Estudos Linguísticos e Análise Literária), Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009b.

SILVA, R.M.R. *O efeito retroativo do CELPE-BRAS na cultura de aprender de candidatos ao exame*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2006.

SILVEIRA, R.C.P.(org). *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.

SKEHAN, P. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SOUZA, M.V. *A arquitetura de um material didático: avaliando um dos pilares de um curso de português como LE*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília. 2003.

SOUZA, V.P. *Estratégias de compreensão textual no processo de aquisição de uma língua próxima*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília. 2007.

SOUZA, F.E.; SANTOS, I.B. Formação do aluno professor de língua estrangeira: refletindo sobre as crenças e os papéis em ação no curso de letras. *Revista Plurais*, Goiás, v. 1, n. 5, 2007. Disponível em: <http://www.unucseh.ueg.br/revistaplurais/downloads/edicao_v1_n5/formacao_do_aluno_professor_de_lingua_estrangeira_refletindo_sobre_as_crenças_eos_papeis_em_acao_no_curso_.pdf>. Acesso em: 09 out. 2011.

STERNFELD, L. *Aprender português-língua estrangeira em ambiente de estudos sobre o Brasil: a produção de um material*. 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1996.

THANASOULAS, D. *Coursebook: take it or leave it*. 1999. Disponível em: <<http://www.tefl.net/esl-articles/coursebook.htm>>. Acesso em: 05 jan. 2011.

UNIVERSITY OF MINNESOTA. *University of Minnesota's Peer Review of Teaching classroom observation instruments*. Disponível em: <<http://www1.umn.edu/ohr/teachlearn/resources/peer/>>. Acesso em: 10 out. 2010.

VARELA, S.M. *O efeito retroativo do CELPE-Bras no curso de português para estrangeiros de uma universidade brasileira*. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília. 2002.

VIANA, N. *Sotaque cultural: uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em língua estrangeira*. 2003. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2003.

VINECKY, V. *Tarefas comunicativas no ensino de português como outra língua*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília. 2003.

WALESKO, A.M.H. A interculturalidade no ensino de leitura em LE. *Anais do XV EPLE - Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do Paraná Línguas: culturas, diversidade, integração*, 2007. Disponível em: <http://www.apliepar.com.br/site/anais_eple2007/artigos/06_AngelaWalesko.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2011.

WEISS, D. B. *Ensino do artigo em cursos de português para japoneses*. 1994. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1994.

WIDDOWSON, H.G. The roles of teacher and learner. *ELT Journal*, v. 41, n. 2, p. 83-88, 1987. Disponível em: <<http://eltj.oxfordjournals.org/content/41/2/83.full.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2011.

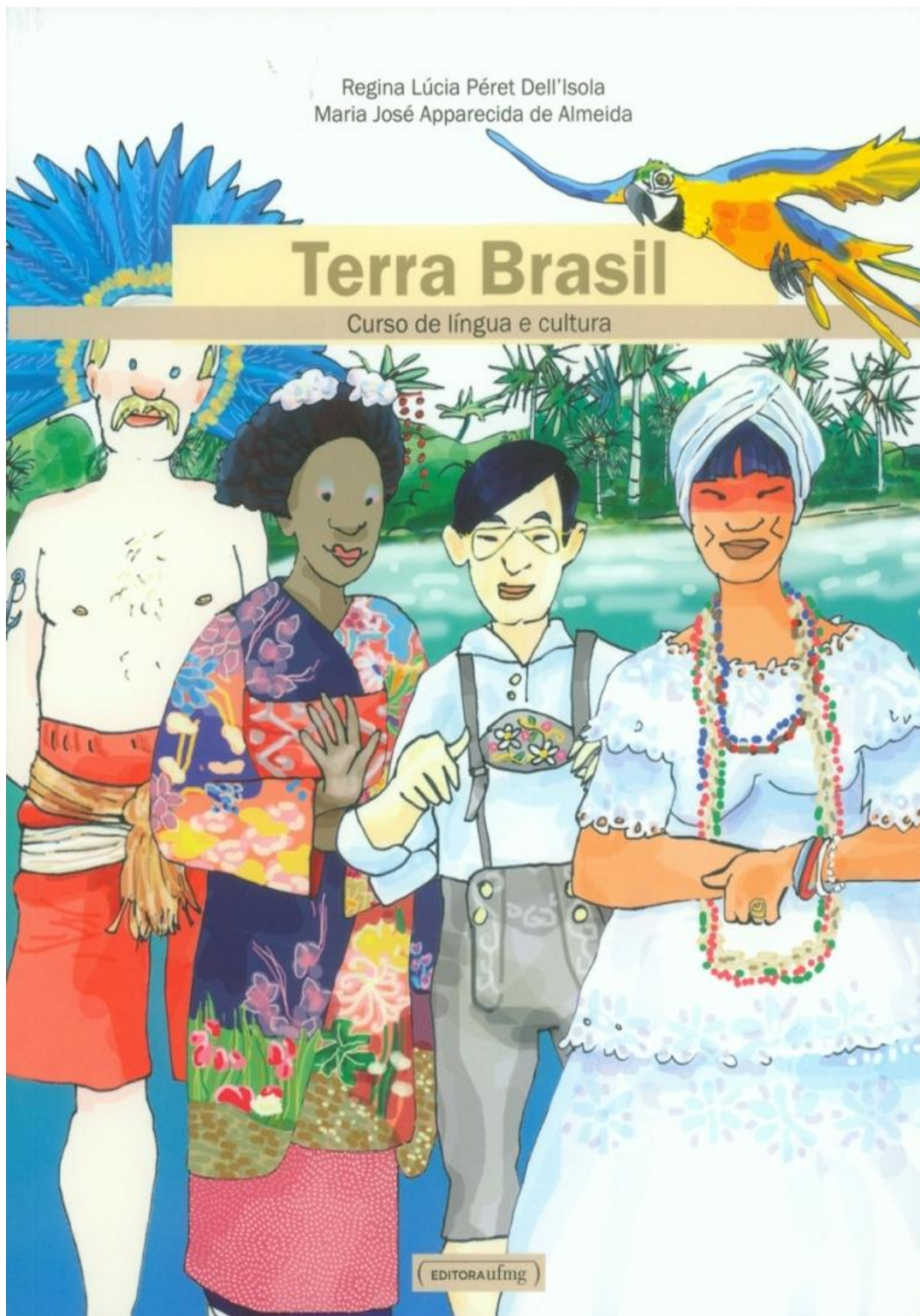
WRIGHT, T. *Roles of teachers and learners*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

XAVIER, G. R. *A aquisição do português brasileiro por um falante de chinês*. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1999.

ZILBERMAN, R. *A leitura no Brasil: suas histórias e suas instituições*. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio32.html>>. Acesso em: 05 mar. 2011.

ANEXOS

Anexo 01 – Capa do manual Terra Brasil





Leio, logo entendo

Por que o nome de alguns dias da semana acaba com a palavra “feira”?

Entre os anos 314 e 335, a Igreja Católica é liderada pelo Papa Silvestre I, que decreta que os dias da semana terminem com a palavra *feira*, a qual vem de *feria*, cujo significado é comemoração. Acredita-se que a intenção do Papa é tornar todos os dias santos ou dias de festa religiosa. Ele nomeia os dias da semana da seguinte maneira: *feria prima*, *feria secunda*, *feria tertia*, *feria quarta*, *feria quinta*, *feria sexta*, *feria septima*. A imposição da Igreja não é aceita por quase todos os povos, que continuam a usar os nomes dos sete corpos celestes para os dias da semana. Apenas os falantes de Língua Portuguesa usam o sistema antigo de nomeação. A *feria prima* já vinha sendo chamada de domingo (*Dominicum die* = dia do Senhor) e *feria septima*, de sábado (de *Sabatatum*, de origem judaica).

Esse sistema permaneceu entre os portugueses não porque fossem mais católicos do que os outros povos latinos, mas porque, devido à influência dos mouros – que também usavam um sistema enumerativo –, acabou por se impor.



Na ponta da língua

Atividade 16

Responda:

- Qual é o dia e mês do seu aniversário?
- Qual é o mês do carnaval do Brasil?
- Qual é o mês das Festas de São João?
- Qual é o mês do Natal?
- Qual é o dia da mentira?
- Qual é o dia dos namorados?
- Qual é o dia das mães?
- Qual é o dia dos pais?
- Qual é o dia do trabalho?

Atividade 17

Deduza:

- No plural, os dias da semana levam um **s** nos dois elementos que os compõem. Então, o plural de:
 - segunda-feira é _____;
 - terça-feira é _____;
 - quarta-feira é _____;
 - quinta-feira é _____;
 - sexta-feira é _____.

Anexo 03 – Manual Terra Brasil (p. 50)

50 Terra Brasil

Atividade 24

Passa as frases para a negativa:

- Isabel é católica.
- Os carros são do mecânico.
- É cedo.
- A carta é para você.
- O rato está roendo a roupa.
- Eles estão no Alasca.
- Eu estou com sono.
- Nós estamos na moda.

Só rindo

O que é o que é...

- Está sempre na boca do português?
- Está no começo, no meio e no fim?
- Tem 45 cabeças mas não pode pensar?

Respostas:
a) A Língua Portuguesa.
b) A letra m.
c) A caixa de fósforos.



Sons da terra



Ouçã a música "Eu não sou da sua rua", de Branco Mello e Arnaldo Antunes, cantada por Marisa Monte. A letra dessa música está disponível no site <<http://marisa-monte.letas.terra.com.br/letras/88315/>>.

Desafio: tarefa comunicativa 2

Seu amigo leu a seguinte reportagem sobre barzinhos:

Recanto do lazer

No Brasil, o barzinho é um ponto de encontro social. Há cidades, inclusive, em que há barzinhos em cada esquina. A clientela é variada, dependendo do tipo de bar e público a qual se destina, mas é fato que os jovens predominam nesse ambiente. As pessoas aí vão para bebericar, petiscar comidas leves e bater papo com os amigos. Não é lugar para jantar. O cardápio oferece petiscos variados, tais como: provolone à milanesa, moela de frango, churrasquinho, salsicha alemã com mostarda, batata frita e mandioca também frita. A bebida mais vendida é o chope ou a cerveja, que tem que estar "estupidamente gelada".

A ida ao barzinho pode ser o início da noitada, porque dali a pessoa pode dar uma esticada a um restaurante, a uma boate ou a um clube. Também pode restringir-se apenas a ele, pois os barzinhos costumam ir madrugada adentro. Há também música, que pode ou não ser "ao vivo". Os nomes, em geral, são muito sugestivos: Aleluia, A esperança, O último trago. Pode resultar num jogo de palavras como o Chez Bastião.

Anexo 04 – Manual Terra Brasil (p. 51)

Unidade 2

51



Como o texto deixou seu amigo com várias dúvidas sobre esse tipo de lugar, ele lhe enviou o *e-mail* abaixo:

Data: _____ Horário: _____ De: xxx@yzm.com.br

Para: _____ Assunto: _____

Oi cara!

Eu tenho que conhecer um barzinho no Brasil! Como é a clientela? O que as pessoas bebem? O que as pessoas comem num barzinho? O que são petiscos? O que é bater papo? Eu posso jantar em um barzinho? Depois de ir a um barzinho, as pessoas têm que ir a um clube? Até que horas funciona? Tem música? Diz aí o nome de algum que você indica.

Espero sua resposta.

Abraço,

Xxx

Escreva aqui sua mensagem, respondendo as dúvidas do seu amigo.

Data: _____ Horário: _____ De: _____

Para: xxx@yzm.com.br Assunto: _____

Anexo 05 – Manual Terra Brasil (p. 52)

52 Terra Brasil

Bate-papo



O alcoolismo constitui, hoje, grave problema de saúde pública no Brasil, com o agravamento de o jovem, especialmente o adolescente, ser estimulado diariamente pela enganosa publicidade das bebidas alcoólicas que predomina na mídia.

O Conselho Regional de Medicina de São Paulo lançou o manifesto a favor da proibição da propaganda de cervejas e outras bebidas alcoólicas, denominado "Propaganda sem Bebida".

CREMESP. Disponível no site Propaganda sem bebida. Fragmento.

O problema do alcoolismo é um problema do Brasil? Do seu país?

Existe solução para esse problema?

Que sugestões você tem para diminuir ou resolver esse problema?

Que outros problemas sociais você observa no Brasil e no seu país?

Que imagem você acha que os estrangeiros têm de seu país? Você gostaria que essa imagem fosse diferente? Justifique.

Almanaque Brasil



Mercado Central

Leia este anúncio.

**É FÁCIL CHEGAR
ao MERCADO
CENTRAL. DIFÍCIL É
a SAIBEIRA.**

São 400 lojas que vendem desde
artesanato até os tira-gostos mais
populares da cidade.
Venha conhecer a nossa fama.
Av. Augusto de Lima, 744



93 ▶

Anexo 06 – Manual Terra Brasil (p. 53)

Unidade 2 53

I. Você está com vontade de visitar o famoso Mercado Central. O anúncio diz que “é fácil chegar ao Mercado Central”:

Qual é o endereço desse local?

O que é vendido lá?

Este anúncio é também um convite: “Venha conhecer a nossa fama.”

O que é “fama”?

II. Pesquise:

O mercado é popular?

O que são tira-gostos?

Que tipo de artesanato é vendido no Mercado Central?

O que mais é vendido nesse mercado?



III. Conheça outros mercados brasileiros. Em dupla, procure informações sobre cada um destes mercados e descreva-os para seus colegas. Diga em que cidade ficam, o que vendem e compare-os com os mercados de seu país:

Ver-o-peso

Mercado Modelo

Mercado Velho

Anexo 07 – Capa do manual da SIT

Curso de Português LE para os Estudantes da



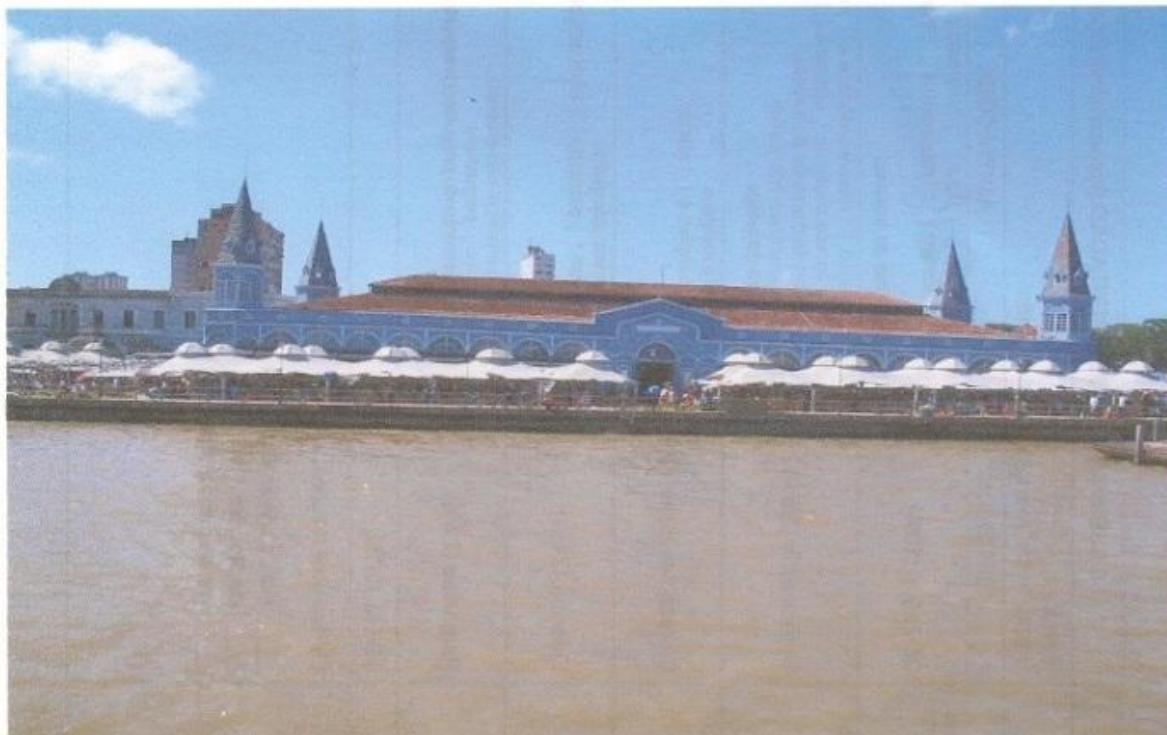
Nível Básico

Manejo Ambiental Amazônico e Ecologia Humana

Belém - Pará
2011

Anexo 08 – Manual da SIT (p. 15)

VER-O- PESO



O mercado do **Ver-o-Peso** é um ponto turístico da cidade de Belém, situado às margens da Baía do Guajará.

O nome "Ver-o-Peso" tem sua origem no período colonial, quando funcionava a Casa do Haver-o-Peso onde a mercadoria vinda do interior e onde eram cobrados os impostos devidos à Coroa Portuguesa. O complexo do Ver-o-Peso é formado pelo mercado de peixe e o de carne, a estrutura é toda feita em ferro e foi trazida da Inglaterra. Em 1977, o complexo foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Arqueológico Nacional, IPHAN.

O Ver-o-Peso é a maior feira livre da América Latina e completou 380 anos em 2007.

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Ver-o-Peso>

UNIDADE VII

Lendas Amazônicas

O BOTO

Quem viaja pelo interior de qualquer estado da Amazônia já ouviu falar da lenda de um belo rapaz desconhecido, de roupas brancas, sapatos brancos e chapéu branco que busca encobrir parte do rosto e o buraco que traz no alto da cabeça: é o boto!

Nas festas ou à beira de trapiches, sempre haverá de acordo com o que as pessoas acreditam, um boto olhando alguma moça ingênua e, de preferência, virgem ou menstruada. Alguns descrevem até o andar da visagem: dizem que é meio desajeitado e que muitas vezes anda com certa dificuldade pelo pouco hábito em terra firme. Outros já o descrevem como alguém muito alinhado, porém calado demais para os costumes da região. Por isso, logo se desconfia de que é algo sinistro.

No entanto, para as moças novas que porventura estejam a olhar alguma festa de interior, nada de estranho o boto lhe parece. Muito pelo contrário! A paixão é à primeira vista! Quando se dão conta já foram conquistadas.

Contam os caboclos que depois que o Boto consegue o que quer, ou seja, conquistar a moça escolhida, sai na carreira e se joga no primeiro braço de rio ou igarapé. Nessa hora é que todos se dão conta de que não era um rapaz qualquer, mas o boto!

Veja abaixo alguns personagens da mitologia amazônica. Qual(is) dos abaixo você já conhecia/ tinha ouvido falar?



Ilustração: André Luis



Anexo 10 – Manual da SIT (p. 20)

Relacione cada personagem a sua descrição. Justifique sua resposta.

Bela mulher que vive nos fundos dos rios e, quando se agrada de algum rapaz, magnetiza-o com o seu maravilhoso canto, levando-o consigo. Quando o rapaz não desaparece no fundo dos rios, geralmente é cometido de forte febre e tem alucinações, onde lhe aparece a lara, com quem fala. Porém, sempre os fatos narrados é de uma pessoa que não está presente.

Um enorme homem todo peludo ou então, um ser que muito se aproxima de um grande macaco, só que possuindo um olho no meio da testa e uma grande boca que se estende até a barriga, na direção do umbigo. Ao andar pelas selvas, emite um grito semelhante ao dado pelos caçadores. Se um deles vai ao seu encontro, Mapinguari devora-o, começando pela cabeça.

A lenda do boto é a mais famosa do imaginário popular amazônico. Formoso rapaz desconhecido, vestido de branco, com um chapéu que encobre seu rosto e o buraco que traz no alto da cabeça. Ele encanta as moças nos bailes e as engravida. Enfentçadas, as jovens costumam se atirar nos rios ao avistar o rapaz e nunca mais são vistas.

O Uirapuru na verdade era um belo guerreiro chamado Catuboré que se apaixonou pela linda Mainá, esposa do cacique de sua tribo. Desiludido por causa do amor proibido, pediu ajuda a Tupã que o transformou em uma bela ave. O pássaro passou a cantar todas as noites para a sua doce amada dormir.

Descrito como sendo um pequeno ser com traços indígenas, segundo alguns, com os pés virados para trás, cor escura. O curupira possui o dom de ficar invisível. Guardião das florestas e dos animais é, entretanto, protetor daqueles que utilizam a natureza apenas para a sua sobrevivência.

A velha Matinta-perera sobrevoa a casa daqueles que zombam dela ou que a trataram mal durante o dia, sua presença é percebida pelo som horrípilante que emite: FIRIFIFUUUU, FIRIFIFUUUU. Sob a forma de velha e acompanhada de um pássaro bate à porta daqueles que lhes prometem fumo ou alimento.

A Cobra Grande (ou Boiúna) engravidou uma jovem índia que para não ser descoberta, ao dar a luz a gêmeos, jogou-os em um rio. Mas eles não morreram e nas águas foram criados como cobras. Os dois irmãos, Marita e Honorato, eram muito diferentes. Um dia Marita (o irmão mau) morreu e Honorato ficou cego. Ele seguiu seu caminho sozinho pedindo para ser tranformado em humano.

textos adaptados do livro *saberes e sabores da amazônia* (Belém, 2007)

Nomeie cada personagem mitológico.

Anexo 11 - Questionário professoras

QUESTIONÁRIO SOBRE CRENÇAS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

IDENTIFICAÇÃO: () UFGA () SIT Turma: _____

Leia cada um dos tópicos e decida se você:

- a. concorda fortemente
- b. concorda
- c. não concorda nem discorda
- d. discorda
- e. discorda fortemente

Exemplo:

0. Português é a língua oficial do Brasil..... A

Leitura

- 1. A leitura proficiente de um texto depende apenas do leitor.....
- 2. É mais fácil ler textos interessantes em português.....
- 3. A leitura facilita o acesso à cultura da língua.....
- 4. Um texto se torna difícil devido à complexidade de seu vocabulário e estruturas linguísticas.....
- 5. É possível ler um texto de diversas maneiras dependendo do objetivo da leitura.....

Ensino/aprendizagem de leitura

- 6. Ler na LE ajuda a melhorar o conhecimento lexical, a ortografia e a escrita.....
- 7. A leitura é tão importante na aprendizagem de uma LE quanto as outras habilidades*.....
- 8. A compreensão textual na LE ajuda a desenvolver todas as outras habilidades.....
- 9. O bom desenvolvimento de uma aula de leitura está atrelado a necessidades, interesses e habilidades para ler o texto utilizado.....
- 10. A leitura de qualquer material escrito ajuda na aprendizagem de uma língua estrangeira.....

Leitura no material didático (sobre o livro que você usa na aula de português)

- 11. A leitura é bastante utilizada.....
- 12. Os alunos gostam das atividades de leitura propostas.....
- 13. As atividades de leitura são variadas, diferentes e interessantes.....
- 14. É necessário valer-se de diferentes estratégias de leitura para desenvolver as atividades.....
- 15. As atividades de leitura ajudam a compreender melhor os textos.....

Caso você queira dar mais detalhes sobre alguma das suas respostas acima, favor, escrever aqui.

() Concordo/ () Não concordo com a divulgação integral ou parcial, para fins acadêmicos, pela internet ou em materiais impressos, das informações contidas neste questionário, desde que meu nome não seja divulgado. Estou ciente de que não receberei nenhuma compensação financeira caso essas informações forem incluídas em alguma publicação.

Belém, ____ de _____ de 2011 Assinatura: _____

* As outras habilidades → escrever, falar e ouvir.

Anexo 12 - Questionário alunos em inglês

BELIEFS ABOUT LANGUAGE LEARNING QUESTIONNAIRE

IDENTIFICATION

() UFPA () SIT

Class: _____

Teacher: _____

Read each statement and then decide if you:

- a. strongly agree
- b. agree
- c. neither agree nor disagree
- d. disagree
- e. strongly disagree

Example:

0. Portuguese is Brazil's official language..... A

There is no right or wrong answer. We are simply interested in your opinions.

Reading

1. Proficient reading depends only on the reader.....
2. It's easier to read texts in Portuguese when they are interesting.....
3. Reading facilitates the access to the language culture.....
4. A text becomes difficult because of its vocabulary and linguistics structures complexity.....
5. It's possible to read a text in many ways depending on the reading objective.....

Reading teaching/learning

6. Reading in the FL (Foreign Language) improves the lexical knowledge, spelling and writing.....
7. Reading is as important in the learning process of a FL as the other abilities*.....
8. Text comprehension in the FL helps developing all the other abilities.....
9. The good development of a reading lesson is related to the necessities, interests, and abilities to read the used text.....
10. Reading any written material helps in the learning of a FL.....

Reading in the textbook (about the book you use in the Portuguese class)

11. Reading is used a lot.....
12. I like the reading activities.....
13. The reading activities are diverse, different and interesting.....
14. It's necessary to use different reading strategies to answer the activities.....
15. The reading activities help to better understand the texts.....

If you want to give further information about any of your answers above, please, write it here.

I () agree/ () disagree with the full or partial divulgation, for academic matters, through internet or printed material, of the information in this questionnaire, as soon as my identity is preserved. I am aware that I will not receive any financial compensation in case any piece of this information is included in academic publication.

Belém, ____ April 2011

Sign: _____

* The other abilities → writing, speaking and listening.

Anexo 13 - Questionário alunos em francês

QUESTIONNAIRE SUR LES CROYANCES SUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

IDENTIFICATION: () UFPA () SIT Classe: _____

Lisez chacune des phrases et dites si vous êtes:

- a. Tout à fait d'accord
- b. Plutôt d'accord
- c. Neutre
- d. Plutôt pas d'accord
- e. Pas du tout d'accord

Exemple:

0. Le portugais est la langue officielle du Brésil.....A

Lecture

- 1. La lecture courante d'un texte dépend seulement du lecteur.....
- 2. Il est plus facile de lire des textes intéressants en portugais.....
- 3. La lecture facilite l'accès à la culture d'une langue.....
- 4. Un texte devient difficile à cause de la complexité de son vocabulaire et de ses structures linguistiques.....
- 5. Il est possible de lire un texte de différentes manières selon l'objectif de la lecture.....

Enseignement/apprentissage de la lecture

- 6. Lire dans la langue étrangère aide à améliorer les connaissances lexicales, l'orthographe, et l'écriture.....
- 7. La lecture est aussi importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère que les autres facultés*.....
- 8. La compréhension de texte dans une langue étrangère aide à améliorer toutes les autres habilités.....
- 9. Le bon déroulement d'un cours de lecture dépend des besoins, intérêts, et habilités à lire le texte utilisé.....
- 10. Toute lecture de matériel écrit aide à l'apprentissage d'une langue étrangère.....

Lecture du matériel didactique (à propos du livre que vous utilisez en cours de portugais)

- 11. La lecture est utilisée suffisamment.....
- 12. J'apprécie les activités de lecture proposées.....
- 13. Les activités de lectures sont variées, différentes, et intéressantes.....
- 14. Il est nécessaire de se servir de différentes stratégies de lecture pour développer les activités.....
- 15. Les activités de lecture aident à mieux comprendre les textes.....

Si vous voulez donner plus de détails à propos de vos réponses, vous pouvez écrire ici:

() J'accepte/ () Je n'accepte pas la publication intégrale ou partielle, à des fins académiques, par Internet ou par écrit, des informations contenues dans ce questionnaire, à condition que mon nom ne soit pas publié. Je suis conscient que je ne recevrai aucune compensation financière si ces informations sont utilisées dans une publication.

Belém, le _____ 2011 Signature: _____

* Les autres facultés → Ecrire, parler, comprendre.

Anexo 14 - Questionário alunos em japonês

言語習得信念に係るアンケート

教育機関： () UFPA () SIT 学部： _____

以下事項を読み、下記例のように感想を付けてください。

- A — 全く同意
- B — 同意
- C — 同意でも反対でもない
- D — 反対
- E — 全く反対

例：

- 0. ポルトガル語はブラジルの公用語である。。。 A

読解

- 1. ある文の熟達した読書は読者の能力のみに限定する。。。。
- 2. 関心のたかい文はポルトガル語で読む方が簡単。。。。
- 3. 読書することでその言語の文化に接することが簡単となる。。。。
- 4. 文の読み方が困難となる原因は単語と言語の構造による。。。。
- 5. 読書の目的によってある文は様々な方法で読むことが可能。。。。

教育／読み方の習得

- 6. 外国語で文を読むことは語彙、筆記等の上達に貢献。。。。
- 7. 読解力は教育プロセスのなかで筆記能力、会話能力および聴解能力と同等に大切※。。。。
- 8. 外国語で文の読解力はその他能力の向上に貢献。。。。
- 9. 読書の授業のより良い進行には選考された文の読解に必要な関心、理由そして能力が必要。。。。
- 10. ある文書を読むことは外国語の習得に貢献。。。。

教科書の読書（ポルトガル語の授業で使用されている本）

- 11. 教科書の読書はよく行われる。。。。
- 12. 指定された読書活動が好き。。。。
- 13. 読書の授業は様々で、多様性があり、関心深い。。。。
- 14. 授業の進行には様々な読解方法を適用することが必要。。。。
- 15. 読書活動は文の解説に貢献。。。。

上記事項に対する回答以外にコメントがあれば下記ラインに書きなさい。

私の名前を省略し、本アンケートの情報を学術目的で全てまたは部分をインターネットや印刷物に掲載すること。また、本情報が他印刷物に使用されることで金銭的な恩恵が一切ないことを承知。() 同意 / () 反対

ベレン市、2011年__月__日 署名： _____

※その他能力→筆記、会話及び聴解

Anexo 15 – Grade de Bertolletti & Dahlet (1989)

A. Présentation matérielle

Description factuelle	Evaluation
<p>1. Fiche signalétique</p> <p>1.1. Titre 1.2. Auteur(s) 1.3. Editeur(s) 1.4. Date de la 1^{re} édition 1.5. Nombre de volumes 1.6. Nombre de pages 1.7. Prix</p>	<p>1. Présentation</p> <p>1.1. Accroche commerciale du (des) titre(s), connotations suggérées 1.2. Qualité, degré de séduction de la façon – format – mise en page { graphisme typographie iconographie</p>
<p>2. Matériel complémentaire</p> <p><i>Présence de</i></p> <p>2.1. Livret méthodologique 2.2. Carnet/livre du professeur 2.3. Matériel pour l'élève (livre de l'élève, cahier d'exercices, d'images, de tests, etc.) 2.4. Matériel audiovisuel (bandes magnétiques, disques, cassettes, films fixes, diapos, tableau de feutre, tableaux muraux, transparents, cassettes vidéo, etc.)</p>	<p>2. Appréciation d'ensemble</p> <p>2.1. Adéquation des divers supports a) les uns aux autres b) aux objectifs d'apprentissage préalablement posés 2.2. Praticabilité, degré d'adaptation aux contraintes institutionnelles (périodicité des cours, existence des équipements audiovisuels, effectifs des classes, programmes et examens officiels) 2.3. Maniabilité, facilité d'utilisation (ex. livre édité en fiches) 2.4. Disponibilité : la méthode est-elle commercialisée, dès sa parution, avec tous les matériaux complémentaires annoncés ?</p>
<p>3. Préface du manuel ou livre du professeur</p> <p><i>Indications sur</i></p> <p>3.1. Le public visé 3.2. Son âge 3.3. Son niveau de connaissance en L.E. 3.4. La durée du cours et sa fréquence hebdomadaire 3.5. Les objectifs a) généraux b) linguistiques c) culturels 3.6. Les prises de position méthodologiques 3.7. La référence aux programmes officiels d'enseignement de L.E. là où il en existe</p>	<p>3. Préface du manuel ou livre du professeur</p> <p>3.1. Richesse 3.2. Opportunité { a) des consignes b) des suggestions c) des explications 3.3. Clarté 3.4. Efficacité 3.5. Créativité 3.6. Correspondance entre les déclarations de principe (intentions affichées concernant le public, la méthodologie, etc. et le contenu effectif du matériel)</p>
<p>4. Structure du manuel</p> <p>4.1. Présence de : a) ensembles d'unités didactiques b) unités de révision (paliers) c) ensemble multi-médias 4.2. a) nombre des unités (ou chapitres) et des ensembles d'unités b) nombre d'unités dans chaque ensemble c) durée d'exploitation prévue pour chaque unité 4.3. Présence de : a) index thématique/lexical, notionnel/fonctionnel, phonétique, autre b) glossaire c) tableaux de grammaire d) tableaux de notions et fonctions</p>	<p>4. Structure</p> <p>4.1. L'organisation est plutôt : a) grammaticale/structurale b) notionnelle/fonctionnelle c) thématique d) situationnelle e) éclectique 4.2. La progression est plutôt : a) linéaire b) en échos, en boucles/en spirales c) monolithique et contraignante d) modulaire 4.3. Le projet éducatif est plutôt centré sur : a) la méthode b) l'apprenant</p>

B. Supports et documents

Description factuelle			Evaluation		
<p>Typologie</p> <ul style="list-style-type: none"> a) bandes dessinées b) vignettes c) photos d) dessins e) montages photo/dessin f) images publicitaires g) autres — dialogués interviews conversations — non dialogués — récits lettres commentaires descriptions <p>a) textes littéraires</p> <ul style="list-style-type: none"> — contes — romans — théâtre — poèmes b) chansons c) articles de presse d) lettres e) messages publicitaires f) formulaires g) prospectus h) autres 	<p>Présentation Chromatisme</p> <ul style="list-style-type: none"> a) noir et blanc b) couleur <p>Grain</p> <ul style="list-style-type: none"> a) mat b) brillant 	<p>Origine Documents</p> <ul style="list-style-type: none"> a) authentiques b) remaniés/filtrés c) fabriqués 	<p>Fonction de l'icône, de l'image</p> <ul style="list-style-type: none"> a) sémantique (de transcodage) b) situationnalisante c) ethnographique et culturelle d) auxiliaire d'évaluation/ auto-évaluation e) décorative <p>Qualité d'enregistrement</p> <ul style="list-style-type: none"> a) débit b) prononciation c) intonation d) redondance e) bruitage <p>Corrélation iconique oral / écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> a) étroite b) irrégulière c) lointaine, artificielle d) nulle 	<p>Variété des codes</p> <p>a) registres :</p> <ul style="list-style-type: none"> — formel — informel — argotique b) discours de référence — journalistique — politique — littéraire — religieux — scientifique — technique — commercial — épistolaire — autres c) aires géographiques de références et variations régionales 	<p>Importance relative</p> <ul style="list-style-type: none"> a) de l'humour b) du ludisme c) de l'aventure, du suspense d) de l'insolite <p>Adéquations des variétés de codes et de discours</p> <ul style="list-style-type: none"> a) aux composantes de l'interaction communicative (rapports interpersonnels, caractérisation socio-culturelle des actants et du contexte) b) aux objectifs d'apprentissage

Description factuelle

Evaluation

C. Contenus linguistiques

Description factuelle

Evaluation

<p>1. Lexique 1.1. Estimation du nombre de nouveaux lexèmes introduits dans chaque unité 1.2. Ce nombre est-il constant par ensemble d'unités ?</p> <p>2. Phonétique 2.1. Etude de : a) phonèmes b) phénomènes prosodiques (rythme, accent, intonation) } - isolés - contextualisés 2.2. Présence : a) d'explications b) de transcriptions phonétiques 2.3. Présentation : a) intégrée } à l'unité didactique b) non intégrée</p> <p>3. Grammaire 3.1. Présence de : a) schémas b) tables de structure c) autres procédés de présentation 3.2. Explications : a) en langue maternelle b) en langue étrangère 3.3. Type de présentation a) contrastive (langue maternelle/langue étrangère) b) inductive c) déductive</p> <p>4. Exercices : relevé numérique et typographique des opérations requises 4.1. Phonétiques a) discrimination auditive : - phonétique - intonative b) correction phonétique c) correction rythmique et intonative 4.2. Morpho-syntaxiques et sémantiques : a) répétition/transcription (copie) b) formulation réponses/questions c) complétion d) substitution e) transformation f) combinaison g) intégration/connexion de phrases h) transcription message oral (dictée) i) transposition LM → LE et LE → LM j) contraction de texte k) résumé 4.3. Expression/communication a) expression dirigée/semi-dirigée/libre b) jeu de rôles/simulation c) traduction intralinguale (variation de registre) d) compréhension globale détaillée e) tâches à accomplir f) relevé de données (prises de notes) g) schématisation de données 4.4. Autres</p>	<p>1. Lexique 1.1. Critères de sélection de lexèmes a) fréquence b) répartition c) disponibilité d) rentabilité e) complexité contrastive f) utilité fonctionnelle 1.2. Modalités de décodage des lexèmes a) traduction en langue maternelle b) paraphrase en langue étrangère c) recours à un support iconique d) recours à un contexte e) synonymie/paronymie f) catégorisations formelles (dérivation, suffixation, etc.) 1.3. Adéquation de l'inventaire lexical aux objectifs d'apprentissage</p> <p>2. Phonétique 2.1. Adéquation : a) du contenu b) du type de présentation } objectifs d'apprentissage c) de la progression</p> <p>3. Grammaire 3.1. Appréciation : a) du degré d'exhaustivité du répertoire des structures b) de la validité des critères de choix de ce répertoire c) validité des modalités de présentation en fonction des objectifs d'apprentissage</p> <p>4. Exercices 4.1. Dominante opératoire a) automatisaion/conditionnement b) conceptualisation c) latéralisation d) élicitation e) créativité 4.2. Modalités a) stimulus } contraignant semi-contraignant non contraignant b) mise en œuvre - clarté } des consignes - exhaustivité } des exemples c) réalisation - difficulté/efficacité par rapport à la progression globale de l'apprentissage et à leur objectif déclaré ou implicite - degré de difficulté (bas/moyen/élevé) pour l'apprenant, les exercices étant répartis en quatre classes, soit : de compréhension orale, de production orale, de compréhension écrite, de production écrite - quantité/ longueur } unité - variété } ensemble d'unités - progression</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>5. Exercices : encadrement pédagogique</p> <p>5.1. Modalité dominante d'exécution</p> <p>a) individuel</p> <p>b) à deux (en tandems ou binômes)</p> <p>c) par groupes (plus ou moins importants) d'apprenants</p> <p>5.2. Modalité de correction (le cas échéant)</p> <p>a) collective par l'enseignant</p> <p>b) individuelle par l'apprenant ou en groupe</p> <p>5.3. Présence de consignes</p> <p>a) en langue étrangère</p> <p>b) en langue maternelle</p>	
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

D. Contenus notionnels / thématiques

Description factuelle	Evaluation
<p>Faire le relevé des thèmes, notions et fonctions langagières étudiées, au cas où ils ne feraient pas l'objet d'un schéma récapitulatif proposé par les auteurs.</p>	<p>1. Contenus socioculturels</p> <p>1.1. Statut :</p> <p>a) explicite (dans une section indépendante)</p> <p>b) implicite (immergée dans les unités)</p> <p>1.2. Représentations :</p> <p>a) actualisées/révolues</p> <p>b) stéréotypées/non stéréotypées</p> <p>2. Caractères des rapports interpersonnels</p> <p>2.1. Psychologiques</p> <p>a) détendus/amicaux/bienveillants</p> <p>b) neutres</p> <p>c) tendus/conflictuels/hostiles</p> <p>2.2. Sociaux</p> <p>a) type de rapports :</p> <ul style="list-style-type: none"> - non hiérarchisés - familiaux - professionnels - grégaires - commerçants/civils <p>3. Caractères socioculturels des actants</p> <p>a) âge</p> <p>b) profession</p> <p>c) milieu social</p> <p>4. Caractérisation du contexte</p> <p>a) spatial</p> <p>b) situationnel</p> <p>5. Adéquation</p> <ul style="list-style-type: none"> - des thèmes choisis - du contenu notionnel/fonctionnel <p>} aux objectifs d'apprentissage</p>

E. Tests et évaluation

	Description factuelle	Evaluation
<p>1. Présence de tests</p> <p>1.1. Type :</p> <p>a) de niveau</p> <p>b) de progrès</p> <p>c) de contrôle</p> <p>d) d'auto-évaluation</p> <p>1.2. Nature</p> <p>a) objectifs</p> <p>b) subjectifs</p> <p>2. Présence de schémas ou guides docimologiques (outils pour la conduite des tests et l'appréciation des résultats)</p>	<p>a) validité</p> <p>b) fidélité</p> <p>c) variété</p> <p>d) fréquence et importance</p> <p>e) utilité pratique des schémas docimologiques proposés</p> <p>f) facilité de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - correction - gestion/mise en œuvre 	

Anexo 16 - Grade de análise dos manuais adaptada

GRADE DE ANÁLISE DOS MANUAIS ADAPTADA**PARTE A – INFORMAÇÕES GERAIS****1 Dados gerais**

- 1.1 Título
- 1.2 Autor(es)
- 1.3 Ano de edição
- 1.4 Número de páginas
- 1.5 Número de unidades (ou capítulos)
- 1.6 Anexos

2 Uso do manual

- 2.1 Duração do curso
- 2.2 Orientação metodológica

3. Material complementar

- 3.1. Para o aluno
- 3.2. Para o professor

4. Público visado

- 4.1. Faixa etária
- 4.2. Nível de conhecimento da LE

5. Objetivo(s) de aprendizagem**PARTE B – CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS ESCRITOS****1 Tamanho**

- a) Pequeno
- b) Médio
- c) Curto

2 Origem

- a) Autênticos
- b) Adaptados
- c) Fabricados

3 Registro

- a) Formal
- b) Informal

4 Gênero**5 Adaptação a _____ dos alunos**

- a) Interesses
- b) Necessidades
- c) Habilidades

6 Adequação aos objetivos de aprendizagem

PARTE C – TRATAMENTO DA LEITURA

1 Concepções de leitura

- a) Decodificar, decifrar, identificar etc
- b) Articular, falar, pronunciar etc
- c) Entender, responder, significar etc

2 Tarefas

2.1 Objetivo(s)

2.2 Insumo

2.3 Atividade(s)

2.4 Contexto

2.5 Papel(is) do professor

2.6 Papel(is) do aluno

3 Perguntas

3.1 Forma da pergunta

- a) Perguntas de sim/não
- b) Perguntas alternativas
- c) Perguntas do jornalista
- d) Perguntas de como/ por que

3.2. Apresentação da pergunta

- a) Falada ou escrita
- b) Subjetiva, múltipla escolha ou verdadeiro/falso
- c) Língua utilizada para as perguntas e respostas

3.3. Tipo da pergunta

- a) Cor do cavalo branco de Napoleão
- b) Compreensão literal
- c) Global
- d) Reorganização ou reinterpretação
- e) Inferência
- f) Resposta pessoal
- g) Como o(s) escritor(es) diz(em) o que ele(s) significa(m)
- h) Vale-tudo
- i) Impossíveis
- j) Metalinguísticas

Anexo 17 - Reading Lesson Observation Framework

The Reading Lesson Observation Framework

Teacher _____ Observer _____

School year _____ Date of observation _____ Observation # _____

Observation occurred: Before reading _____ During reading _____ After reading _____

Component I. Classroom Climate

O C R N

- A. Many different types of authentic reading materials such as magazines, newspapers, novels, and nonfiction works are displayed and are available for children to read independently.
- B. The classroom has a reading area such as a corner or classroom library, where children are encouraged to go to read for enjoyment.
- C. An area is available for small-group reading instruction.
- D. Active participation and social interaction are integral parts of reading instruction in this classroom.
- E. The classroom environment indicates that reading and writing are valued and actively promoted (e.g., purposely writing is displayed, journals are maintained, Word Walls are used, book talks and read-alouds by teacher occur regularly).
- F.
- G.

Component II. Prereading Phase

O C R N

- A. During the prereading discussion, the teacher asked the children to preview the text by having them read the title of the selection, look at the illustrations, and then discuss the possible contents of the text.
- B. Children were encouraged to activate their background knowledge through the use of K-W-L charts, webs, anticipation guides, etc.
- C. By generating a discussion about the topic before reading the selection, the teacher created an interest in the reading.
- D. The teacher introduced and discussed the new vocabulary words in a meaningful context, focusing on those new words that were central to the understanding of the story.
- E. The children were encouraged to state or write predictions related to the topic of the reading selection.
- F. Before reading occurred, the teacher helped the children identify the type of material that was to be read to determine what their purpose should be for reading it.
- G. The objective for the reading lesson was clearly identified for the children along with how that objective related to previous lessons.
- H. The teacher continually assessed children's prereading discussion and made appropriate adjustments.
- I.
- J.

Component III. Guided Reading Phase

O C R N

- A. At appropriate points during the reading of the selection, the children were asked to evaluate their initial predictions.
- B. The children were asked to identify or read aloud portions of text that confirmed or disproved predictions they had made about the selection.
- C. The comprehension discussion focused on the purposes that were established for reading the selection.
- D. An appropriate mix of factual and higher level thinking questions were incorporated into the comprehension discussion.

The Reading Lesson Observation Framework (continued)

Component III. Guided Reading Phase (continued)

	O	C	R	N
E. During the reading lesson, the teacher modeled fluent reading and then encouraged the children to read fluently and with expression.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F. The teacher encouraged the children to adjust their reading rate to fit the material.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G. The teacher monitored the children and gave proper assistance and feedback while they read or completed practice activities.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H. <i>The teacher modeled and encouraged the use of new vocabulary during discussion.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I. The children were encouraged to use a variety of word study strategies (e.g., words within words, context, syllabication) to decipher the meaning of unknown words as appropriate.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J. The children were encouraged to use appropriate comprehension monitoring and fix-up strategies during reading (e.g., paraphrasing, rereading, using context, asking for help).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K. The teacher reminded the children to make use of their knowledge of text structure (e.g., fictional story grammar, nonfiction text structures).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L. The teacher periodically assessed the children's ability to monitor meaning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
M.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
N.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Component IV. Postreading Phase

	O	C	R	N
A. During the postreading discussion, the children were asked to read aloud sections of the text that substantiated answers to questions and confirmed or disproved predictions they had made about the selection.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. The teacher asked the children to retell the material they had read, concentrating on major events or concepts.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. The children were asked to explain their opinions and critical judgments.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. The teacher had the children provide a written response to the reading (e.g., written retelling, written summarization, written evaluation).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. <i>Children were encouraged to use new vocabulary in written responses. Examples and modeling were provided by the teacher.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F. Writing was used as a natural extension of reading tasks.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G. The teacher continually monitored children's comprehension and provided appropriate feedback.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Component V. Skill and Strategy Instruction

	O	C	R	N
A. The teacher provided a clear explanation about the structure of the skill or strategy to be learned and described when and how it could be used.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. The teacher modeled the use of the skill or strategy so children were able to see how it would be used in an appropriate situation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. <i>Any direct teaching of a phonemic element was immediately followed by children using the skill in a meaningful context.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. Explicit skill and strategy instruction was provided and applied in the context of the reading selection.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. The children were encouraged to use before, during, and after reading strategies as appropriate.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F. Reading skill and strategy instruction moved children toward independent use through scaffolding.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

The Reading Lesson Observation Framework (continued)

Component VI. Materials and Tasks of the Lesson	O	C	R	N
A. The selections used for the reading lesson were appropriate for children of this ability and grade level.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. The reading materials represented authentic types of texts.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. Reading materials and tasks reflected a sensitivity to the diverse learning needs of the children.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. The amount and type of independent work was appropriate for the level of the children and <i>instructional goals it was designed to achieve</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. Independent work often contained open-ended questions that encouraged children to enhance and extend their understanding of the selection.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F. The literacy tasks the children were asked to perform during the lesson were meaningful and relevant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G. The children engaged in various modes of reading during the lesson (e.g., silent, oral, guided, shared).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H. <i>The teacher provided opportunities for the children to read for enjoyment.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I. Children were encouraged to respond personally or creatively to the reading material.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J. A balance existed in the reading lesson between teacher-initiated and student-initiated activities.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K. Reading materials and tasks were organized themes when appropriate.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
M.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Component VII. Teacher Practices	O	C	R	N
A. The teacher focused on reading as a meaningful process.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. The instructional techniques used by the teacher and the ways they were executed reflected an awareness of recommended practices.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. Children were grouped appropriately and flexibly.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. The teacher's management of the reading lesson provided for active student engagement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. The pace and flow of the various phases of the reading lesson represented an effective use of time.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F. The teacher's instruction was sensitive to the diversity of children's experiences and their social, cultural, ethnic, and linguistic needs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G. The teacher actively promoted the integration of the language arts in this lesson.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H. The teacher encouraged the children to take informed risks and promoted safe failure.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I. The teacher's conferences with children were timely, focused, and positive in nature.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J. Authentic assessment practices were used in this lesson.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K. <i>The teacher's planned goals, actual instruction, and assessment practices were aligned.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
M.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Key to checklist

O = Observed

C = Commendation

R = Recommendation

N = Not applicable

This component was observed and was judged to be of *satisfactory* quality.

This component was observed and was judged to be of *very high* quality.

This component either was *not observed* or was judged to be of *unsatisfactory* quality.

This component was *not observed* because it was not appropriate for the lesson.

5. Will this class be typical of your teaching style? If not, why?

6. What would you like me to focus on during the observation?

7. Are there any other issues that I should know about prior to the observation?

Logistics: Confirm day, time, and location for observation, where the observer will sit, if and how the observer will be introduced, if the observer should interact during the class, how long the observer will stay, etc.

Anexo 19 - Classroom Observation Form (open-ended)

Classroom Observation Form (Open-Ended)

Instructor _____ Observer _____
 Course _____ Number of students present _____
 Date/time of observation _____ Location _____

NOTE:

This form provides 5 areas for observation, and may be used by the observer to record feedback during the classroom visit. The observer is encouraged to provide feedback for each area of the instructor’s teaching practices which was observed.

	Observer Feedback
1. Knowledge	
Of topic	
Of students	
2. Organization	
Before class	
Introduction	
Topic progression	
Summary	
Use of time	
3. Skills and Techniques	
Enforces class rules	
Use of room	

Instrument adapted from Seldin, P. and Associates. (2006). Evaluating faculty performance: A practical guide to assessing teaching, service, and research. Bolton, MA: Anker Publishing.

Use of active learning strategies	
Method of teaching	
Checks for understanding	
Visual/class aids	
Addresses questions	
4. Communication	
Listens to students	
Rapport with students	
Heard/understood	
Gestures/movements	
Eye contact	
5. Student Performance	
Preparation	
Interaction	
Other Feedback	

Anexo 20 - Classroom Observation Form (scaled)

Classroom Observation Form (Scaled)

Instructor _____ Observer _____
 Course _____ Number of students present _____
 Date/time of observation _____ Location _____

NOTE:

This form provides 10 areas for observation, and may be used by the observer to record feedback during the classroom visit. Each area includes prompts regarding what should be observed.

Please respond to each statement using the scale below. Use the comment space below each section to provide more feedback or suggestions.

Outstanding	Well-Demonstrated	Satisfactory	Merits Further Development	Not Demonstrated	Not Applicable
5	4	3	2	1	N/A

Development of learning objectives:

- _____ 1. Are objectives for the class given verbally, written, or not at all?
- _____ 2. Are specific instructional outcomes used?
- _____ 3. Are objectives discussed at the end of class?

Comments:

Selection and use of instructional materials:

- _____ 1. Do films, websites, and other audiovisual materials have a clear purpose?
- _____ 2. Are handouts appropriate in number and subject?
- _____ 3. Since the text may be pre-selected, does instructor give help with reading or using the text if necessary?

Comments:

Instrument adapted from the Community College of Aurora’s Mentor Program Handbook and Staffordshire University’s “Guidelines for the Observation of Teaching.”

Educational climate for learning:

- _____ 1. Are students AND teacher interested and enthusiastic?
- _____ 2. Does the instructor use student names?
- _____ 3. Is humor used appropriately?
- _____ 4. Does instructor not embarrass or belittle students in any way?
- _____ 5. Is the atmosphere of the classroom participative?
- _____ 6. Did the instructor have eye contact with students?

Comments:

Variety of instructional activities:

- _____ 1. Does timing of classroom activities consider attention spans?
- _____ 2. Does instructor involve students in deciding what issues to discuss?

Comments:

Preparation for class session:

Provide examples that show preparation by instructor:

- _____ 1. Do students know what preparation (reading or other assignments they should have completed prior to class?

Comments:

Instructional methods:

List *instructor* activities:

- _____ 1. Did the opening gain the class' attention? Did it establish rapport?
- _____ 2. Did the opening outline the topic and purpose of the lecture?
- _____ 3. Is the delivery paced to students' needs?
- _____ 4. Does the instructor introduce topic, state goals, present material or activity effectively, summarize, and give assignment or suggest an idea to consider before next class?
- _____ 5. Could the instructor be seen and heard?
- _____ 6. Were key points emphasized?
- _____ 7. Were explanations clear to students?
- _____ 8. Were examples, metaphors, and analogies appropriate?
- _____ 9. Was the lecture stimulating and thought provoking?

Comments:

Opportunities for student participation:

List *students'* activities:

- _____ 1. Does instructor encourage students to summarize and add to others' summaries?
- _____ 2. Does instructor help quieter students interact with other?

Comments:

Individualization of instruction:

- _____ 1. Are the emotional, physical, and intellectual needs of students met?
- _____ 2. Does the instructor prompt awareness of students' prior learning and experience?
- _____ 3. Does the instructor offer "real world" applications?
- _____ 4. Is the instructor available before or after class?
- _____ 5. Does the instructor relate class to course goals, students' personal goals, or societal concerns?

Comments:

Responsiveness to student feedback:

- _____ 1. Is the instructor paying attention to cues of boredom, confusion?
- _____ 2. Does the instructor encourage or discourage questions (dissension)?
- _____ 3. Does the instructor provide students opportunity to mention problems/concerns with the class, either verbally or in writing?

Comments:

Learning difficulties:

- _____ 1. Does a student need assistance for a temporary or permanent disability?
- _____ 2. Are one or more students not motivated or unable to follow the class?
- _____ 3. Does the instructor show favoritism?
- _____ 4. Are students able to see visual aids?
- _____ 5. Does one group dominate discussion and hinder others' participation?

Comments:

Anexo 21 - Classroom Observation Report (open-ended)

Classroom Observation Report (Open-Ended)

Instructor _____ Observer _____
Course _____ Number of students present _____
Date/time of observation _____ Location _____

NOTE:

This form may be used by the observer to report feedback from the classroom observation. The observer should meet with the instructor several days in advance of the visit to determine the goals, context, and logistics of the classroom visit in advance. The instructor should also provide the observer with a copy of the course and any other relevant materials that will help the observer prepare for the visit. Within several days after the visit, the observer(s) should meet with the instructor to discuss observations and conclusions.

1. Describe the instructor's knowledge of the topic and students.
2. Describe the instructor's organization during the class.
3. Describe the method(s) of instruction.
4. Describe the instructor's communication effectiveness.
5. Describe the form and extent of student participation.

6. What overall impact do you think this lesson had on students and their learning outcomes?

7. What were the instructor's major strengths as demonstrated in this observation?

8. What suggestions do you have for the instructor for improving their teaching skills?

Did you have a pre-visit conference? _____

A post-visit conference? _____

Anexo 22 - Classroom Observation Report (scaled)

Classroom Observation Report (Scaled)

Instructor _____ Observer _____
 Course _____ Number of students present _____
 Date/time of observation _____ Location _____

NOTE:

This form may be used by the observer to report feedback from the classroom observation. Please consider each item carefully and assign the highest scores only for unusually effective performance. Questions 12 and 13 have been left blank, so that the instructor can include additional items if necessary. It is suggested that the observer and instructor arrange both pre- and post-visit meetings.

Outstanding	Well-Demonstrated	Satisfactory	Merits Further Development	Not Demonstrated	Not Applicable
5	4	3	2	1	N/A

- _____ 1. Defines objectives for the class presentation.
- _____ 2. Effectively organizes learning situations to meet the objectives of the class presentation.
- _____ 3. Uses instructional methods encouraging relevant student participation in the learning process.
- _____ 4. Uses class time effectively.
- _____ 5. Demonstrates enthusiasm for the subject matter.
- _____ 6. Communicates clearly and effectively to the level of the students.
- _____ 7. Explains important ideas simply and clearly.
- _____ 8. Demonstrates command of subject matter.
- _____ 9. Responds appropriately to student questions and comments.
- _____ 10. Encourages critical thinking and analysis.
- _____ 11. Considering the previous items, how would you rate this instructor in comparison to others in the department?
- _____ 12.
- _____ 13.
- _____ 14. Overall rating

What overall impact do you think this lesson had on students and their learning outcomes?

What were the instructor's major strengths as demonstrated in this observation?

What suggestions do you have for the instructor for improving their teaching skills?

Did you have a pre-visit conference? _____

A post-visit conference? _____

Anexo 23 - Classroom Observation Report (worksheet)

Classroom Observation Report (Worksheet)

Instructor _____ Observer _____
 Course _____ Number of students present _____
 Date/time of observation _____ Location _____

NOTE:

This form may be used by the observer to report feedback from the classroom observation. It provides a list of instructor behaviors that may occur within a given class. Please use it as guide to making observations, not as a list of required characteristics. When this form is used for formative evaluation, it is recommended that the instructor highlight the areas to be focused on before the observation takes place. It is suggested that the observer and instructor arrange both pre- and post-visit meetings.

Respond to each statement using the scale below. Use the comment space below each section to provide more feedback or suggestions.

Outstanding	Well-Demonstrated	Satisfactory	Merits Further Development	Not Demonstrated	Not Applicable
5	4	3	2	1	N/A

Content Organization

1. Made clear statement of the purpose of the lesson	5	4	3	2	1	N/A
2. Defined relationship or this lesson to previous lessons	5	4	3	2	1	N/A
3. Presented overview of the lesson	5	4	3	2	1	N/A
4. Presented topics with a logical sequence	5	4	3	2	1	N/A
5. Paced lesson appropriately	5	4	3	2	1	N/A
6. Summarized major points of the lesson	5	4	3	2	1	N/A
7. Responded to problems raised during the lesson	5	4	3	2	1	N/A
8. Related today’s lesson to future lessons	5	4	3	2	1	N/A

Comments:

Presentation

9. Projected voice so easily heard	5	4	3	2	1	N/A
10. Used intonation to vary emphasis	5	4	3	2	1	N/A
11. Explained ideas with clarity	5	4	3	2	1	N/A
12. Maintained eye contact with students	5	4	3	2	1	N/A
13. Listened to student	5	4	3	2	1	N/A
14. Projected nonverbal gestures consistent with	5	4	3	2	1	N/A

Instrument adapted from the University of Minnesota’s Peer Review of Teaching classroom observation instruments: <http://www1.umn.edu/ohr/teachlearn/resources/peer/>.

intentions						
15. Defined unfamiliar terms, concepts, and principals	5	4	3	2	1	N/A
16. Presented examples to clarify points	5	4	3	2	1	N/A
17. Related new ideas to familiar concepts	5	4	3	2	1	N/A
18. Restated important ideas at appropriate times	5	4	3	2	1	N/A
19. Varied explanations for complex and difficult material	5	4	3	2	1	N/A
20. Used humor appropriately to strengthen retention & interest	5	4	3	2	1	N/A
21. Limited use of repetitive phrases & hanging articles	5	4	3	2	1	N/A

Comments:

INSTRUCTOR-STUDENT INTERACTIONS

22. Encouraged student questions	5	4	3	2	1	N/A
23. Encouraged student discussion	5	4	3	2	1	N/A
24. Maintained student attention	5	4	3	2	1	N/A
25. Asked questions to monitor students' progress	5	4	3	2	1	N/A
26. Gave satisfactory answers to student questions	5	4	3	2	1	N/A
27. Responded to non-verbal cues of confusion, boredom, or curiosity	5	4	3	2	1	N/A
28. Paced lesson to allow time for note taking	5	4	3	2	1	N/A
29. Encouraged students to answer difficult questions	5	4	3	2	1	N/A
30. Asked probing questions when student answer was incomplete	5	4	3	2	1	N/A
31. Restated questions and answers when necessary	5	4	3	2	1	N/A
32. Suggested questions of limited interest to be handled outside of class	5	4	3	2	1	N/A

Comments:

INSTRUCTIONAL MATERIALS AND ENVIRONMENT

33. Maintained adequate classroom facilities	5	4	3	2	1	N/A
34. Prepared students for the lesson with appropriate assigned readings.	5	4	3	2	1	N/A
35. Supported lesson with useful classroom discussions and exercises.	5	4	3	2	1	N/A
36. Presented helpful audio-visual materials to support lesson organization & major points	5	4	3	2	1	N/A
37. Provided relevant written assignments	5	4	3	2	1	N/A

Comments:

Anexo 24 - Grade de observação de aulas

GRADE DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Adaptada a partir de

UNIVERSITY OF MINNESOTA. *University of Minnesota's Peer Review of Teaching classroom observation instruments*. Disponível em: <<http://www1.umn.edu/ohr/teachlearn/resources/peer/>>. Acesso em: 10 out. 2010.

HENK, W.A. et al. *A reading lesson observation framework for elementary teachers, principals, and literacy supervisors*. Pennsylvania; e-Publications@Marquette; Marquette University, 2000. Disponível em: <http://epublications.marquette.edu/edu_fac/14>. Acesso em: 09 out. 2010.

Professor _____ Observador _____
 Curso _____ Instituição _____
 Alunos matriculados _____ Alunos presentes _____
 Dia da observação _____ Horário da observação _____

Marque um X na categoria que representa uma avaliação geral do uso do material didático na aula observada.

Excepcional	Bem demonstrado	Satisfatório	Merece mais desenvolvimento	Não demonstrado	Não aplicável

Responda a cada "sentença" abaixo usando essa escala.

Caso necessário, após cada tópico, há espaço disponível para escrever comentários.

Excepcional	Bem demonstrado	Satisfatório	Merece mais desenvolvimento	Não demonstrado	Não aplicável
1	2	3	4	5	n/a

FASES DA AULA

A	PRÉ-LEITURA	1	2	3	4	5	n/a
a.1	Alunos antecipam o conteúdo do texto.						
a.2	Alunos ativam seu conhecimento de mundo.						
a.3	Alunos discutem sobre tema do texto.						
a.4	Alunos interessam-se pelo tema.						
a.5	Novo(a) vocabulário/ estrutura é introduzido(a) em um contexto significativo.						
a.6	Novo(a) vocabulário/ estrutura trabalhado(a) é central para o entendimento do texto.						
a.7	Alunos identificam o gênero do texto.						
a.8	Propósito da leitura é esclarecido.						

Comentários: _____

B	LEITURA GUIADA	1	2	3	4	5	n/a
b.1	Alunos avaliam suas previsões iniciais.						
b.2	Alunos identificam no texto a(s) parte(s) que confirma(m) ou não suas previsões iniciais.						
b.3	A compreensão é focada nos propósitos estabelecidos na pré-leitura.						
b.4	Questões de compreensão exigem diferentes níveis de raciocínio.						
b.5	Professor monitora desempenho dos alunos durante a atividade.						
b.6	Alunos têm acesso a modelos de uso dos novos vocábulos e da(s) nova(s) estrutura(s) gramatical(is) durante a atividade.						
b.7	Alunos são encorajados a usar novos vocábulos nova(s) estrutura(s) gramatical(is).						
b.8							
b.9							

Comentários: _____

C	PÓS-LEITURA	1	2	3	4	5	n/a
c.1	Alunos falam sobre o texto que leram.						
c.2	Alunos explicam suas opiniões e julgamentos críticos.						
c.3	Alunos respondem ao texto.						
c.4	Alunos são encorajados a usar novos vocábulos e nova(s) estrutura(s) gramatical(is).						
c.5	Professor dá retorno sobre o desempenho dos alunos.						
c.6							
c.7							

Comentários: _____

TRABALHO COM ESTRATÉGIAS DE LEITURA

D	ESTRATÉGIAS	1	2	3	4	5	n/a
d.1	Professor dá dicas de estratégias de leitura que melhor se adequam ao material/ à tarefa.						
d.2	Alunos valem-se de diferentes estratégias de leitura.						
d.3	Alunos usam estratégias de conhecimento linguístico						
d.4	Alunos usam estratégias de conhecimento enciclopédico						
d.5	Alunos usam estratégias de conhecimento interacional						
d.6							
d.7							

Comentários: _____

OUTROS FATORES QUE PODEM INFLUENCIAR O TRABALHO COM A LEITURA

E	OUTROS FATORES	1	2	3	4	5	n/a
e.1	Materiais e recursos foram bem utilizados.						
e.2	Objetivos de aprendizagem foram alcançados.						
e.3	O tempo foi bem utilizado.						
e.4	O conteúdo foi organizado de forma coerente.						
e.5							
e.6							

Comentários: _____

