

Juliana Gonçalves de Oliveira

***"O PAIS CHAMADO LEITURA E A DESCOBERTA DO
SR. Q: UM ESTUDO SOBRE OS PONTOS DE VISTA
DE PROFESSORES DE INGLÊS SOBRE LEITURA"***

**Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Departamento de Lingüística Aplicada
Campinas-Janeiro /2009**

Juliana Gonçalves de Oliveira

***"O PAIS CHAMADO LEITURA E A DESCOBERTA DO
SR. Q: UM ESTUDO SOBRE OS PONTOS DE VISTA
DE PROFESSORES DE INGLÊS SOBRE LEITURA EM
LE."***

Dissertação apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada na Área de Ensino – Aprendizagem de Língua Estrangeira.

Orientadora: Profa. Dra. Linda Gentry El Dash

**Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Departamento de Lingüística Aplicada
Campinas Janeiro /2009**

OL4p

Oliveira, Juliana Gonçalves de.

O país chamado Leitura e a descoberta do sr. 'Q' : um estudo sobre os pontos de vista de professores de inglês sobre leitura / Juliana Gonçalves de Oliveira. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.

Orientador : Linda Gentry El Dash.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Leitura. 2. Professores. 3. Subjetividade. 4. Língua estrangeira.
5. Técnica Q. I. El-Dash, Linda Gentry. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

oe/iel

Título em inglês: The Reading Land and the finding of Mr. Q: a study about the points of view of teachers of English about reading.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Reading; Teachers; Subjectivity; Foreign language; Q Methodology.

Área de concentração: Língua Estrangeira.

Titulação: Mestre em Linguística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Linda Gentry El Dash (orientadora), Prof. Dr. Michael Lewis Stricklin e Profa. Dr. Maria Rita Salzano Moraes

Data da defesa: 19/01/2009.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Linda Gentry El Dash

Michael Lewis Stricklin

Maria Rita Salzano Moraes



Handwritten signatures of Linda Gentry El Dash, Michael Lewis Stricklin, and Maria Rita Salzano Moraes, each written over a horizontal line.

Carmen Zink Bolonhini

Maria de Fátima Silva Amarante

IEL/UNICAMP

2009

Com todo carinho, dedico este trabalho:

*À minha mãe Vanda, que além do amor incondicional,
deu-me meus primeiros lápis e
cadernos e a vontade eterna de estudar.
Ao meu pai Aldenir, por todos os risos e pelo amor de pai.
À minha família de Bragança, por estar sempre presente.
À minha família de Campinas, a “A Casa das Bonecas”
por todo companheirismo.
A Deus, pois apesar da sua infinita glória e majestade,
é o amigo mais presente e leal que eu poderia ter.*

Agradecimentos

Ao término de um trabalho como esse, vêm à mente as experiências vividas e compartilhadas com várias e importantes pessoas. Muitas delas contribuíram de maneira inestimável e imensurável para a realização desse estudo.

Ao olhar pra trás percebo que nesse período, em terras campineiras, ganhei não apenas uma nova família e amigos, mas redescobri a minha própria e as pessoas tão amadas que permaneceram em Bragança.

Primeiramente, gostaria de agradecer a papai e mamãe, pelo amor, carinho, cuidado, apoio e confiança constantes. Com eles aprendi lições para vida e serei eternamente grata.

A minha querida família. Obrigada por todo incentivo e por ajudar em tudo o que foi necessário. Em especial a Tia Neusa, Elza, tio Jair, tia Dulce, tia Cláudia (a poeta) e ao tio Gilmar pelo exemplo nos estudos. A Flávia (cabeção), Mari (Ma) e ao Leo, a Raquel(Lorão), a Sara (Preta) e a Vitória, por fazerem parte, em todos os momentos, da minha vida. Muito obrigada da Ju (Super 15!) para vocês!

Aos meus amigos queridos de Bragança: Lucia e Daniel Venâncio, Patrícia, Edilaine e Ana (*in memorian*), Filipe, Paula, Ana Lúcia, Cícero e Edna, Victor, Daniele, Camila, Márcio e Fabinho. Obrigada por me mostrarem a simplicidade da vida. O quanto é bom rir e jogar conversar fora. Por todos os elogios e incentivos que sempre me deram quando voltava cansada e desanimada de Campinas e por entenderem que mesmo longe, estava perto.

A minha grande e querida família de Campinas os meus mais sinceros agradecimentos! As meninas: Cíntia (a menina de lindos olhos azuis e um coração enorme. Quanta coisa compartilhada! Nossas histórias dariam um livro!), Prisca (praticamente a minha segunda mãe, responsável e atenciosa, como só ela sabe ser), Naty (a objetividade em pessoa e minha irmã de fé), Vanessa (minha companheira de quarto e de muitos risos e trapalhadas na cozinha, 'eita trem bom') e Camila (a sinceridade e clareza em pessoa), as bonecas que moram no meu coração agradeço pelo companheirismo, amor, cuidado, bronquinhas, choros e muitos risos!

Aos meninos Thiago (mais conhecido como James ou o Gladiador), Fabrício (o químico e o peste!), Heber (o músico e nas horas vagas o capitão Jack Sparrow), Tércio (Térciolis ou Toshiro) e ao Guito (aprendiz de Karate Kid) o meu muito obrigada! Meninos obrigada por toda atenção, preocupação e cuidado comigo. Aos ex-bonecos e bonecas: Giovana (Gigi), Javã (mulheres da minha vida, o que temos para o jantar?!), Ju Costa (a Jujuka mais linda), Gino (o rico dum guri!) e Mateus (o engenheiro), obrigada por fazerem parte dessa grande família que nos chamamos de "Casa das Bonecas".

Aos amigos de Campinas: Patrick, Marjorie, Fábio, Ulisses, Jaqueline, Rosana, Thiago Poeta, Daniel Baldin e Débora obrigada pelas boas horas de conversas e por todo incentivo.

Ao meu pai posição de Campinas, Chico, por ensinar-me a agradecer em meio a luta e a adversidade. As conversas que tivemos sempre estarão em meu coração, assim como sua mais que amada pessoa. À você, Chico, muito obrigada.

Ao Daniel, querido, por me ouvir, compartilhar e ajudar – muito mais do que ele mesmo imagina - a terminar esse trabalho. Obrigada velho Sam! Discovery agradece a Houston por todas as coordenadas e manobras realizadas.

A Professora Dr.^a Linda El Dash, orientadora que com sabedoria, determinação e respeito profissional, ajudou-me a concretizar este trabalho.

Aos funcionários e funcionárias do IEL, em especial ao Cláudio e a Rose pela constante gentileza e atenção.

A Capes, pela bolsa concedida, sem a qual este estudo não seria possível.

A DEUS pela vida e pela oportunidade de agradecer. *“Porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas, a Ele a glória.”*

Ler é levar o texto a seu extremo, ao seu limite, ao seu espaço em branco onde se abre a possibilidade de escrever. E, por isso, o aprender da leitura dá, às vezes, a impressão de que não se aprendeu nada. Se o ensinar é dar um saber já elaborado, aquele que ensina a ler não dá nada porque o texto não dá nada que, como o saber, possa ser armazenado e apropriado. O texto só deixa escrever.

(LARROSA, *Pedagogia Profana*, 2000, p.146)

Resumo

O principal objetivo deste estudo é realizar um levantamento entre os professores de língua estrangeira/inglês de suas concepções sobre leitura e ensino de leitura. Foi usada a Metodologia 'Q' nos procedimentos aplicados entre os professores dos diferentes contextos, a saber; escola pública, escola particular, escola de idiomas e o ensino no 3º grau. Entre os procedimentos de pesquisa utilizados podemos citar: as entrevistas iniciais de onde foram selecionados os itens para formar a amostra 'Q'; a aplicação do procedimento denominado Distribuição Q entre os 52 participantes do estudo; a análise fatorial das respostas; e as entrevistas finais com os sujeitos mais típicos de cada ponto de vista revelado na análise fatorial. O resultado da análise fatorial, por meio da distribuição Q, revelou seis pontos de vista compartilhados entre os professores participantes, denominados a priori pontos de vistas A, B, C, D, E e F.

Os sujeitos do ponto de vista A relacionam a leitura e a aula de leitura ao conhecimento da cultura de outro povo. Os professores que compõem o fator B vêem a leitura como algo dinâmico e prático, sem interrupções, tais como olhar no dicionário, para eles a inferência de vocabulário é muito importante. Os professores que compartilham do ponto de vista C compreendem a leitura como peça importante no aprendizado da língua, o diferencial deste grupo é a questão de tornar a aula propícia para esta atividade; o ambiente e a motivação que provocam nos alunos é o importante para eles quando a questão é ler. Os professores do ponto de vista D compreendem a leitura como uma atividade silenciosa, o oposto do que acreditam ser a leitura e a aula de leitura dos professores do ponto de vista E, que preferem ler em voz alta. Por fim, os professores pertencentes ao fator F querem que seus alunos a leiam por prazer, entretanto, diferentemente do ponto de vista C, eles querem que os alunos descubram esse prazer lendo sozinhos, sem depender muito do ambiente da aula e da motivação que o professor possa dar. Ler é algo individual e por isso a motivação, que vem de fatores externos, não é primordial para isso.

Palavras-chave: leitura, professores, subjetividade, língua estrangeira, Metodologia Q.

Abstract

The main purpose of this study is to reveal the points of view of teachers of a foreign language about reading and the relationship with the development of this activity in the class. The procedures and techniques of Q-Methodology were used with the teachers from different contexts, are they the public school, the private school, the idioms school and the teachers of English for Specific Purposes. At first, individual interviews were made with the teachers to get the statements for the Q-sample. Then, 52 participants took part in the Q-sorting step, which was followed by the factor analysis of the Q-sorts. Factor analysis showed six resulting factors, A, B, C, D,E, F each one representing a different viewpoint shared between the subjects loaded on each factor.

The participants loaded on A consider the reading and the reading class linked to the culture of other people. The respondents who share the point of view represented on B give importance to the reading act as a dynamic act, without interruptions, as look in the dictionary, for them the vocabulary inferences are primordial. The teachers whose share the same point of view on factor C, comprehend reading as a fundamental tool in the learning process, the difference among this factor is that they want to created a perfect environment inside the classroom to contribute to the reading. The teachers on factor D share the idea of reading as a silent process; this view is the opposite that teachers from factor E believe, because they prefer reading aloud all the time. Finally, teachers on factor F would like to make the moment as pleasure moment, however, differently from the teachers on factor C, they want the students look forward this pleasure alone, without depending on the environment in the class.

Key words: reading, teachers, subjectivity, foreign language, Q Methodology.

SUMÁRIO

Introdução	19
Perguntas de Pesquisa	21
1-Fundamentação Teórico- Metodológica	23
1.1-Leitura	23
1.1.1 - O País chamado Leitura	23
1.1.2 - Palavra por Palavra	25
1.1.3 – Interação	27
1.1.4 – Letramento e Cultura.....	32
1.1.5 – Inglês Instrumental.....	37
1.1.6 – Vocabulário	40
1.1.7 – Dicionário	42
1.1.8 – Voz Alta e Silêncio	44
1.1.9 - Ferramentas de Leitura	47
1.1.9.1- A Inferência	50
1.1.9.2- O Conhecimento Prévio	51
CAPITULO II	
2- Metodologia de Pesquisa.....	53
2- A Metodologia ‘Q’ –	53
2.1- O sr. ‘Q’ -	53
2.2- As Etapas	57
2.2.1- A Elaboração da Amostra.....	58
2.2.2- Distribuição do Q-Sorting.....	60
2.2.3- Análise dos dados (PCQ)	61
2.2.4- A Interpretação dos resultados	64
2.3- Descrição dos sujeitos	68
2.3.1-A distribuição Q	73
CAPITULO III	
3-Resultado e Discussão dos dados.....	75
3.1-Os Dados.....	75

3.2- A interpretação dos dados	75
3.3- Resultados da Análise Fatorial	76
3.1. 1. Ponto de vista -A	77
3.1.2-Ponto de Vista – B.....	79
3.1.3-Ponto de Vista –C	83
3.1.4- Ponto de Vista D	85
3.1.5.-Ponto de Vista E.....	88
3.1.6-.Pontos de Vista F	91
3.2- Resultados das entrevistas	93
3.2.1. Ponto de vista A: “Historiadores”.....	95
3.2.2. Ponto de vista ‘B’: “Velejadores”.....	97
3.2.3. Ponto de vista C- “Paisagistas”.....	99
3.2.4. Ponto de vista ‘D’: “Filósofos”.....	101
3.2.5- Ponto de vista E: “Músicos”	103
3.2.6-Ponto de Vista F -“ Guias Turísticos ”	106
3.3.Os pontos de vista e sua relação com as teorias sobre leitura.....	108
Considerações Finais	115
Referências Bibliográficas	119
Anexos	123
I- Resultado da Análise Fatorial	123
II- Mapa de Leitura	130
III- Afirmações da amostra Q.....	130
IV- Questionário de Pesquisa	131

INTRODUÇÃO

Existem várias formas pelas quais as pessoas percebem o ato de ler e o associam a sua vida. Para alguns, ler significa encontrar-se no texto, transpor-se para outro lugar, participar de outras histórias e incorporá-las a sua própria. Para outros é fazer-se ouvir audivelmente, em leituras para crianças ou na escola quando são levados a ler para a classe a pedido do professor ou em um discurso público. Há pessoas que vêem o ato de ler como um hábito, pois não saem de casa sem ter algo à mão para ler, não resistem às palavras. Há aqueles que assumem esse gosto e fazem listas de bons livros para serem apreciados pelos amigos, e há aqueles que não o concebem como algo prazeroso.

Há inúmeras leituras que fazemos diariamente sejam essas as acadêmicas, nos jornais, de revistas, no supermercado, no ponto de ônibus, das páginas da internet, dos contos de fada, das sinopses literárias, dos resumos e resenhas, das legendas dos filmes, dentre muitas outras, são ações cercadas por este incrível universo de palavras.

Assim como são inúmeras as leituras, são também incontestáveis os efeitos que a leitura traz para aquele que dela se utiliza. A História nos conta sobre um tempo no qual ler era um sacrilégio e, portanto, algo proibido. Podemos então inferir que, por algum tempo, o ato de ler tenha sido visto como subversivo, uma vez que as palavras escritas continham um domínio sobre o leitor, adentrando-o e fazendo com que esse pensasse e agisse sobre determinada situação. Com o passar do tempo esse conceito de ler ganha, na história, novos atributos, novos conceitos e visões, e de vilã a leitura passa a ser fonte de vida para aqueles que dela se alimentam.

Quando pensamos em leitura em língua estrangeira, doravante LE, podemos dizer que ela tem o papel de permitir a entrada do leitor em outro contexto, fazendo com que este compartilhe, busque e dê informações, integrando assim este cidadão a vários

mundos. Muitos leitores, sobretudo os que já ingressaram na vida acadêmica, tendem a manter um contato mais direto com textos escritos para a comunidade científica mundial, que são em sua grande maioria em língua inglesa. Dessa forma fica inviável não pensar na leitura em LE como um instrumento de auxílio para inserção em novos mundos, de novas palavras e de novos conhecimentos.

Devido a esse processo crescente de leitura em LE, nos mais variados contextos como o escolar, o acadêmico, setores profissionais e também na vida cotidiana, consideramos que obter uma melhor compreensão acerca das concepções pessoais dos professores de LE é fundamental para conhecer melhor as dificuldades que esses profissionais enfrentam ao ensinarem uma nova língua, ampliando, assim, o campo das discussões sobre a leitura.

Para isso, tomaremos os estudos subjetivos como base para o nosso trabalho, pois pela subjetividade é possível refletir sobre quais principais aspectos os professores, de diferentes contextos, relacionam-se com o seu agir em sala de aula em relação ao trabalho com leitura, interligam-se entre os contextos, ao mesmo tempo em que se relacionam com as teorias de leitura existentes.

Neste estudo, compartilhamos a noção de subjetividade de Mckeow e Thomas (1988), que a compreendem como sendo a comunicação que um indivíduo realiza acerca de seu ponto de vista pessoal sobre algo. Apesar de estar enraizada em referências internas e por consequência pessoais, a subjetividade consegue “mostrar-se” toda vez que alguém se posiciona e diz algo significativo relatando suas experiências pessoais em enunciados tais como “*eu acho que*”, “*em minha opinião*”.

Assim como sugerem Magnus (2005) e Carvalho (2008), consideramos que, dentre os métodos de pesquisa atualmente presentes nas ciências humanas, a Metodologia “Q” está entre os que possuem e oferecem instrumentos adequados para

descrever aspectos como a subjetividade, atitudes e concepções acerca de temas de grande valor social.

A metodologia Q, anteriormente mencionada, foi desenvolvida por Stephenson (1935) e vem, ao longo do tempo, sendo utilizada em pesquisas que consideram a subjetividade como peça fundamental nas e para as relações sociais (Brown, 1995). O papel chave de um estudo Q está diretamente relacionado à idéia de contemplar e auxiliar na compreensão do tema em questão e da subjetividade dos participantes envolvidos, e não ao estabelecimento das relações de causa e consequência entre eles.

Dessa forma, pretendemos utilizar os instrumentos metodológicos de um estudo “Q”, para assim identificarmos os pontos de vista acerca da leitura e seu papel nas aulas de LE entre os professores de contextos educacionais diferentes, especificamente a escola pública, o particular, de idiomas, como também o ensino de 3º grau.

Embora haja um número expressivo de pesquisas realizadas sobre a leitura em LE, feitas em contexto nacional (Nascimento, 2007; Siqueira, 2006; Magalhães, 2005; Scaramucci, 1995), acreditamos que este estudo levantará questões a partir da subjetividade dos professores envolvidos, os quais representam suas respectivas comunidades. Dessa forma, essa pesquisa poderá auxiliar na compreensão de alguns pontos ainda nebulosos. Pontos esses tais como a questão da formação de professores, material didático, ensino da gramática, dentre outros, e conseqüentemente compartilhar de novas idéias acerca do tema leitura em LE, que por si é muito vasto, interessante e merece ser continuamente investigado.

PERGUNTAS DE PESQUISA

Este estudo procurará responder às seguintes perguntas:

1- Quais são as opiniões e pontos de vista dos professores de inglês LE situados nos diferentes contextos educacionais, a saber, a escola pública, escola particular, escola de idiomas e ensino no 3 ° grau, sobre o ensino da leitura?

2- Quais são os pontos de vistas compartilhados pelos professores desses contextos? Há relação entre esses pontos de vista e as teorias sobre a leitura presentes na literatura?

CAPITULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

1. - A LEITURA

Ao decorrer de tantos anos de pesquisa na área de leitura são inúmeras as vertentes teóricas de que se tem conhecimento. Tais vertentes, com foco na aprendizagem tanto de LM quanto de LE, são baseadas por posturas teóricas formadas a partir de noções da psicologia da aprendizagem, área essa influenciada por três linhas teóricas principais, a saber: Behaviorismo, Cognitivismo e Sociointeracionismo. A diferença básica entre essas abordagens consiste no fato de ora terem o texto como peça fundamental para uma boa leitura, ora o leitor e ora os processos cognitivos que envolvem ambos (leitor/texto).

Numa tentativa de tornar a compreensão dessas teorias mais clara, achamos por bem criar uma metáfora. Assim, passamos a imaginar a leitura como um grande e belo país, com cidades peculiares, cada uma com sua curiosidade e beleza. Entretanto, não podemos esquecer, que, juntas formam um todo. A este país daremos o nome de Leitura e às cidades chamaremos cada uma pelo respectivo nome, que serão os subtópicos abordados na seqüência. Dessa forma, damos início ao nosso referencial teórico e convidamos nosso leitor a participar dessa expedição ao fantástico país chamado *Leitura*.

1.1 – O País Chamado Leitura

Iniciaremos nossa viagem conhecendo um pouco mais sobre este país, *Leitura*. Sua origem data da antiguidade, suas fronteiras não são muito bem delimitadas entre

outro país vizinho, e muito interessante, conhecido como Escrita. Muitos acreditam que ambos foram fundados juntos, embora possuam uma relação extremamente diferenciada; são, ao mesmo tempo, independentes e dependentes entre si.

Leitura está situada no continente de *Letramento*. Possui um vasto território, no qual podemos encontrar cidades como, *Palavra por Palavra*, uma das primeiras cidades fundadas; *Leitura e Interação*, uma das mais novas cidades e cheia de atrativos para se conhecer. Dentre estas cidades maiores, podemos ver no mapa de *Leitura*, cidades como *Vocabulário*, *Dicionário*, *Voz-alta*, *Silêncio*, e *Ferramentas de Leitura* que fazem também parte da geografia deste país. (Vide Anexo I)

Seus moradores, os leitores e autores, são pessoas comuns, trabalham durante o dia, outros a noite, alguns moram sozinhos, outros são casados e ainda há aqueles que moram com os pais, alguns preferem fazer suas refeições em pomposos restaurantes enquanto outros preferem o lanche encontrado nas praças.

Em *Leitura* não há pessoas necessitadas, pois a constante busca pelo conhecimento e aprendizado enriquece a muitos, isso não significa que lá todos são extremamente sábios, mas aqueles que se aplicam a ler são modificados e modificam – algumas vezes para melhor - a si mesmo e aos outros.

Neste país não há um único governante, ou um conjunto de pessoas designadas para criar regras; todos são senhores de si ao mesmo tempo em que há uma convivência pacífica entre todos. Às vezes nem todas as regras são bem sucedidas, mas pela releitura e aprimoramento dos textos – a moeda corrente de *Leitura* - muitos problemas são resolvidos. Na verdade, no país chamado *Leitura*, cada leitor pode ser o que quiser, pode tornar-se o príncipe, o aventureiro, o vilão, a criança, o pirata, o engraçado, a baleia, o sábio, o mágico, a mocinha, a fada, o leão, o dragão, a árvore, enfim o único esforço é cultivar o hábito de ler, e é esse hábito que torna *Leitura* um lugar diferente.

Vale ressaltar que todo visitante é sempre bem-vindo e nomeado cidadão para toda vida; uma vez leitor sempre leitor.

As crianças, em sua maioria, aprendem a conviver com as letras e palavras desde muito novas, são cercadas dos mais diversos tipos de histórias, e crescem recontando-as e aprendendo com elas. Não apenas com crianças, mas também com leitores em idade avançada, que após uma vida longe de *Leitura* tiveram a oportunidade e conheceram esse país e por lá decidiram ficar.

A partir da década de 60 os pesquisadores começam a dar uma atenção maior a *Leitura*, pois era inegável sua influência tanto local como para fora dos domínios de seu território, tornando este lugar um campo vasto para pesquisas de diversos tipos. A partir desses estudos, passou-se a melhor entender sua organização e conceitos tanto para aqueles que a visitam, seja para pesquisas ou para aqueles que nela habitam.

Leitura ganhou publicações e pesquisas referentes a como seus leitores obtinham o significado dos textos, e então aspectos cognitivos, psicológicos e sociais, dentre outras coisas foram fatores que levaram ao aumento em quantidade e importância de tais estudos para que o acesso a este país não fosse restrito, mas ajudasse a seus guias turísticos, muitos deles conhecidos como professores, a promover assim a ampliação de seu número de visitantes.

Leitura é um magnífico lugar, o qual merece atenção e estudos a seu respeito. É incrível imaginar o quanto os moradores deste país aprendem com os textos, sendo eles de todos os tipos, ou como dizem os estudiosos, dos mais variados gêneros. O texto e sua leitura é o que move *Leitura* e faz progredir o país, o qual está em constante desenvolvimento, por isso vale a pena apreciar e conhecer um pouco mais sobre os estudos referentes a ele. Começaremos nossa viagem por *Palavra por Palavra*.

1.2 - Palavra por Palavra

Nossa primeira visita por estas terras é em *Palavra por Palavra*, que é conhecida por ser, além de uma das primeiras cidades, um lugar onde seus moradores têm um olhar objetivo e preciso sobre o texto. Por ser uma das primeiras cidades fundadas ela tem origens muito tradicionais e muito do que se sabe hoje sobre *Leitura* teve por base os conceitos que lá são usados.

Desde crianças, seus moradores são ensinados a reconhecerem o sentido único das palavras, ou melhor, a reconhecer as letras e formar as palavras e, conseqüentemente, o texto. Cada texto é entendido como um produto singular, ou seja, o leitor sabe exatamente qual significado irá conseguir, não que isso seja ruim, mas os leitores sempre se esquecem de adicionar informações extras que podem fazer diferença para a compreensão.

Em *Palavra por Palavra*, os leitores reconhecem os elementos presentes no texto sem fazer julgamento sobre eles. Lá não se discute os sentidos; todos – como dito anteriormente- são bem objetivos. Para melhor compreendemos como esta visão objetiva funciona, tomaremos por base o cultivo dos grandes campos de flores que estão presentes em todo o país, pois uma das belezas de *Leitura* são seus imensos campos floridos. Pensemos então nos leitores como os agricultores de tais campos, no texto como uma semente e no autor como seu produtor primário, coloca-se então a semente na terra e pronto, o significado nascerá do jeito que se espera, ou como o seu primeiro produtor imaginou. O leitor, nosso agricultor, não atua no cultivo do texto de forma significativa; a ele cabe jogar a semente, ou seja, reconhecer os sinais lingüísticos e não inferir sobre os possíveis significados que podem surgir, pois ele – o sentido- já vai estar pronto.

A partir dessa primeira pausa em uma das cidades no país *Leitura*, podemos fazer referência aos estudos de Gough (1972), que define o ato de ler como um processo

no qual o leitor utiliza-se de elementos visuais e lingüísticos encontrados no texto (letra por letra, palavra por palavra, frase por frase, etc.) de forma serial. O leitor acessa o significado das palavras, já existentes em sua mente e processa a informação parte por parte. A partir dessa visão, o significado passa a ser entendido como cristalizado no texto e recuperável através da identificação inequívoca dos elementos textuais (Braga & Busnardo, 1993).

Com o passar do tempo, essa concepção foi dando espaço para novas interpretações sobre o processo de ler, e este passou a ser visto como um processo complexo em que vários fatores interagem entre si para a formação de sentido. E assim, deixamos nossa primeira cidade, importante por compreender que cada leitor precisa reconhecer o significado primeiro das palavras, pois sem este primeiro reconhecimento fica inviável ler e iremos para outra muito conhecida e apreciada cidade, a cidade de *Leitura e Interação*.

1.3. - Interação

Continuando nossa viagem, pelas cidades que nos levam a conhecer melhor as bases de Leitura, chegamos à cidade de *Leitura e Interação*. Ela foi fundada pouco após *Palavra por Palavra*, e o que motivou sua fundação foi que alguns moradores, cansados das regras e do sentido único resolveram migrar para outra região, a fim de mostrar que no país Leitura há muitas e possíveis formas de ler além da decodificação.

Nessa cidade, os textos são vistos como parte de uma grande interação entre leitor e o texto. Usando novamente da imagem dos campos de flores e seu cultivo, podemos dizer que aqui os textos são cultivados de forma diferente, os leitores/agricultores utilizam os elementos lingüísticos, ou seja, as palavras que o compõem e agregam a elas valores próprios. Seria o adubo a mais na terra, para que

possam tomar as decisões a respeito do significado e assim melhor interpretá-lo. O que chama atenção é como os leitores, nessa cidade, produzem o significado, se por um lado, concebem o texto a partir das estruturas lingüísticas como léxico e sintaxe.

Dentro dessa cidade há um equilíbrio entre os produtores autores, o produto texto e os leitores. Sendo o texto a moeda principal de todas as cidades de Leitura, entendê-lo é fundamental, mas aqui esse eixo não é apenas lingüístico, mas também interacional entre quem recebe o texto – o leitor- e quem produz o texto - o autor. Basicamente o cultivo do significado do texto ocorre de forma simultânea, assim como em uma grande fazenda onde há plantações de girassóis; o primeiro produtor (o autor) gera a semente (o texto), que será cultivada pelo agricultor (leitor), e entre leitor e autor há um encontro de idéias e assim nascerão os girassóis (o significado do texto).

Podemos dizer também que em Interação o agricultor (o leitor) interage com as sementes (o texto), o leitor precisa decidir qual será a melhor forma de plantá-la para que nasça perfeita, ou seja, cada leitor utiliza seu conhecimento prévio para ajudá-lo a compreender o texto. Todos os moradores de Interação acreditam que estas ações não acontecem separadamente, mas trabalham juntas, e é destas interações que os leitores conseguem compreender o texto. Em Interação, o conhecimento prévio vale tanto quanto os significados lingüísticos, para a compreensão.

Interação mostra, de forma alegórica, a evolução dos estudos sobre o ato de ler. Widdowson (1979) foi um dos primeiros estudiosos que iniciou as discussões sobre leitura em LE como um processo interativo, seria um dos moradores revoltados e que decidiu mudar-se, pois não aceitava a idéia de que ler fosse apenas decodificar. Esta idéia de leitura como interação contrariou as concepções anteriores que entendiam o texto como um objeto de sentido único e indiscutível, que continha uma mensagem que poderia ser reconhecida através do conhecimento lingüístico. O leitor não era um mero

decodificador das regras lingüísticas, mas ele interage com o autor num processo enunciativo através do texto.

Nos processos de interação entre texto e leitor muitos elementos são envolvidos, tanto em relação a conceitos pré-existentes no leitor quanto os elementos presentes no texto. Segundo Cavalcanti (1989), a interação entre o leitor com o texto não é determinada apenas pela habilidade lingüística de decodificação do leitor, outros fatores tais como crenças, motivação, atenção, fatores externos, são influências para e no ato de ler.

Assim, compreender um texto é interligar elementos que possuímos da representação do mundo social com elementos existentes nele, ultrapassando com isso, os limites da extração pura e simples de informação vislumbrando uma dimensão em que a negociação de sentido assegura o acesso à interpretação da mensagem do texto, assim como agricultor e a semente. Como afirmam Anderson & Person (1984) dizer que alguém compreendeu um texto é dizer que esta pessoa encontrou um “lar” mental para as informações contidas nele, ou que ela modificou um “lar” mental pré-existente para acomodar a nova informação.¹

Dessa forma, o texto no modelo interativo, ainda é uma unidade formal, pois as intenções do autor estão marcadas e devem ser resgatadas. Porém, a compreensão do texto seria uma reconstrução do processo de produção, seria o entender o texto como seus produtores, (Kato;1995). Voltemos a nossa expedição por essas terras.

Como dito anteriormente, por todo país Leitura há belos campos floridos e em *Interação* não seria diferente. Olhemos para eles, para os belos campos, não mais de girassóis apenas, mas de uma variedade imensa de lírios, e percebamos os “processos”

¹ No original: “to say that one has comprehended a text is to say that she has found a mental “home” for the information in the text, or else that she has modified an existing mental home in order to accommodate that new information”. (Apud Lee, 1984: 164).

de cultivos desses campos. Em *Interação* há duas formas de cultivo que chamam a atenção, uma delas baseia-se em olhar das sementes para os campos, ou seja, do foco menor (as sementes) para o maior (os campos). Para esses agricultores, o importante é olhar para a pequena semente e não tanto para os campos floridos em si, eles serão conseqüências das pequenas sementes plantadas. Para o outro grupo o importante é pensar nos campos já floridos, olhar do todo para o menor, onde colocar cada semente, em qual seqüência ficará um colorido mais bonito, o primordial é ir do grande (dos campos) para a semente que seria o foco menor. E há os agricultores que conseguem realizar isso ao mesmo tempo, e assim funciona o cultivo das flores em *Interação*, com olhares diferentes para os campos e sementes.

Podemos pensar na leitura como os campos e as sementes de *Interação* e seu cultivo. A leitura pode ser compreendida nesta perspectiva interacional por dois tipos de informação textual: o processamento ascendente e o descendente conhecidos também como bottom up e top down.

O processo ascendente consiste em compreender a informação através dos fatores lingüísticos encontrados no texto, como as palavras, as frases, parágrafos, organização e do conteúdo semântico, as partes menores como as sementes. De acordo com Grabe & Stoller (2002), esta operação realiza algumas operações que não podem ser vistas como seqüências, mas sim como ações simultâneas, são elas: 1- acesso ao léxico do texto; 2- avaliação das estruturas sintáticas; 3- formação de expressões semânticas e 4- ativação da memória de trabalho.

Segundo estes mesmos estudiosos, o bom leitor reconhece as palavras de forma rápida e automática por causa de sua bagagem semântica e sintática, e por causa disso conseguem formar as frases. No mesmo instante a memória, que contém os significados, atua simultaneamente auxiliando na compreensão e interpretação do texto.

O processo descendente, também conhecido como *top down*, atua organizando as idéias do texto e os conhecimentos prévios do leitor; em outras palavras, o leitor utiliza as experiências de vida para compreender as novas informações advindas do texto. Inferimos, então, que é por meio dessa ativação cognitiva que leitores conseguem deduzir aquilo que pode não estar no texto de forma explícita, ou como na alegoria, do campo maior (conhecimento exterior) a semente (palavras, frases, etc.).

Assim como em *Interação*, alguns agricultores concebem os dois processos atuando juntamente para que haja compreensão do texto. Pesquisadores, na década de 80, apresentam o modelo interativo para unir os dois processos, anteriormente mencionados. Da mesma forma que acontece em *Interação*, a compreensão do significado não reside somente no texto ou no leitor, mas é o resultado da interação entre o leitor e o texto, ou seja, a compreensão é o resultado da união entre conhecimento lingüístico e experiências anteriores do leitor com o conteúdo do texto (Rumelhart, 1981; Rumelhart e Ortoni, 1977; Pearson e Johnson, 1978; Wilson, 1983)

Segundo Rumelhart (1981) a leitura é um processo que envolve tanto o processo ascendente como descendente, pois o primeiro é um processo linear, no qual o leitor forma gradativamente uma representação mental do texto, já o segundo modelo tem início com o leitor e seus conhecimentos de mundo.

Esse modelo de leitura, o qual permite que haja uma interação entre o fluxo descendente e ascendente de informação, considera não apenas o conhecimento prévio e as interações de diversos conhecimentos do sujeito, que vão desde o conhecimento lingüístico até o conhecimento de mundo, mas entende a leitura como um ato comunicativo que envolve a interação do leitor com o autor através do texto, contemplando aspectos psicológicos e sociais entre os interlocutores.

Dessa forma, conhecemos um pouco sobre *Interação*, conhecida como a cidade das “ações compartilhadas”, e seus processos em *Leitura*. Poderíamos passar dias aqui e explorar mais cada parte detalhadamente, porém, continuaremos nossa expedição por mais uma grande cidade em *Leitura*, conhecida como *Letramento* e uma cidade muito próxima *Cultura*.

1.4 – Letramento e Cultura

A cidade de Letramento teve sua origem por meados da década de 40, mas sua emancipação foi a partir dos anos 80, ela é uma cidade muito grande, cheia de coisas interessantíssimas para conhecermos, mas como ainda há muito a ver, apreciaremos as bases de sua fundação e como seus moradores concebem o ato de ler.

Se em *Interação* a produção dos textos se dá através de processos ocorridos dentro do leitor, em Letramento as influências externas têm um valor considerável em relação à obtenção de significados dos textos. As pesquisas em Letramento levantaram um ponto importante que a diferencia das outras cidades. Pesquisadores deste imenso país perceberam que este saber causava mudanças tanto nos relacionamentos entre as pessoas como com no indivíduo. Entretanto, os estudiosos notaram que o tornar-se um morador autêntico de Letramento, não implica necessariamente em saber ler, como primeiramente concebemos este ato. Todo morador de Letramento, em sua maioria, aprende a cultivar o texto e dele obter significado através dos contextos que estes estão inseridos.

As grandes bases que constituem esta cidade são seus valores sociais, tudo aqui gira em torno dos contextos em que os textos, a moeda corrente de todo país, são produzidos e são cultivados pelos leitores. Letramento é uma cidade primorosa, pois consegue unir muito do que se pensa em *Interação*, sem esquecer das bases primeiras

em Palavra por Palavra, e agrega conhecimentos sócio-culturais quebrando muitas barreiras e assim colaborando para o desenvolvimento de Leitura.

Utilizando novamente o exemplo dos campos, pediria ao leitor que imaginasse os imensos campos de flores que há em Leitura, em especial em Letramento, pedimos aos nossos ilustres leitores, viajantes deste país, que novamente compreendam o texto como uma semente e o leitor como seu agricultor. Em Letramento, o ato de ler é formado não apenas por quem produz (o autor) ou por quem cultiva (o leitor) o texto (as sementes), mas é importante perceber e conhecer a terra onde tal semente nasceu e onde ela será replantada, e aqui entra o contexto social, que faz de Letramento diferente das outras cidades.

Todas as cidades têm belos campos, mas em Letramento, uma atenção maior é dada às terras que serão utilizadas para plantar e colher o significado dos textos. Aqui se cultiva, além das interações, as ações e intenções sociais que circundam o texto - a terra propícia-, dando a este cultivo novas e belas roupagens a cada leitura. Aproveitando a passagem por Letramento, visitaremos também outra cidade bem próxima, Cultura que tem fortes ligações com Letramento.

Cultura é uma cidade muito peculiar, pois agrega em si a origem de muitos textos, a maioria dos autores são influenciados por ela. Em Cultura os textos são escritos visando uma melhor compreensão de mundo, ou seja, os textos em Cultura revelam – muitas vezes – quem são seus autores e o porquê daquele tipo específico de texto. Em Cultura todo texto é respeitado e as reflexões sobre eles são feitas de forma a entender melhor como outras pessoas se utilizam da linguagem para expressar-se, o texto ganha além de fatores externos – como o contexto – abrangências multiculturais que possibilitam ao leitor discutir sobre suas origens e de outros povos.

Os moradores, ou melhor, os leitores de Cultura são os mais amigáveis de todo o país, pois reconhecem a importância de deixar transparecer nos textos as origens dos autores e outros leitores, por sinal, todo morador de Cultura sabe falar mais de quatro idiomas e conhecem muito da literatura mundial. Assim como nas outras cidades, quando associamos Cultura a Leitura, ampliamos e possibilitamos uma forma diferente de aprender com os textos. Conhecer o autor, suas origens e o porquê e para quem os textos foram primeiramente escritos são características marcantes desses habitantes, pois para eles os laços culturais são tão importantes quanto os de contexto, na verdade, esses aspectos são inseparáveis de certa forma. Nessa nossa expedição por *Leitura*, podemos dizer que Cultura, de certa forma, esta presente em todas as outras cidades e que não seria possível conceber um país tão imenso e fantástico como este- o da Leitura- sem ela. Fazendo uma pausa em nossa viagem, recorreremos a algumas bases teóricas que nós ajudam a compreender melhor tais cidades e suas ligações.

Assim como na cidade de Letramento, a vertente teórica que possui o mesmo nome segue direções equivalentes. Desde os primeiros estudos até os mais recentes, as pesquisas sobre este tema assumem que a leitura é considerada para além das fronteiras da escrita. Ela agora assume um papel sócio-cultural e não é mais apenas um processo cognitivo.

Enquanto fenômeno social o letramento tem sido foco de estudos de interesse ascendente nos campos da Educação e das Ciências da Linguagem, como podemos perceber nos trabalhos de Soares (2002), Ribeiro (2001), Kleiman (2001), Tfouni (2002), entre outros.

Scribner e Cole (1981) definem este termo como sendo um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, em contextos específicos e com objetivos específicos. Soares (2002) o entende como sendo o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas

sociais da leitura. No entanto, por ser complexo em sua essência, o termo letramento apresenta dificuldade em encontrar uma definição única.

De forma ampla, os campos de estudos ligados ao letramento procuram investigar e compreender melhor a escrita, seus usos, funções e efeitos para o indivíduo e para a comunidade que ele está inserido (Signorini, 2001; Kleiman, 2001; Rojo, 1998). Dessa maneira, entender o letramento e sua relação com a leitura requer que se compreendam outras inúmeras e importantes questões que variam desde implicações teóricas, empíricas até profissionais e políticas, caracterizando, assim, um debate de caráter genuinamente interdisciplinar, Seabra (2007).

Assim como são inúmeras as formas de compreender este conceito, várias são as abordagens de estudos que se encaixam nesse domínio. Alguns estudos podem ter por foco a comparação entre as capacidades de refletir sobre a linguagem entre sujeitos alfabetizados e sujeitos não alfabetizados. Dessa perspectiva, ser letrado pode significar ter desenvolvido capacidades metalingüísticas em relação à própria linguagem. Vendo o letramento com um outro olhar, podemos observá-lo como uma prática discursiva relacionada ao papel ocupado pela escrita em um dado grupo social, ou seja, estudando a forma como as pessoas de um determinado grupo se engajam em interações orais com base em um texto escrito, por exemplo, a discussão de uma notícia de jornal.

A partir dessa perspectiva social da leitura e não apenas de seu desenvolvimento cognitivo, os trabalhos de Halliday e Hasan (1976) sugeriram que o texto fosse considerado a unidade significativa de análise e de ensino. Para eles qualquer trecho, falado ou escrito, de qualquer tamanho, terá significado, desde que esteja inserido em um contexto que o torne significativo.

Além dos estudos de Halliday e Hasan, outro trabalho que merece menção é o de Hymes(1971), neste estudo o autor propõe um desvio da atenção na formal gramatical

correta para a atenção no uso apropriado da linguagem em contextos reais, a esta habilidade de usar a língua de forma adequada em contextos específicos, este estudioso deu o nome de Competência Comunicativa (1971). As contribuições expressivas dos trabalhos desses estudiosos, além dos trabalhos de Widdowson (1978) e Breen e Candlin (1980), apontam para o surgimento de uma visão de ensino de LE como prática social e não como um ensino de código.

De acordo com o que foi escrito acima e os trabalhos citados, percebemos que há uma tendência a compreender as fronteiras que ultrapassam os limites do texto, uma vez que temos definido que o significado não está contido na língua (letra por letra), mas sim em algo que precisa ser organizado e analisado de forma socialmente adequada, e assim pensamos também em cultura, as muitas e diversas culturas que estão contidas no texto.

Pensando especificamente na aprendizagem de LE, Kramsch (1993) destaca as amplitudes sociais da aprendizagem de LE e propõe um maior comprometimento dos envolvidos neste processo, ou seja, por parte de professores e alunos referentes ao uso da língua alvo além de uma reflexão mais profunda sobre a língua em si e os significados que por ela são representados.

Outros estudiosos como Mueller (1991) perceberam a necessidade de motivar os aprendizes a se conscientizarem sobre a forma como interpretamos o mundo a nossa volta a partir do tempo e do contexto que estamos inseridos. A sugestão da autora é que as práticas de letramento considerem também uma aprendizagem plural que leve os aprendizes a reconhecer variadas formas de ler e as implicações sociais e morais que circundam os textos.

Pensando sobre o letramento e os aspectos culturais envolvidos, o ensino de LE voltado para desenvolver tal habilidade de interpretar textos a partir de seu contexto de

origem, desenvolvem a consciência sobre as relações socioculturais de uso da linguagem, além de encorajar o conhecimento de outros povos e de como utilizam a língua. O conceito que perpassa esta visão de ensino de LE, voltado para o letramento, possibilita olhar para esta prática como a capacidade de produzir e compreender textos escritos que servem não apenas para passar uma informação ou opinião de um indivíduo para outro, mas também para transformar e mediar este saber.

O letramento deve ser, portanto, considerado algo culturalmente construído segundo as práticas socioculturais de uso da linguagem e, portanto, de extrema importância para o ensino de uma LE e da cultura que com ela se relaciona. A visão de ensino/aprendizagem de línguas, nesta perspectiva, direciona para uma combinação entre o uso contextualizado da língua com a reflexão sobre como os significados que são construídos nos atos de comunicação, possibilitando o desenvolvimento crítico. Deixando tão intrigante e interessante cidade, visitaremos agora outra tão encantadora como esta.

1.5.- Inglês Instrumental

Esta cidade teve sua origem por volta dos anos 70, foi criada visando o auxílio de seus moradores, muitos deles estudantes, que precisavam compreender textos em uma língua estrangeira rapidamente para progredirem em sua vida acadêmica e profissional. O que acontece na cidade de Inglês Instrumental, é o direcionamento de ensino da língua para um propósito específico. Se usarmos o exemplo dos campos e agricultores, diríamos que os leitores (agricultores) dessa cidade precisam aprender a conhecer melhor a semente (o texto) e a terra (o contexto), de forma rápida, pois a necessidade de cultivar e conseguir belas flores (o significado) é para fins imediatos.

O cultivo, ou a leitura dos textos, tornou-se peça chave para que os moradores fossem bem sucedidos no plantar e logo colher as flores, tornando esse lugar tão fantástico.

No princípio dos anos 80 teve início a abordagem de leitura chamada de inglês instrumental, através do projeto chamado “Projeto de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras”, o qual foi implantado em 23 universidades federais (Celani et al, 1988).

Este projeto foi desenvolvido em parceria do Conselho Britânico com a PUC-SP e financiado pela CAPES. Ele tinha como uma de suas funções a realização de um seminário nacional, de seminários regionais, além de eventos locais de capacitação. Todas as bases teóricas também eram veiculadas em duas instâncias: na revista *The ESpecialist* (PUC-SP); e nos chamados *Resource Packs* e *Working Papers*. Como escreve Celani (op cit), esses últimos são documentos desenvolvidos pelo grupo criado na PUC-SP, o CEPRIL (Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura), contendo orientações e material de apoio para os professores de inglês.

Os parâmetros para o desenvolvimento dos cursos de inglês instrumental a serem implantados nas universidades brasileiras seguiam as bases teóricas da abordagem *ESP* (*English for Specific Purposes*), dessa forma, a metodologia que se conhece internacionalmente por *ESP*, ficou denominada no Brasil por ‘Inglês Instrumental’.

O que difere o ESP do ensino de inglês geral são três características básicas, expostas por Strevens (1988 apud Johns e Price-Machado, 2001) são elas: a) o ensino deve ser elaborado visando suprir necessidades específicas do aluno; b) deve estar relacionado ao conteúdo de disciplinas específicas; e c) deve procurar utilizar a linguagem adequada ao contexto, em relação à sintaxe, léxico, discurso, semântica. Segundo o já mencionado autor, estas diferenças têm por base a análises das

necessidades dos aprendizes, sendo estas o ensino dos gêneros discursivos e o ensino baseado em conteúdos centrais para atividades específicas, dando assim mais particularidade ao nome ESP.

Desde sua implantação no Brasil por volta dos anos 80, os programas de ESP têm sido – em sua maioria- voltados para o estudo através da leitura. A visão de leitura nessa abordagem de ensino baseia-se nos estudos da psicologia cognitiva e da psicologia sobre a aquisição de leitura em inglês como Língua Materna (doravante LM).

Desde seu início, a leitura conduzida sob essa abordagem teve por cuidado desenvolver um leitor que não fosse apenas um decodificador de sinais gráficos lingüísticos, mas que, de forma independente, procurasse compreender os textos de forma completa, situando-os em seus contextos de origem e não apenas traduzindo palavras “soltas”.

Os estudos de Goodman e Smith (1967 apud Braga, 1997), mostraram-se de extrema importância. Para tais autores, possuir uma visão de leitura como decodificação era inaceitável, pois para eles o ato de ler envolvia uma interação entre o conhecimento prévio do leitor e as informações trazidas pelo texto.

De acordo com Braga (1997), a implantação do inglês instrumental procurava destacar a importância do uso das estratégias globais, ou seja, procurava-se formar um aluno-leitor independente através do uso de habilidades e estratégias de leitura tais como *skimming*, *scanning*², e assim torná-lo capaz de inferir a partir do contexto, reconhecer cognatos, identificar sufixos e afixos para alcançar o significado de palavras desconhecidas no texto. Além do foco em estratégias, também havia estímulo ao uso do

² Paiva (2005) afirma que *skimming* e *scanning* são duas estratégias bastante citadas quando se fala em habilidades de leitura. Enquanto o *skimming* é uma forma de leitura rápida com o objetivo de identificar a idéia geral e os conceitos principais do texto, o *scanning*, que também é uma leitura rápida do texto ou de partes do mesmo, tem como finalidade a obtenção de uma informação específica (conceito, data, definição, número, etc).

conhecimento específico do leitor em sua área e de seu conhecimento de mundo (Carvalho, 2008)

Concordamos com Braga (1997:6) que coloca a abordagem de leitura instrumental como “uma perspectiva de leitura como atividade de solução de problemas em que as aulas visam informar o aluno sobre a natureza dos problemas e torná-lo um leitor autônomo capaz de lidar com as dificuldades nos níveis lingüístico e cognitivo”. E assim deixamos, com a perspectiva da autonomia na leitura em nossas mentes, a cidade de ESP. Continuando nossa viagem por Leitura, iremos conhecer algumas pequenas cidades interioranas, entretanto muito importantes, a começar por Vocabulário.

1.6- Vocabulário

A cidade de Vocabulário chama a atenção pela importância que tem no país Leitura. Nenhum texto pode ser compreendido dentro dos domínios deste país sem o mínimo de palavras conhecidas, ou seja, sem vocabulário.

Os moradores de Vocabulário são pessoas com uma memória excelente, e embora não tenham nenhum grande monumento, ou campos de flores gigantescos, aqui predominam duas tradições antigas quando o assunto é aprender o significado das palavras: forma e foco.

A primeira tradição baseia-se em aprender a forma da palavra, como ela é escrita, e sua tradução exata. A segunda tradição requer uma concentração maior no significado e não tanto na forma. A distinção que os moradores fazem é a seguinte: aprende-se explicitamente escrevendo a nova palavra, mas também aprende-se falando as palavras sem escrevê-las a toda hora.

Ao mesmo tempo, esta cidade consegue ser simples e complexa, pois é essencial para qualquer leitor, seja ele morador ou visitante dessas terras. Vocabulário é uma cidade muito importante, pois sem ela, muitos campos no país *Leitura* não floresceriam. Vocabulário é a cidade que dá o toque final à colheita dos significados.

Quando pensamos nas teorias de leitura e conseqüentemente do ensino de vocabulário, segundo Nation, (2001), Carter, (2001) e Schmitt, (2000), existem duas vertentes. O aprendizado implícito e o explícito, sendo o primeiro voltado para a forma da palavra e o segundo ensino com foco no sentido que ela possui.

Segundo Schmitt (2000), o aprendizado explícito de vocabulário dá atenção para a forma de palavras específicas; pode ser desenvolvido pelo professor ou pelo próprio estudante com cadernos de vocabulário, traduções para a LM ou até mesmo utilizando técnicas de memorização. O aprendizado implícito, ou incidental, ocorre quando as palavras são ensinadas com atenção maior voltada para o significado e não necessariamente para a forma. Uma maneira de desenvolver isso é por meio de atividades de interação oral.

Estudos como os de Carter (2001) e Schmitt (2000) nos mostram que alunos principiantes de LE são bem sucedidos com o ensino explícito, pois consideram útil realizar atividades tais como a de memorização para reconhecerem uma palavra. Para leitores com mais experiência, esses autores, sugerem a aprendizagem implícita, pois esta permite a compreensão do insumo e a inferência de itens lexicais desconhecidos, promovendo um progresso contínuo de aprendizagem.

Vale lembrar que para Nation (2001), todos os leitores podem se beneficiar de ambas as formas para aprenderem vocabulário, e assim como Nuttal (1982), consideramos que para que haja um aprendizado significativo é necessário utilizar um programa de estudos intenso e contínuo de leitura de livros, sendo estes adaptados a

cada leitor. E assim como sugere Carvalho (2008), o uso de livros adaptados ao nível de proficiência do estudante é considerado uma alternativa para que alunos iniciantes e intermediários pratiquem a leitura. Passemos à cidade de Dicionário.

1.7 - Dicionário

Imagine o caro leitor que chegamos à Dicionário, uma cidade que produz um dos livros mais vendidos no território de *Leitura*, e devido à grande produção e até mesmo exportação de tal livro, recebeu esse nome. Ela está localizada entre as cidades de Inferência e Vocabulário que conheceremos posteriormente.

Dicionário é uma típica cidade pequena, sem muitos luxos, com construções antigas, uma igreja matriz na praça central, a qual tem ao seu redor a maioria das lojas que estão na cidade, possui duas grandes gráficas pertencentes às duas grandes famílias a Monolíngue e a Bilíngüe.

Como em toda cidade do interior a briga entre as duas famílias originou pensamentos diferentes, e a cidade fica dividida quando o assunto é decidir sobre o melhor dicionário e sobre seu uso. Os guias turísticos de Dicionário, que são conhecidos também por professores, possuem opiniões distintas; alguns acreditam que seu uso é de extrema importância, outros acham que esse livro não é tão valioso assim, mas no fundo tanto os que são favoráveis quanto os que são contrários ao uso dos dicionários confeccionados concordam sobre sua importância no país *Leitura*.

Voltando à questão das famílias, podemos dizer que a família Monolíngue considera essencial ter um livro que contenha os significados das palavras explicados em sua língua de origem, por exemplo, se os textos são em inglês o dicionário também deve ser em inglês. Entretanto, a família Bilíngüe acredita no oposto, o texto em uma língua e o dicionário em duas, ou seja, se o texto está em inglês o dicionário, para

ajudar, deverá estar em inglês e também na língua materna do leitor com a tradução. E assim seguem as duas famílias defendendo suas bandeiras quanto à fabricação de um dos livros mais vendidos em *Leitura* – o dicionário. Tentaram muitas vezes chegar a um senso comum do que seria melhor fazer e então decidiram contratar pesquisadores da área para ajudá-los, é aqui - com esta ajuda tão bem vinda - que analisaremos melhor ambas as propostas à luz das teorias.

O dicionário sempre foi uma ferramenta formidável para alguns e para outros nem tanto, mas é inegável sua utilidade para compreensão dos textos. Alguns autores, como Nuttal (1982) e Nation (2001) afirmam que o uso constante do dicionário deve ser – na maioria dos casos- desencorajado. Entretanto, a autora dessa pesquisa reconhece que a necessidade de usar o dicionário é uma constante na vida de qualquer leitor.

Quando pensamos em qual dicionário usar para obter sentido durante a leitura, surge a questão que deve ser considerada: qual dicionário usar monolíngue ou bilíngüe?

A vantagem de usar um dicionário monolíngue durante o ato de ler reside no fato de que este agrega novas informações a respeito de uma mesma palavra, ampliando seu significado, tornando assim mais precisa a interpretação da palavra. Entretanto, autores como Nation (2000) fazem um contra-ponto a esta idéia quando pensam em aprendizes iniciantes, pois para uma boa compreensão das definições encontradas neste tipo de vocabulário exige uma base mínima de 2000 palavras para que se chegue a um consenso de qual melhor significado usar.

Os dicionários bilíngües, embora sejam de fácil utilização pelos estudantes, pecam por restringir os muitos significados e diferenças semânticas. Outro ponto negativo é a questão da tradução, muitas críticas são sempre feitas em relação a isso, pois ao usarem um dicionário bilíngüe, automaticamente os alunos traduziriam “ao- pé-

da – letra” o significado das palavras, beneficiando assim a idéia de uma correspondência precisa entre as palavras de diferentes línguas.

Entretanto, para Nation (2001) tais pressupostos não podem ser considerados absolutos, pois há mais pontos positivos do que negativos ao usarmos um dicionário bilíngüe, principalmente em relação aos estudantes iniciantes que não compreenderiam boa parte das definições do dicionário monolíngue.

Outra questão levantada é em relação aos professores e o uso do dicionário. Muitos mestres desaprovam seu uso, enquanto outros são propensos a usá-los sempre. Segundo Tosque (2002), o uso incorreto do dicionário pode torná-lo uma ferramenta contra o bom aprendizado da LE, pois essa prática mostra-se inferior se comparada à inferência através do contexto. No entanto, essa mesma autora aponta que consultas ao dicionário, quando realizadas de forma adequada, também requerem habilidade de processamento, visto que o leitor precisa selecionar apenas um dos sentidos do verbete, analisando de forma coerente o contexto. E assim, com essas boas informações a respeito do dicionário e seu uso na leitura, deixamos a cidade que recebe seu nome e caminhamos para a cidade de Voz Alta e Silêncio, que tem por atrativo maior a história de dois senhores que conheceremos a seguir.

1.8 - Voz Alta e Silêncio

Voz Alta e Silêncio é uma cidade muito simpática. Nela moram o sr. Voz Alta e o sr. Silêncio. Esses dois senhores de cabelos brancos e grandes óculos de acrílico são vizinhos desde muito pequenos. Amigos, estudaram e graduaram-se juntos, compraram casas próximas e a mesma marca de carro. Mas há um ponto em que discordam desde

os primórdios dos estudos lingüísticos iniciados na graduação: a leitura deve ser em voz alta ou silenciosa?

Durante a graduação e após o início dos estudos lingüísticos voltados para o texto e a leitura, esses dois leitores de berço, leitores genuínos do país Leitura, tomaram rumos diferentes e nessas idas e vindas dos partidos estudantis, esse dois amigos dividiram as opiniões, e desde então, quando o assunto é este, há boas “brigas” a respeito do por que sim e por que não de ambos os pontos de vista, e foi a fama deste dois senhores que tornou a cidade conhecida.

Para o sr. Voz Alta ler deve ser audível e sempre será assim. Para ele o som ajuda a entender e compreender melhor o sentido das palavras; som e grafia são inseparáveis e a compreensão torna-se infinitamente mais fácil quando o texto é lido audivelmente. Sem falar na empolgação que é conseguida quando o leitor tenta reproduzir com a voz as falas e nuances do texto. Já para o sr. Silêncio, o que acontece é que ao lermos em voz alta perdemos a atenção muito rápido e as associações entre som e grafia não são tão importantes. Alguns dizem que o sr.Silêncio morou algum tempo em um dos bairros da cidade de Inglês Instrumental e por isso defende tão fortemente a idéia de que estes dois elementos não precisam estar interligados. Mesmo com as discórdias e os períodos de paz – quando o assunto é ler- esses dois senhores tornaram-se peças chaves neste imenso país, pois de uma forma ou de outra eles fazem com que pensemos nos pontos positivos e negativos que estas premissas carregam.

É inegável que para muitas pessoas o ato de ler se resume- entre outras coisas – ao aspecto fonológico. Mesmo que seja de forma mental, o som está presente para auxiliar a ler e compreender o significado do texto. Por outro lado, há aqueles que acreditam que a leitura deve ser silenciosa, fazendo com que o leitor volte sua atenção para o sentido da palavra e não para sua pronúncia.

Para alguns pesquisadores como Lewis e Rubenstein, (1971, apud Samuels, 1994), Gough e Juel (1991), o significado da palavra é alcançado através da decodificação fonológica. Para os autores, os leitores iniciantes reconhecem a palavra e seu sentido através do som, e por meio dessa conversão entre letra e som, ou melhor, entre grafemas e fonemas o sentido é alcançado durante o ato de ler.

Entretanto, as palavras podem ter seu significado alcançado de outras formas. Tudo dependerá da familiaridade do leitor com a palavra. Ellis(1995), em seus estudos, escreve que muitas palavras são familiares e, portanto, reconhecidas no sistema semântico, sem qualquer tipo de mediação do conhecimento fonológico, e ainda sugere uma segunda forma que se aplica às palavras não familiares, a decodificação.

Assim como a discussão constante entre os vizinhos de Voz Alta e Silêncio, não há um consenso entre os pesquisadores acerca deste tema, e na verdade, como sugere Samuels (1994: 373), “a possibilidade de acesso direto ao significado das palavras através do código visual sem a intermediação fonológica é uma questão que permanece sem respostas”.

Cabe aqui outra questão: sendo a leitura uma atividade voltada para a compreensão do texto, realizá-la de forma audível não poderia- de alguma forma- prejudicar o caráter reflexivo e analítico que ela pressupõe?

A esse respeito temos a posição de Nuttal (1982) que assume uma postura desfavorável à leitura audível, assim como o sr. Silêncio, pois – para ambos- esta prática não é autêntica em relação aos objetivos da leitura. Segundo a referida autora, a leitura feita em silêncio deve ter por finalidade alinhar-se aos objetivos da vida real, visto que em raras ocasiões a leitura é audível – pelo menos fora da escola e dos eventos públicos. Ela também sugere que em sala de aula os alunos devem ser motivados a ler

silenciosamente e que o sentido do texto reside em compreender sua forma e significação e não necessariamente os aspectos fonológicos.

Os estudos de Brown (1994) alinham-se a postura de Nuttal (op.cit) pois advertem em relação à atenção dada a leitura em voz alta. Diferente do que pensa o sr. Voz Alta, para Brown a atenção é facilmente perdida quando os trechos são lidos em voz alta em salas de aula e ainda sugere que este tipo de leitura seja realizada apenas para estudantes iniciantes.

Para Bajard (1994), após uma descrição sobre as funções que a leitura em voz alta tem desempenhado em relação às práticas sócias, conclui que embora o ato de ler em voz alta tenha – até certo ponto - perdido o glamour, este ainda é um ato de caráter social comunicativo. Não possuindo uma visão tão radical quanto a de Brown, o autor pondera sobre esta função comunicativa para fins pedagógicos, desde que haja uma funcionalidade para sua existência. Assim, a leitura em voz alta não precisa ser banida por completo da sala de aula, como sugeriu o sr. Silêncio, mas pode ser destinada à comunicação de algo que já foi previamente aprendido. Passaremos agora a nossa última cidade neste imenso país, a cidade de Ferramentas de Leitura.

1.9 - Ferramentas de Leitura

Em todo país de *Leitura*, são usadas várias ferramentas, peças básicas para a compreensão dos textos, e todas estas ferramentas são desenvolvidas em *Ferramentas de Leitura*. Cada uma tem uma finalidade específica e seu manuseio deve ser preciso para atingir o objetivo alcançado.

O princípio básico em *Ferramentas de Leitura* é o de ajudar a cada leitor a conseguir compreender satisfatoriamente os textos, e para isso estas ferramentas são tão

bem planejadas e construídas, assim como são necessários tijolos, cimento e areia para construir uma casa, ou ingredientes básicos para fazer um bolo. Para ler bem um texto deve-se ter algumas ferramentas, cabe ao leitor estar ciente de quais são estas ferramentas e de como usá-las adequadamente para extrair significado do texto. Conheceremos uma dessas grandes fábricas nessa cidade Ferramentas e duas partes menores dela. Esta fábrica tem por nome *Estratégias de Leitura*.

As estratégias de leitura são ferramentas que aumentam a autonomia e capacidade de solução de problemas que o leitor enfrenta ao ler o texto, principalmente os escritos em uma LE. O'Malley e Chamot (1990) definem estratégias como um conjunto de ações (comportamento e pensamento) que o aprendiz utiliza para aumentar sua compreensão na retenção de informações sobre a LE, sendo estas ações espontâneas ou intencionais. Assim como uma boa plantação depende de um agricultor que use ferramentas corretas, saber utilizar ferramentas no ato de ler traz grandes benefícios. Isso se deve ao fato de que quando o aluno sabe usar as estratégias adequadamente estas se tornam primordiais, pois seu uso pode resultar numa mais alta proficiência e confiança, gerando certa autonomia, (Magnus, 2005). A lista de Rubin e Stern (1975), posteriormente modificada pelos estudos de Naiman (1978), remete-nos à seguinte lista de cinco estratégias gerais e técnicas relacionadas aos alunos bem sucedidos:

1. Abordagem de tarefa ativa;
2. Realização da língua enquanto sistema;
3. Realização da língua enquanto meio de comunicação e interação;
4. Gerenciamento de exigências afetivas;
5. Monitoramento do desempenho de L2, como sistemas de revisão.

Para Naiman (op. cit) não basta somente observar as estratégias utilizadas em sala de aula, mas sim o aprendiz como um todo, pois nesta lista notamos que um bom aprendiz envolve-se ativamente no processo de aprendizagem.

Dentre os estudos específicos para a área de aprendizagem de LE, Rubin (1981) identificou seis estratégias cognitivas: esclarecimento/verificação, adivinhação/inferência indutiva, raciocínio dedutivo, prática, memorização, monitoramento. Juntamente com Wenden (1987) que ampliou esta lista para incluir as estratégias metacognitivas.³

Para Tarone (1990) existem três tipos de estratégias. Segundo ela as estratégias de aprendizagem são os esforços dos alunos para desenvolver as competências lingüísticas e sociolingüísticas na língua alvo, as de comunicação seriam tentativas de lidar com os problemas da comunicação que aparecem durante a interação e as estratégias de produção quando os alunos usam a língua de modo eficiente e claro com o mínimo de esforço. Dessas estratégias, a autora define dois tipos de estratégias de aprendizagem, sendo as estratégias de aprendizagem da língua, uma a tentativa dos alunos de melhorar/dominar as novas informações lingüísticas ou sociolingüísticas da língua alvo, e as estratégias de aprendizagem de habilidades, como sendo as tentativas de passar a ter as habilidades de escuta, fala, leitura e escrita.

Oxford (1990), parte da distinção de duas categorias de estratégias: diretas e indiretas, sendo as diretas aquelas envolvidas diretamente com a língua-alvo, que incluem as estratégias de memória, cognitivas e de compensação.

As estratégias indiretas não têm envolvimento direto com a língua-alvo, e incluem as metacognitivas, afetivas e sociais. Para a autora, as estratégias de memória

³ As estratégias metacognitivas citadas por Wenden englobam estratégias de auto-planejamento do aluno e a escolha de o que fazer na língua e como fazer isso, além de outros tipos de estratégias não tão diretamente ligados à aprendizagem, como as estratégias comunicativas que envolvem questões de procura de oportunidade para conversa e pedidos de esclarecimento e as sociais, tais como trabalhar em grupo, Magnus (2005).

implicam na criação de ligações mentais; as cognitivas envolvem prática, análise, racionalização e a produção “input” e “output”; às estratégias de compensação, referem-se à superação de limitações tanto na fala como na escrita, utilizando-se de gestos, trocas para língua materna e/ou usar sinônimos.

Nesta imensa fábrica de estratégias há duas sessões muito interessantes que conheceremos agora. Passaremos por elas por serem de extrema importância para o nosso trabalho, são elas o setor de *Inferência* e o setor de *Conhecimentos Prévios*.

1.9.1- A Inferência

O setor de Inferência é conhecido como o das pré-concepções, os que aqui trabalham sempre têm um bom palpite sobre os significados. A Inferência também pode ser considerada uma ferramenta de leitura para descobrir o significado do texto, essa ação acontece com base na tentativa de descobrir o significado das palavras, por meio de pistas presentes no próprio texto, que devem ser cuidadosamente consideradas pelo leitor.

Esta estratégia, segundo Nuttal (1982), precisa ser praticada por meio de textos que sejam compatíveis aos leitores, ou seja, que sejam apropriados a eles. É importante notar que o leitor procure esforçar-se para adquirir vocabulário e inferir sobre as palavras desconhecidas, evitando assim o uso freqüente do dicionário. Em muitos casos, o excesso de consultas ao dicionário pode tornar a leitura pouco produtiva, como aconteceu em alguns casos na cidade de Dicionário.

Aprender a inferir não é tão simples quanto parece, mas é um jogo, no qual o leitor deve perceber e compreender as pistas deixadas pelo autor, além de identificar as pistas encontradas na própria palavra como a classe gramatical, além do contexto e de

conhecimentos prévios sobre aquele texto específico, embora nem todas estas ferramentas garantam uma compreensão perfeita do texto.

Podemos dizer que a inferência é uma importante ferramenta usada na leitura em LE, pois auxilia o leitor a ter autonomia e um certo grau de responsabilidade em relação ao leitor durante o reconhecimento da informação. Isto, se o leitor tiver flexibilidade para lidar com a obtenção de um significado impreciso para a palavra sendo inferida, o que nem sempre é o caso, sobretudo em se tratando de leitores iniciantes, que têm dificuldade para estabelecer um contexto no parágrafo e para identificar a idéia geral do texto. E agora o setor do conhecimento prévio.

1.9.2- O Conhecimento Prévio

O setor de conhecimento prévio está ligado ao de inferências, pois ele figura como um componente importante no processo de compreensão do texto por permitir que o leitor realize as inferências sobre conhecimentos não explicitados no texto e sobre palavras novas que possam surgir. Alderson (2000) afirma que todo processamento de linguagem requer a ativação rápida e automática do conhecimento de mundo e que, sem ele, a compreensão seria lenta e trabalhosa ou nem sequer ocorreria.

Para muitos estudiosos os temas conhecimento prévio e leitura estão intrinsecamente relacionados, pois acreditam que reconhecer um assunto previamente antes de sua leitura faz com o leitor a realize de forma precisa e consistente.

Esta idéia está relacionada ao senso comum de que se um leitor já possui conhecimento suficiente em uma determinada área, toda leitura feita sobre este assunto será facilitada pelo conhecimento pré-existente, porém a questão que surge é se este conhecimento específico sobre o assunto do texto é fator que compensaria as

deficiências no conhecimento lingüístico que o leitor da LE possui ao ponto de alcançar a compreensão do texto. E assim encerramos nossa passagem pela fábrica de Ferramentas de Leitura.

Concluimos, com essa última visita, nossa viagem curta, porém proveitosa, pelo país *Leitura*, com seu imenso território de profundas belezas e encantos. Não visitamos todas as cidades que gostaríamos, mas conhecemos um pouco mais da vida de leitores, autores, velhinhos simpáticos, amigos, crianças, guias turísticos, fábricas, ferramentas, campos imensos e radiantes de flores, agricultores de textos, tradições antigas, e até uma gráfica. Esperamos que o nosso leitor tenha aproveitado dessa viagem metafórica e que a traga à memória carinhosamente, visto que será de imenso proveito ao discutirmos e analisarmos os dados de pesquisa no capítulo 3. Passaremos agora ao capítulo 2 no qual falaremos sobre a metodologia usada, conhecida como Metodologia Q. Assim como em *Leitura*, a Metodologia Q ganha agora ares de metáfora, e queira o leitor desculpar-nos, mas não poderíamos explicar tal metodologia sem adentrarmos no “Fantástico Mundo do Sr. Isaac Q”.

CAPITULO 2

O ESTUDO Q-APLICAÇÃO METODOLOGICA

Neste capítulo apresentamos as técnicas, procedimentos e pressupostos teórico-metodológicos da Metodologia Q, através de uma metáfora. Em seguida, a aplicação dessa metodologia e as etapas de coleta de dados dessa pesquisa. Posteriormente, passaremos à descrição de como esses dados foram usados na situação específica deste estudo e dos aspectos práticos envolvidos na aplicação da metodologia.

2.1- O Sr. “Q”

A história começa nos primórdios dos anos 40, época em que nasceu Isaac Quirino, o menino que se tornou o sr. “Q”. Desde pequeno decidiu que queria ser cientista, e por influência do pai, talvez psicólogo. Assim passou a infância inteira decidindo entre qual das duas opções seria a melhor para alimentar toda a sua busca pelo conhecimento.

Pela mãe seria matemático, físico ou químico, sempre foi muito bom com números, estatísticas, tabelas e misturas. Pelo pai seria psicólogo, entender ou procurar melhor conhecer as pessoas e seu modo de agir era algo que lhe fascinava, e esse fascínio era mostrado dia a dia ao pequeno Isaac. Ele, ainda pequeno, decidiu que ao invés de agradar apenas um dos pais, agradaria os dois, e resolveria o problema.

A combinação entre a química e a psicologia, desde pequeno garoto, resultou em uma formação acadêmica mista. Ele cursou química ao mesmo tempo em que cursou psicologia. Entre a química e a psicologia, conseguiu emprego nas áreas exatas e hoje é professor de QF636(termodinâmica, estatística e introdução a espectroscopia), o

que não exclui sua paixão pela psicologia. Ele faz serviço voluntário a cada quinze dias em uma escola como auxiliar pedagógico.

Mas em que conhecer este cientista nos ajuda a melhor compreender a metodologia usada? Simples, tanto o sr. “Q” como a nossa metodologia irão partir de pontos iguais para alcançar seu objetivo maior, que é responder a uma pergunta advinda de um questionamento que tem por base a subjetividade. Da mesma forma que para o sr. “Q” era impossível escolher apenas uma profissão e excluir a outra como inexistente, a Metodologia Q, desenvolvida em 1935, pelo físico William Stephenson⁴ (1902-1989), tem por princípio básico unir as vantagens do mundo estatístico com os caminhos da subjetividade. Esta metodologia, fundamentalmente, envolve um método para o estudo científico da subjetividade humana, combinando recursos estatísticos para demonstrar pontos de vista emergentes de um grupo específico de pessoas.

Voltemos ao sr. ‘Q’. Falar no Sr. Isaac Q é simples e fácil, pois ele, embora não seja uma figura típica, é encantador em todos os seus atos. Imagine o leitor um senhor alto, magro, com cabelos brancos e grandes óculos de grau, como aqueles que pensamos muitas vezes que irão encobrir por completo as bochechas. É conhecido de todos, amigo de todos, está sempre sorrindo e mostrando assim suas “cavinhas”. Mesmo quando as coisas não saem como o esperado, não se queixa, diz apenas que foi uma tentativa não muito boa e que vale a pena tentar novamente.

Mais conhecido como sr. “Q”, Isaac mora em uma pequena cidade no sul do estado, em um bairro simples. Tem uma casa modesta, nada de luxo. Contudo, em sua moradia há requintes que dão um ar sofisticado a cada parte de sua pequena habitação. Além do vídeo-game e de sua televisão, ele ainda consegue tempo para dar boas

⁴ A **Metodologia “Q”** foi introduzida pelo psicólogo e físico William Stephenson (1902-1989) em 1935. Stephenson foi o último aluno de Charles Spearman, um dos fundadores da análise fatorial e psicometria.

pedaladas em sua bicicleta. Tem um labrador creme, chamado Brás. Um carro e a parte mais importante uma pequena família.

Como dito anteriormente, o sr. “Q”, trabalha como professor em uma renomada universidade no interior do estado, a mais ou menos 40 minutos da cidade onde mora. Todo dia, após o café da manhã, escova os dentes, pega a maletinha com as anotações e sai para o trabalho.

Nosso professor tem uma turma de alunos do 3º ano, que segundo ele, são extremamente inteligentes. Em uma de suas aulas, nosso professor pediu que, baseados nos estudos até o presente momento realizados, seus alunos fizessem um experimento, o qual deveria ter o produto final na cor azul. Deu as instruções, e deixou com que eles desenvolvessem o experimento.

Todos os grupos entregaram uma pequena quantidade do produto. Mas qual foi a surpresa do sr. Q quando este percebeu que no meio de todas as amostras azuis, havia uma que timidamente estava alterando sua coloração inicial, e oscilando entre o azul e um violeta, até que ficou completamente vermelha. O olhar atento do químico, diante do fascínio e da perplexidade da mudança de cor, ao mesmo tempo em que se encantava com as transformações, passou a imaginar o que teria acontecido. Colocou o pequeno vidro em sua mesa e foi para casa.

Pensativo por causa do frasco vermelho deixado sobre sua mesa, entra em casa, deixa a maletinha no lugar habitual, diz um “olá” para a família, brinca com o cachorro. Procura algo para comer, enquanto esperar pelo jantar. Assiste o jornal na TV, mas a pergunta do que poderia ter acontecido não o deixa ler. Assim como Arquimedes, ele teve seu momento “eureka”, e logo lhe vieram a mente os passos, as seqüências, os materiais e os tempos que poderiam ter modificado o tal experimento. Aproveitando da

falta de sono, decidiu voltar ao laboratório. As perguntas sobre o que teria acontecido e de quem seria aquele frasquinho não lhe saíam da mente. Pausa na nossa história.

Assim como nosso professor sentiu-se atraído em conhecer quais elementos teriam modificado um procedimento básico químico, o papel do pesquisador que utiliza a Metodologia Q, a princípio, é o de sugerir uma questão sobre um tema sobre o qual ele acredite que a subjetividade das pessoas envolvidas possua uma influência significativa, para assim tentar conhecer melhor as implicações envolvidas, tais como os elementos constituintes da substância vermelha e quem o teria feito.

Como o nosso químico utilizou de alguns procedimentos básicos para descobrir quais eram as moléculas presentes no produto, aqueles que utilizam da Metodologia Q também valer-se-ão de passos básicos para tentar conhecer a resposta às suas indagações. Os resultados procederão dos quadros de referência pessoais dos respondentes, ou seja, dos chamados fatores como veremos adiante, mas estes não podem ser previstos antecipadamente pelo pesquisador, apenas a pergunta e o que possivelmente pode ser encontrado.

Devido à mudança de coloração do produto, a tarefa do nosso químico será a de tentar compreender o que aconteceu para que a mudança de cor ocorresse, e colocando em ação seu lado psicólogo, tentar descobrir qual grupo teria desenvolvido aquele experimento.

A finalidade de um estudo Q é também investigar e fazer uma descrição da subjetividade de um grupo de pessoas em relação a um dado tema. As técnicas e procedimentos usados em um estudo Q permitem estruturar a subjetividade do respondente revelando de modo detalhado sua constituição. Este recorte visa a uma análise cuidadosa da subjetividade e a uma reflexão de suas implicações em relação ao tema escolhido no estudo. Ao tornar evidentes as opiniões que se encontram geralmente

implícitas e subjacentes no imaginário de cada indivíduo, o estudo Q permite ampliar a descrição sobre uma questão específica de relevância social.

Outro ponto a destacar seria o papel do pesquisador, como sugere Carvalho(2008:30). Esta metodologia procura evitar que este interfira com sua perspectiva teórica ou pessoal sobre o tema, nem a relação entre pesquisador e sujeitos imprima um viés no estudo, o importante é conhecer os diferentes pontos de vista.

Neste sentido, entendemos como sendo mais coerente a postura de El Dash et al (2003), que define o papel do pesquisador como sendo o de “interpretar e explicar os pontos de vistas emergentes do estudo procurando priorizar a subjetividade dos respondentes e não a sua”. Embora um estudo Q pressuponha que o pesquisador priorize a subjetividade dos respondentes nas categorias e os pontos de vista levantados, ele não consegue manter-se neutro durante todas as etapas. Da mesma forma que sr. Q precisou selecionar alguns reagentes químicos, decidir sobre o que fazer e como, compreendemos que a subjetividade do pesquisador, entendida como sua perspectiva pessoal acerca do tema estudado, pode manifestar-se em algumas das etapas da pesquisa, tais como: a) na escolha das sentenças para compor a amostra Q; b) na escolha das perguntas e na condução das entrevistas; c) na interpretação final dos fatores. Mantendo em mente que a Metodologia Q busca respostas que emergirão do subjetivo, e que alguns passos serão realizados para chegarmos aos fatores advindos dessa subjetividade, é que pedimos ao leitor que nos acompanhe novamente ao laboratório do sr Q.

2.2- As Etapas

Ao chegar ao laboratório, o sr Isaac deparou com o frasquinho no canto direito da mesa. As duas perguntas não paravam de ecoar em sua mente “o que teria

acontecido?” e “de quais alunos poderia ser aquela amostra?”. Já que alguns relatórios não foram entregues e por isso ele não poderia saber com precisão de qual grupo aquele produto pertencia. Da mesma forma que todo e qualquer experimento inicia-se com o pensar sobre o assunto, seguir um procedimento e possivelmente alcançar respostas, um estudo que utiliza a metodologia Q envolve a aplicação de técnicas e procedimentos específicos e bem delineados para a coleta e análise dos dados. As etapas envolvendo os procedimentos e técnicas geralmente usados são:

- a- Elaboração da Amostra Q (*Q-Sample*)
- b- Distribuição Q (*Q-Sorting*)
- c- Análise dos procedimentos dos Dados (*PCQwin*)
- d - Interpretação dos Resultados

Definida a seqüência, inicia-se no laboratório do sr. Q a cromatografia, e o processo de formação de um Q-Sample, no nosso estudo. Tenha o leitor em mente que os passos são de extrema importância, segui-los corretamente não é apenas garantir o sucesso daquilo que se faz, mas também verificar se o que se espera encontrar será achado dessa forma, por isso a escolha da metodologia em qualquer área de pesquisa é sempre tão importante.

2.2.1 – A Elaboração da Amostra

A primeira coisa feita pelo químico Isaac Q foi dissolver a amostra em um solvente: ele usou éter. Cuidadosamente misturou as substâncias para conseguir separar

as moléculas antes de colocá-las no cromatógrafo⁵, esse foi o primeiro passo do sr. Q. Antes de iniciar o estudo Q propriamente dito, é necessário selecionar os itens ou afirmações que compõem a amostra Q. Este é o nosso ponto inicial do processo, a elaboração da amostra, o selecionar entre muitas e possíveis as sentenças que melhor formarão um universo de idéias possíveis para tentar chegar ao subjetivo de cada participante. Essa elaboração é o nosso éter, “dissolver” todo material que se tem a respeito a fim de melhor conhecê-lo.

Conforme anteriormente dito, a premissa de um estudo Q é a de que o quadro de referência das respostas seja o quadro dos respondentes e não algo que se origine de uma proposta direta do pesquisador. Isto porque o estudo deve buscar retratar e revelar a subjetividade dos participantes e evitar, ao máximo, as interpretações e categorias pré-estabelecidas pelo pesquisador, uma vez que sua opinião sobre o tema pode diferir da opinião dos participantes.

A etapa da pré-seleção dos itens, ou como diria o nosso sr. Q o dissolver a substância, obedece a este princípio de minimizar a interferência do pesquisador durante o processo de elaboração da amostra. A elaboração de uma amostra Q é composta por afirmações advindas de diversas fontes tais como: a) entrevistas individuais; b) entrevistas em grupo, chamados de grupos focais; c) textos escritos pelos próprios sujeitos participantes ou d) literatura na área.

McKeown & Thomas (1988) apontam as Amostras Q como ‘representações de contextos de comunicação e, sendo assim, não há como incluir nelas todas as possibilidades de comunicação acerca do tema do estudo’. Esses autores nos mostram duas técnicas para a escolha dos itens que irão compor a amostra e as distinguem em

⁵ Cromatógrafo é uma máquina usada em cromatografia, Cromatografia é um método físico-químico de separação, no qual os compostos presentes em uma mistura são distribuídos entre uma fase estacionária e uma fase móvel. A separação ocorre porque os compostos têm diferentes afinidades com a fase estacionária e com a fase móvel, portanto deslocam-se com diferentes velocidades.

dois tipos: não-estruturadas e estruturadas. No primeiro tipo, a escolha das afirmações é feita sem critérios pré-estabelecidos, quaisquer itens que tenham uma relação com o tema do estudo e sejam considerados proeminentes podem ser inclusos.

Na amostra estruturada, a escolha é feita com base em critérios pré-estabelecidos, há uma maior atenção para que todas ou a maior parte das faces do tema sejam avaliadas da mesma forma, e assim não haja categorias deixadas de fora ou categorias com uma cobertura maior do que as outras.

Durante a elaboração e construção da amostra faz-se o possível para abranger as várias partes do tema do estudo, assim como para fornecer afirmações que considerem diversas perspectivas acerca do tema. Apesar deste esforço, é importante lembrar que a Amostra Q apenas representa um universo de opiniões acerca do tema e, sendo assim, os participantes de um estudo que realiza a Distribuição Q podem ter uma visão completamente diferente sobre um tópico e não encontrar correspondência nas afirmações da amostra.

Fazer um levantamento das sentenças e de como elas podem agir de acordo com o subjetivo de cada participante é a primeira e importante fase do processo de um estudo Q. Feita essa primeira parte, é necessário aplicar o Q-sort, em outras palavras, dissolvidas as moléculas é hora de colocá-las no cromatógrafo.

2.2.2- Distribuição do Q-Sorting

Nossa metáfora parou na fase do experimento, na qual o professor dissolve o produto em éter. O segundo passo dado é injetar a amostra no cromatógrafo. Com a amostra dissolvida, ele pega uma seringa, muito parecida com aquelas de farmácia, porém muito mais fina, e a insere o líquido dentro do aparelho.

O nosso segundo passo é aplicação do Q-Sorting em si, a parte prática. A distribuição Q ou “Q-sorting” é um processo que leva entre 40 a 45 minutos e consiste em que cada participante posicione as afirmações da amostra Q em uma tabela (vide anexo II) que já foram pré-definidas. As instruções são dadas pelo pesquisador, e essas podem ser simples solicitações feitas oralmente ou impressa na folha de respostas (Q-Sort) que acompanha a tabela a ser preenchida.

Após essa primeira parte, cada participante registra os números das sentenças referentes à sua escolha na folha de resposta (Q-sort), com a mesma disposição. Informações extras também podem ser solicitadas na folha de resposta, tais como idade, sexo, profissão, ou quaisquer outros dados que possam agregar correlações interessantes para o estudo. Feito isso, seguimos para o passo de número três, o qual é a análise dos dados feita pelo programa *PCQ*.

2.2.3- Análise dos Dados (*PCQ*)

A terceira fase inicia-se. Voltemos ao laboratório, no momento preciso que o sr. Q injeta o líquido e este começa a correr pela coluna, dentro do aparelho, que é muito longa. O que acontece depois, de forma bem simplificada, é que nessa coluna é colocada uma solução contendo os solutos A e B, estes são postos na parte de cima da coluna com partículas sólidas e preenchidas com o solvente. Quando as saídas são abertas, os solutos A e B, ou seja, a nossa substância vermelha, percorrem a coluna.

Devido a sua polaridade, cada uma das diferentes moléculas irá interagir de forma particular com as moléculas presentes na coluna do cromatógrafo. Os compostos que estavam juntos, ao passar pela coluna foram separados, o que permitirá a análise individual através da espectrometria de massas. Este espectro, algo parecido com um gráfico, promoverá todas as informações necessárias ao sr. Q, tais como a temperatura de saída, o tempo em que ela permaneceu na coluna e a massa molecular, ou seja, ele

conseguirá ver quais são as moléculas existentes naquele frasco com um tom de vermelho tão interessante e poderá analisá-las com maior clareza e profundidade, através do espectro gerado.

Com seu cromatograma em mãos o sr Q inicia suas análises, assim como o professor utilizou um equipamento que o auxiliou na análise do produto. Na metodologia Q as análises iniciam-se por meio de uma análise fatorial; este é o procedimento estatístico usado em um estudo Q, o qual serve para mostrar as similaridades nas posições pessoais de cada participante. Todas as informações na folha de resposta são inseridas em um software, chamado de PCQwin criado por Michael Stricklin e Ricardo de Almeida (2002). Este software, de fácil manuseio, utiliza o procedimento estatístico da análise fatorial, que possibilita de forma clara a visão e análise dos fatores emergentes do estudo. Esse programa seria o nosso cromatógrafo.

Da mesma forma que a substância vermelha foi colocada dentro do cromatógrafo, e passou por alguns processos até que fosse detectada sua composição, assim acontece com os Q-sortings de um estudo Q. Podemos dizer que os procedimentos estatísticos envolvidos em um estudo Q são três: a) a correlação, b) a análise fatorial e c) o cálculo dos escores dos participantes dentro dos fatores descobertos, (Carvalho, 2008). Falemos um pouco mais sobre cada um deles.

A começar pela correlação, que possui este nome justamente por ser a parte do processo em que sentenças são correlacionadas. Este processo envolve uma análise das similaridades e discrepâncias encontradas nas folhas de respostas (Q-sorts) de cada sujeito da pesquisa. Porém, não podemos esquecer que essas folhas carregam consigo a subjetividade de cada participante sendo quase impossível alcançar uma correlação perfeita entre eles. Considerando que as informações encontradas nas folhas de resposta se correlacionam de forma negativa ou positiva em maior ou menor grau; quando a

correlação é substancial e positiva surge um fator. Assim, a partir de um agrupamento de correlações há o surgimento de um fator, que revela um ponto de vista compartilhado por um determinado grupo de pessoas.

Após a correlação, entra em ação a análise fatorial. Mckeown & Thomas (1988) sugerem que este tipo de análise é importantíssima para a Metodologia Q, pois fornece os caminhos estatísticos pelos quais os participantes são agrupados. Segundo estes autores, é válido considerar que a correlação em um estudo Q é feita entre pessoas e não testes, ou traços, ou as afirmações da Amostra Q. Dessa forma, dizemos que as variações provém dos próprios participantes, que após serem correlacionadas geram fatores que representam um grupo de pessoas com uma opinião semelhante, mas não idêntica, em relação ao tema do estudo.

Como sugere Brown (1996), os fatores a serem considerados em um estudo Q, não dependem apenas de critérios estatísticos. As técnicas estatísticas são de extrema importância por ajudar na sistematização dos dados, fazendo surgir os fatores. Contudo, a relevância dos fatores é feita não apenas pelos valores numéricos alcançados, mas também por critérios teóricos, sociais e políticos ao qual cada fator está diretamente relacionado.

Mckeown & Thomas (1988) já diziam que adotar apenas critérios estatísticos para o levantamento dos fatores não é suficiente. As análises estatísticas mostram fatores numéricos que podem, ou não, ser significativos em si mesmos. Da mesma forma, é possível que os critérios estatísticos não encontrem um fator nos Q-sorts que seja diferenciado dos outros, mas de valor incalculável para o estudo, devido ao papel que este sujeito ou grupo possui naquele contexto.

Desta forma, embora a análise fatorial possua o papel fundamental de delimitar o foco do estudo e auxiliar no levantamento dos fatores, é tarefa do pesquisador

interpretar e explicar cada fator de maneira coerente priorizando a subjetividade dos respondentes e não a sua (El Dash et al, 2003).

Com os fatores já determinados, acontece então o cálculo dos *scores*. O programa confere a cada participante uma carga dentro de cada fator que está relacionado ao coeficiente de correlação do indivíduo com o *factor array*, que chamamos de arranjo típico do fator, que na verdade são os pontos em comum, ou seja, as respostas típicas daquele fator. A carga apresentada por cada indivíduo em um fator indica o quanto sua resposta registrada na folha é similar ou discrepante em relação ao arranjo típico do fator. E após a entrada dos dados, inicia-se a parte de interpretação dos resultados. Da mesma forma como o sr. Q, irá analisar seu espectro, o pesquisador analisará os dados gerados pelo PCQwin.

2.2.4 A interpretação dos resultados

Voltemos ao laboratório. Com o cromatograma em mãos, o sr Isaac Q, calmamente inicia sua análise. Cabe a ele agora olhar atentamente para os dados e compreendê-los. E em meio ao girar de sua cadeira, descobre o que já havia previamente pensado, que foi a inclusão de um corante vermelho na amostra. Nomes e detalhes das fórmulas e de quais moléculas seriam as causadoras de tal mudança desconhecemos, porém o que sabemos é que após esta primeira análise restava ainda saber de qual grupo seria, e o motivo pelo qual eles haviam alterado tal cor. E aqui entra o lado psicólogo/investigativo do nosso químico, o lado de que o pai gostava tanto.

Ao pensar na sala como um todo, lhe veio a mente um menino, simpático, que sempre usa camisetas vermelhas, mas não seria ele, pois o nome constava em um dos poucos relatórios entregues. Ao procurar mais informações em suas anotações no diário

de classe, percebe que entre os diversos papéis, encontra um nome com uma observação “menino altamente criativo,mas ...” as demais palavras não foram compreendidas, o professor possuía uma caligrafia péssima. Restava uma última coisa a fazer, uma entrevista disfarçada com a classe para descobrir o autor de tal produto, que para o professor tornou-se um achado interessante.

Dia seguinte, aula com a turma do 3º ano, o professor psicólogo, faz alguns comentários sobre o jornal e o futebol, como de costume, descontra a turma, todos riem e ele sutilmente coloca sobre a mesa o frasquinho vermelho, e nada diz sobre ele.

Ao pedir que os alunos terminassem ou concluíssem o relatório de uma forma mais acadêmica o professor anda pela sala, atento. Pensa no grupo das meninas, mas elas não fariam isso, não se arriscariam a este ponto, olha para o grupo dos meninos, porém eles tanto quanto as meninas não mudariam tão bruscamente assim o experimento. Mas e em relação ao menino altamente criativo? Este, estava no grupo 3, composto por ele e mais duas pessoas, um outro menino que cursava a disciplina pela segunda vez e uma menina extremamente quieta. O sr. Q então, unindo os resultados que havia conseguido com o cromatograma, o qual revelava que as combinações feitas eram melhores do que as inicialmente proposta e também mostravam, para o professor, que o autor, ou autora, daquele líquido vermelho tinha um conhecimento genuíno de química, além de uma facilidade nata para apreender, resolve fazer uma última pergunta, no final da aula. Mas por enquanto pausa na aula, antes de dar o resultado final e descobrirmos de quem foi o criador da amostra vermelha, pensemos na Metodologia Q.

O pesquisador que utiliza esta Metodologia começa a interpretação dos dados com o levantamento dos fatores do estudo e da carga de cada indivíduo dentro dos respectivos fatores. Essa etapa, mesmo que já revele alguns aspectos da subjetividade

dos participantes, ainda é uma etapa de visualização. Como o sr Q, e seu olhar atento para o cromatograma, o pesquisador analisará os dados gerados pelo programa.

Nesta etapa complementar, o pesquisador pré-determina uma amostra intensiva com as pessoas mais significativas para apurar e aprofundar suas análises de cada fator. Sobre isto El Dash et al (2003: 4) comentam ‘as informações reveladas por um Q-sort também são inacessíveis numa entrevista, por mais aprofundada que seja, mas uma vez reveladas pela Distribuição Q podem ser usadas para estruturar uma entrevista para um estudo de caso, por exemplo’.

Conforme sugerem McKeown & Thomas (1988), a fase de análise intensiva deve ser uma extensão lógica dos princípios básicos da metodologia, pois permite explorar a dinâmica da subjetividade intrapessoal. Através dessa análise é possível descobrir os indivíduos mais característicos de cada fator, seria o realizar o experimento e descobrir o que houve com o líquido que deveria ser azul e tornou-se vermelho, pois essa etapa vai de um todo (todos os participantes) para pontos-chaves (os sujeitos mais característicos).

Na etapa seguinte, de análise intensiva, assim como o observar e o questionar feito em sala pelo sr. Q, somente alguns participantes serão mais atentamente analisados, da mesma forma que o grupo 3 do 3º ano. A priori, qualquer indivíduo com uma carga significativa em um único fator poderia ser escolhido para esta etapa, poderia ser qualquer aluno, o menino criativo, o outro menino ou a menina. Apesar disso, os indivíduos com as cargas maiores representam uma posição mais expressiva, neste caso o menino criativo, e, por conseguinte, mais representativa do significado do fator. Dessa forma, inicia-se a interpretação dos dados na metodologia Q, feita pelo pesquisador, que posteriormente serão descritos e academicamente escritos, para uso científico. E assim

acontece um estudo Q. Contudo, e quanto ao sr. Isaac, teria ele descoberto o inventor da substância vermelha? Retornemos à sala de aula.

Isaac Q pára por um momento em pé diante da sala, olha para todos os alunos e pergunta de uma forma despreziosa: “ qual de vocês pode me informar sobre a cor da camiseta de turma para este ano? Soube, por fontes seguras, que a cor mudou, mas queria confirmar com vocês. Por acaso será vermelha?” A turma, que previamente já havia definido verde como a cor para todos os anos, ficou indignada, mas quem poderia imaginar que um menino magrinho, quietinho, de óculos de graus muitos parecidos com o do sr. Q, escondido no cantinho da sala, abrisse repentinamente um imenso sorriso em seu rosto. Pertencente ao grupo 4, esse jovem estudante tinha uma mente brilhante, mas como em todas as aulas era sempre muito quieto, o sr. Q jamais poderia imaginar que ele fosse capaz de pensar em alterar as instruções dadas pelo professor. No final da aula, ele chama José, o quieto menino, que conta com vergonha sobre o feito. O sr. Q abre um imenso sorriso, daqueles que deixam amostra suas covinhas, e lhe diz: “ quer arriscar um pouco mais?”, e após uma outra conversa, José tornar-se o monitor da turma. E sobre as palavras não decifradas no diário, Isaac também as revelou, na frente de “menino altamente criativo estava escrito: mas preste atenção em José”. Feliz voltou para casa.

O sr. Isaac Q, resolveu tirar umas férias, conversou com sua família e decidiram, ele e a esposa, que era preciso descansar. Comprou bermudas com bolsos enormes, chinelos, e muitas camisetas. Pediu ao vizinho que cuidasse de Brás, o cachorro. Comprou as passagens, arrumou as malas e foram para o Havaí, desfrutar das praias de lá. E o José tornou-se um de seus monitores preferidos.

Terminadas as explicações e histórias, baseados nessa fundamentação teórica-metodologia, pareceu-nos bastante apropriado investigar as opiniões dos professores de

LE sobre leitura, a fim de verificar semelhanças entre os pontos de vista levantados pelos professores de diferentes esferas de trabalho, fornecendo, assim, material teórico e prático para interessados por este tipo de trabalho. Passemos à descrição dos participantes.

2.3- Descrição dos participantes de pesquisa- os professores de Inglês

Para fazer um levantamento prévio de afirmações acerca do tema do estudo, que seriam usadas na formação do Q-sort, a pesquisadora deste estudo, primeiramente, procurou obter informações relevantes sobre tais cenários educacionais, a fim de melhor conhecê-los e também de reconhecer algumas atitudes e crenças dos professores através da literatura específica tanto em Educação como em LA.

Após este primeiro encontro com o que dizia a literatura foram realizadas oito entrevistas, sendo estas divididas igualmente entre os professores dos diferentes cenários, ou seja, duas entrevistas para cada ambiente educacional.

Dos oito professores entrevistados, dois são de inglês de uma escola pública, outros dois professores trabalham com o 3º grau, dois outros professores trabalham em uma escola de idiomas e por fim as duas últimas entrevistas são de professores que trabalham em uma escola de idiomas e também em uma escola particular. As escolas estão localizadas no interior do estado de São Paulo.

Tanto as escolas onde trabalham quanto a formação desses professores é bem diversificada. A escola pública em questão é freqüentada por alunos de classe social baixa, os professores formaram-se em faculdades particulares há aproximadamente 15 anos, e atuam nesta escola há pelo menos 5 anos cada um. Os professores de 3º grau trabalham em uma faculdade particular, no interior do estado de São Paulo, formaram-se em faculdades particulares e atuam neste contexto há pelo menos 10 anos. Os

professores da escola de idiomas são formados em uma universidade pública e outro em uma faculdade particular, ambas no interior de São Paulo. Os alunos são em geral de classe média, e cada um atua há pelo menos três anos nesta escola. Os outros professores atuam em uma escola pública situada perto do centro da cidade. A escola de idiomas também está situada em um bairro nobre e possui um público com poder aquisitivo maior. Ambos formaram-se em uma universidade pública no interior paulista e atuam nesses contextos há mais de 6 anos.

A escolha desses sujeitos com formações, experiências de vida, práticas e condições de trabalho tão diversas visou uma cobertura das visões e percepções distintas acerca do tema em questão. Para isto, procurou-se escolher professores-participantes que estivessem envolvidos com o ensino e aprendizagem de inglês e que procurassem desenvolver a leitura em sala de aula.

As entrevistas para a elaboração da Amostra foram realizadas de forma individual. A princípio, a pesquisadora tentou realizar entrevistas em grupo, os chamados grupos focais, mas, por questões pragmáticas, optou por fazê-las individualmente. A alteração dessa parte metodológica se deu devido à dificuldade encontrada em reunir todos os sujeitos no mesmo local e horário. Dessa forma, optei por colher os depoimentos com cada sujeito individualmente para não atrasar o cronograma da pesquisa.

A finalidade das entrevistas era extrair o maior número de afirmações de cada indivíduo acerca de sua visão sobre o que é ler em língua estrangeira, qual o papel da leitura nas aulas por eles ministradas, os diferentes recursos utilizados durante as aulas, e sobre o processo de leitura em língua estrangeira de uma maneira geral.

O procedimento para cada entrevista foi bem simples. A pesquisadora preparou um roteiro com quatro perguntas-chave. As entrevistas duraram em média de 50 a 60

minutos. Vale ressaltar que ao iniciar a entrevista a pesquisadora enfatizava que não havia respostas certas ou erradas sobre o que iríamos conversar, mas que desejaria conhecer a fundo os sentimentos e percepções sobre leitura em LE. As entrevistas foram gravadas em áudio.

A primeira pergunta era “explique o que é leitura”. A pesquisadora reconhece que o tema é muito amplo e complexo, entretanto queria perceber se essas respostas mostrariam algum indicativo sobre possíveis concepções de leitura. Muitas das respostas foram reveladoras. Ler, para a maioria desses professores, é mais que simples decodificação é uma atividade complexa, é criar significado através da interpretação. Temos, por exemplo, frases como: “...a leitura é um processo complexo(...)”, “...a leitura é uma atividade cognitiva(...)”, “a leitura é uma prática social, que precisa ser resgatada”, “...ler é atribuir significados ao mundo(...)”, que foram frequentes nos questionários.

A segunda pergunta tem a ver com o ensino da leitura. A pesquisadora fez uma lista - de acordo com a literatura - de problemas que podem interferir no andamento da leitura; questões como falta de material didático, salas lotadas, despreparo do professor, desinteresse dos alunos, ensino da gramática, foram mencionados. As respostas obtidas sugerem que é possível, apesar dos fatores que atrapalham o processo, desenvolver uma aula de leitura independente do contexto onde trabalham.

Outro ponto levantado foi em relação à remuneração salarial, que na maioria dos cenários é abaixo do esperado. A falta de preparo também foi citada: “o que acontece é que o professor não sabe fazer isso, não sabe conduzir uma aula de leitura”, o que nos remete à formação inicial e ao seu descaso em algumas partes. Porém, o que nos chamou a atenção foram as respostas que mostravam que apesar de todos esses problemas, as aulas de leitura, se fossem bem planejadas, certamente seriam bem

sucedidas. Alguns citaram exemplos, “... o professor pode selecionar textos interessantes e assim envolver os alunos, isso dá trabalho, mas dá certo”.

A terceira pergunta tinha um caráter reflexivo - *“Em sua opinião, o que mudaria este cenário, ou provocaria mudanças significativas quando pensamos em leitura em língua estrangeira?”*- pois exigia uma resposta que, implicitamente, nos mostraria mais um pouco das crenças sobre como lidar com a leitura apesar de todos os problemas, exigindo que o professor sugerisse mudanças. As respostas variavam desde material didático, valorização do profissional, até a motivação do professor e conseqüentemente dos alunos. Entretanto, há um ponto em comum em todas elas: a principal mudança ocorrerá a partir da formação do professor e da formação continuada, que contemple as práticas reflexivas.

A quarta e última pergunta solicitava que o professor voltasse a ser aluno e pensasse na forma como gostaria que seu professor a tivesse trabalhado. As respostas foram, além de criativas e interessantes, muito importantes, pois a pesquisadora percebeu que essas opiniões sobre a leitura refletem, mesmo que de uma forma não tão clara, a maneira como esses professores trabalham, ou imaginam que trabalham a leitura nas aulas de LE. Frases como *“gostaria que ele abaixasse minha ansiedade”, “trabalhar com textos diversos, que podem ser encontrados fora da sala de aula”, “a leitura poderia ser feita através de jogos, ou cartas de jogos, seria interessante, e mais animado”, “...textos de música, revistas, sites, são mais fáceis de entender e por isso mais dinâmicos ”.*

Foram mencionados apenas os pontos que chamaram mais atenção da pesquisa. Entretanto, vale ressaltar – novamente- que à medida que os entrevistados descreviam o que pensavam, ou como agiam e se sentiam em relação à leitura ou e em relação aos processos envolvidos, a pesquisadora fazia observações do tipo: *“explique melhor”, “ o*

que vc quis dizer com...”, procurando obter esclarecimentos sobre determinadas respostas, o que permitiu levantar afirmações envolvendo a visão de língua e leitura dos sujeitos.

Após a gravação e transcrição das entrevistas, com base na literatura sobre leitura previamente realizada e visando responder às perguntas de pesquisa, identificaram-se as afirmações mais relevantes sobre o tema de estudo. O critério para a escolha foi o de considerar as falas que contivessem uma opinião explícita do entrevistado acerca de seu ponto de vista sobre o que é leitura e como desenvolvê-la em sala de aula. Ao todo foram identificadas cerca de 195 afirmações. Algumas afirmações dos entrevistados não foram levadas em conta por conterem elementos visivelmente idiossincráticos, ou seja, características específicas que não contemplariam muitos outros respondentes. A seguir, exponho algumas afirmações pré-selecionadas nas entrevistas que explicitam o tipo de frase que se esperava ter na Amostra Q.

- ✚ Faltam padrões de leitura; nem o professor nem os pais costumam ler perante a criança.
- ✚ Sinto dificuldade de entender quando leio em voz-alta
- ✚ É bom conhecer a cultura e por que aquele texto foi escrito, antes de lê-lo.
- ✚ A leitura é para uma idéia geral, não é necessária uma compreensão perfeita de tudo.
- ✚ Livros e revistas são caros, o que dificulta a criação do hábito de ler.

Dentro do universo das 195 afirmações sobre leitura levantadas identificaram-se alguns temas mais recorrentes, tais como: 1) motivação, 2) utilidade da leitura, 3) importância da gramática, 4) uso de dicionário, 5) leitura em voz alta ou em silêncio, 6) conhecimento prévio sobre o assunto; 7) sentimentos sobre a leitura, 8) a questão da cultura, 9) o texto, 10) compreensão, 11) vocabulário, e, finalmente, 12) a aula de leitura.

Nossa amostra Q foi composta por 48 sentenças. É importante ressaltar que para o bom desenvolvimento de um estudo Q, a quantidade de sentenças não pode ser muito grande para não sobrecarregar cognitivamente os participantes no momento da Distribuição Q, que envolve a interpretação de cada item. Entretanto, essa amostra não deve ser muito pequena a fim de possibilitar a cobertura da maioria dos tópicos relevantes para o estudo.

Com o intuito de preservar o princípio de subjetividade auto-referente que deve nortear um estudo Q, tentei reproduzir fielmente o conteúdo das afirmações dos professores entrevistados, embora fossem, às vezes, feitas pequenas alterações na forma para facilitar a leitura e a interpretação pelos participantes. Com o propósito de não tornar explícitas as categorias do estudo e não correr o risco de influenciar as interpretações pessoais de cada participante, as frases assertivas foram numeradas aleatoriamente.

2.2. A distribuição Q

Neste estudo, foi dada a seguinte instrução no momento em que os participantes preenchiam, individualmente, a tabela, ou seja, a distribuição Q: que pensassem em como se sentiam e agiam em sala de aula de LE em relação à leitura. A pergunta norteadora foi esta “Com quais opiniões você concorda mais ou concorda menos em relação à leitura em língua estrangeira?”. A seguir, a pesquisadora pedia para que o professor-participante lesse cada um dos itens para se familiarizar com eles e, à medida que fosse lendo, os dividisse em três pilhas, a saber, concordo mais, concordo menos e opinião neutra. Em seguida, o participante poderia posicioná-los sobre o tabuleiro classificando-os em maior ou menor concordância. Assim, os três itens que refletiam mais de perto a opinião do sujeito sobre leitura em LE deveriam ser posicionados verticalmente na coluna +5, e logo após, o respondente deveria passar para o lado

esquerdo e posicionar na coluna -5 os itens mais discrepantes em relação ao seu ponto de vista. A ordem em que os itens eram posicionados verticalmente não era importante, uma vez que todos os itens na coluna recebem o mesmo *score* no momento da análise fatorial. Desta forma, o professor-participante pode distribuir os pequenos cartões de forma alternada entre as colunas da direita e da esquerda sendo que o significado atribuído a cada item dá-se de acordo com sua relação com os demais itens da amostra.

Por fim, após todos os cartões terem sido posicionados sobre o tabuleiro, os números correspondentes a cada item forem passados para a folha de resposta que, na verdade, reproduz o formato do tabuleiro Q. O tempo gasto para a realização dessa etapa foi de aproximadamente 40 a 45 minutos.

Os participantes desta etapa do estudo totalizaram cinquenta e duas pessoas, entre eles: treze professores de cada cenário educacional, a saber, escola pública, de idiomas, particular e professores do 3º grau. Além dos números correspondentes à distribuição dos itens no tabuleiro, a folha de resposta contém dados complementares do respondente tais como idade, sexo, tempo de estudo da língua inglesa, metodologia de ensino, metodologia de aprendizagem, conhecimento de outra LE, e o endereço eletrônico ou telefone do participante para uma eventual entrevista (vide anexo iv). Terminada essa etapa, passemos ao capítulo 3.

CAPITULO 3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1- A interpretação dos dados

A etapa que procede a análise dos dados será a realização de entrevistas individuais, essas serão classificadas como semi-estruturadas. Para compreender melhor o que levou cada participante a classificar as sentenças no tabuleiro, a pesquisadora, quebra de certa forma o princípio da subjetividade auto-referente com as entrevistas, uma vez que não é possível manter as categorias apenas com base na subjetividade do entrevistado. A opinião do pesquisador se manifesta de várias maneiras em uma entrevista: na escolha das perguntas e dos temas, na interação com o entrevistado ao manifestar concordância ou discordância por meio de marcas discursivas; através da expressão facial e corporal e de interrupções nos enunciados dos entrevistados. Apesar disto a pesquisadora procurou escolher os tópicos para as perguntas das entrevistas com base nos temas mais recorrentes em cada fator.

O propósito das entrevistas individuais é ouvir a interpretação acerca dos itens da amostra nas próprias palavras dos participantes e assim aprofundar a compreensão do ponto de vista revelado no fator.

3.2- Os Dados

Os dados dos 52 participantes foram inseridos no programa PCQ que executou a correlação dos indivíduos e identificou seis fatores de significância estatística, denominados neste primeiro momento de simplesmente A, B, C, D, E e F.

Neste estudo, apenas os indivíduos com carga igual ou superior à carga 37 (*eigenvalue*) foram considerados expressivos na análise fatorial. A carga de cada participante nos respectivos fatores pode ser verificada nos anexos deste trabalho.

Os professores-participantes foram identificados com uma sigla (label) que corresponde às respostas às seguintes categorias:

- a) Sexo;
- b) Idade;
- c) Escola em que trabalha; (escola pública, particular, idiomas, ESP)
- d) Há quanto tempo leciona a língua estrangeira?

Assim, por exemplo, o professor participante de número 10, possui a sigla 10.m.37.d.10, é professor de uma escola de pública, de 37 anos, que leciona há 10 anos língua estrangeira.

3.2- Resultados da Análise Fatorial

Após a análise fatorial dos dados, das folhas de respostas dos 52 participantes, foram revelados seis pontos de vista distintos, que chamaremos a priori de A, B, C, D, E e F. As respostas numéricas, correspondentes ao tabuleiro Q, foram analisadas fatorialmente quanto às similaridades e discrepâncias entre os pontos de vista dos participantes visando a identificação de fatores.

Segundo a análise dos escores, poderemos identificar a importância atribuída aos itens da amostra para cada ponto de vista e dessa forma delinear uma descrição detalhada do que é importante e relevante para os sujeitos que compartilham dos mesmos pontos de vista.

Para cada um dos pontos de vista, faremos uma tabela demonstrativa, mostrando os itens mais relevantes para cada fator. Após as tabelas, segue a primeira análise dos dados, que consiste no levantamento das frases e de sua importância para compreender cada fator. Ao final dessa primeira análise, procuraremos nomear cada um dos pontos de vista, tornando sua compreensão mais precisa.

As entrevistas com os professores representantes de cada ponto de vista comprovam os dados anteriormente analisados. Nessa última parte, cada fator receberá um nome, baseado então, nas análises feitas por nós e pelo resultado das entrevistas. Iniciemos então as análises.

3.1. 1. Ponto de vista A

Tabela 3.1- *Itens mais relevantes-Ponto de vista 'A'.*

Item	A	B	C	D	E	F
35- Os alunos gostam de aprender sobre a cultura de outros países.	5	4	-1	2	2	5
36-Fica mais fácil compreender um texto se penso em quem e para quem ele foi escrito.	5	-2	1	1	-1	4
39- Através da leitura me transporto para outra realidade	5	-1	-1	+1	-3	0
3- Ensinar a língua e a cultura de um outro povo é não valorizar a sua própria.	-5	-5	-5	3	-4	-1
5- A gramática é chata. Não quero ler para aprendê-la.	-5	3	-4	-5	-2	-1
27-Ler é perda de tempo.	-5	-5	-5	-4	-5	-3
10- Os textos devem ser cativantes, se isso não acontecer cabe ao professor torná-lo interessante para o aluno.	4	-1	-1	-1	-3	-2
18-O uso de inferências pode superar as necessidades do uso do dicionário em muitos casos.	4	-2	+4	0	+1	+1
30-É bom conhecer a cultura e o porquê aquele texto foi escrito, antes de lê-lo.	4	4	5	0	+3	+4
17- Sinto dificuldade de entender quando leio em voz-alta	-4	-3	-2	+5	-5	+1
42- Usar música não é bom, porque os alunos fixam estruturas não padrões.	-4	-1	-2	+1	-2	-5
45- Não é preciso ensinar gramática. Porque quanto mais se lê mais contato e aprendizado.	-4	-1	-1	-5	+2	-5
16- Pode-se traduzir as palavras mais importantes no texto, para garantir uma compreensão melhor.	3	1	1	1	0	0
22-Costumo ler na internet, pois tem muita informação	3	-1	0	5	3	3

disponível.						
44- O texto é encantador, há sempre um mistério por trás dele.	3	2	2	-1	-4	-4
12- Os alunos não gostam de ler em português	-3	0	0	3	-2	0
24- A leitura instrumental é neutra, em relação à cultura, o foco do ensino é outro.	-3	-2	-5	-4	1	-2
37- Na escola o texto só serve para ensinar gramática.	-3	1	-1	-2	+2	-5
38- Muitas vezes, ler é chato, porque não me encontro no texto.	-3	-3	0	0	3	1

Dez pessoas foram caracterizadas como pertencentes ao fator A, sendo seis professores de inglês instrumental, dois professores da escola de idiomas e dois da escola particular.

Ao observar a relevância dos itens para o ponto de vista do grupo A, percebe-se que os professores pertencentes a este grupo entendem leitura como parte do conhecimento cultural de outro povo. Entender ou ler bem um texto em uma língua estrangeira é, além de reconhecer itens gramáticas ou de vocabulário, compreender para quem o texto foi escrito, e através dessa leitura transporta-se para outra realidade, [itens 35(+5), 36(+5), 39(+5)]. Para esses professores, ler jamais será perda de tempo [item 27(+5)], e ensinar uma outra língua de forma alguma é desvalorizar a sua própria, na verdade conhecer outro povo é admirar a sua língua cada vez mais.

A visão de leitura não está relacionada ao ensino direito da gramática, o ensino de regras e normas lingüísticas tem o seu papel nas aulas, entretanto, seu aprendizado não acontece somente através da leitura e interpretação de textos, faz-se necessário uma explicação sobre ela [itens 45(-4)]. De forma alguma ensinar gramática é uma atividade chata, porém, não há relação entre ler um texto e ver gramática nele, pois isto tornaria a leitura desagradável, justamente por desviar o foco de ler para conhecer outro povo e cultura para a gramática [itens 5(-5), 27(-5)].

Sem sombra de dúvida os textos a serem usados nas aulas de língua estrangeira devem ser cativantes, caso isso não aconteça, o professor deve fazer com que esse momento se torne prazeroso. Para isso ele pode valer-se de recursos tais como os de inferência de vocabulário e relacionar a leitura com cultura expressa por ele, superando assim o uso dos dicionários. O uso dessas inferências, embora seja predominante, não substitui o uso do dicionário, pois este ajuda na compreensão, e para este grupo traduzir algumas palavras traz fortes subsídios na hora da leitura. [itens 10(+4), 18(+4), 30(+4)].

Outro fator apontado como relevante em relação à leitura é a música. Para estes professores a sonoridade auxilia na leitura. Ler em voz alta não atrapalha e o uso de músicas geralmente é bom, [itens 17(-4), 42(-4)]. A internet é considerada uma fonte de informações que deve ser aproveitada, e os textos igualmente, neste meio de comunicação, devem ser encantadores e instigantes. [itens 16(+3), 22(+3), 44(+3), 46(+3)].

Para estes professores, embora a gramática seja importante o texto não serve para ensiná-la, ele – o texto- vai além desse ensino considerado tradicional. Ler nunca é chato. Portanto, para esses professores a leitura jamais servirá para ensinar vocabulário ou gramática, embora sejam de extrema importância. A leitura tem outra finalidade: a de provocar deslumbramento no leitor, e de mostrar a cultura nela envolvida, e este “perceber a cultura” é que o diferencia dos outros fatores [itens 12(-3), 24(-3), 37(-30), 38(-3)]. Como utilizamos de metáforas, achamos por bem aqui fazê-lo também. Nossos professores do ponto de vista A, morando no país Leitura, seriam os *Historiadores*, pois estão interessados na cultura e conhecimento de outro povo, encantando-se com esse saber através do texto.

3.1.2-Ponto de Vista – B

Tabela 3.2- *Itens mais relevantes-Ponto de vista 'B'*

Item	A	B	C	D	E	F
01-Acho que os alunos devem ser encorajados a lerem todo o texto sem se prenderem às palavras que não sabem.	0	5	-3	0	-1	+2
02-Nos livros didáticos, muitas vezes, os textos servem somente como pretexto para o ensino da gramática.	-2	5	+3	0	-1	+1
14-Adivinhar o significado de muitos substantivos é relativamente fácil se o aluno entender o assunto	2	5	+1	-2	0	-2
3- Ensinar a língua e a cultura de um outro povo é não valorizar a sua própria.	-5	-5	-5	3	-4	-1
09-No texto encontramos a gramática em ação, aparecendo de forma concreta no texto.	1	-5	5	3	-5	3
27-Ler é perda de tempo	-5	-5	-5	-4	-5	-3
15- Livros e revistas são caros, o que dificulta a criação do hábito de ler.	0	4	1	2	5	-3
30-É bom conhecer a cultura e o porquê aquele texto foi escrito, antes de lê-lo.	4	4	5	0	3	4
35-Os alunos gostam de aprender sobre a cultura de outros países.	5	4	-1	2	2	5
06-Ensinar uma língua estrangeira é ensinar a falar a língua.	-2	-4	-1	0	2	-2
25- Quando leio em voz-alta, crio os personagens.	0	-4	-4	-5	+1	0
46-Usar o dicionário ajuda na compreensão.	3	-4	2	4	0	2
05-A gramática é chata. Não quero ler para aprendê-la.	3	3	1	1	0	0
13- Procuo usar vários métodos didáticos e deixar as aulas dinâmicas.	2	3	-2	1	3	1
28-Reconhecer as palavras cognatas do texto facilita a compreensão	1	3	1	2	1	3
34-Conhecer o assunto ajuda a inferir o sentido do vocabulário.	1	3	4	1	1	3

17-Sinto dificuldade de entender quando leio em voz-alta.	-4	-3	-2	5	-5	1
29-Sem gramática fica difícil entender o texto.	-1	-3	-3	3	-4	-3
38-Muitas vezes, ler é chato, porque não me encontro no texto.	-3	-3	0	0	3	1
41-Perguntas do tipo “para quem”, “quando”, “de quem” são superficiais e não avaliam a compreensão sobre o texto.	-1	-3	0	-1	0	-4

O ponto de vista B é compartilhado por 7 pessoas, sendo dois professores de ensino de inglês instrumental, dois professores da escola particular e três professores da escola pública.

Ao analisar a relevância dos itens para o ponto de vista B, é possível perceber que os elementos de maior destaque referem-se à uma visão de leitura não ligada ao ensino direto de gramática. Outro ponto é a valorização da inferência de vocabulário e do conhecimento prévio para uma boa leitura. Todos esses fatores ligados ao desapareço pelo uso do dicionário, trazem à tona a idéia de leitura como algo prático e dinâmico, sem interrupções, causadas, por exemplo, pelo uso do dicionário.

Os professores que compõem o fator B acreditam que leitura e gramática, definitivamente, são assuntos distintos. A premissa de que somente tendo conhecimento gramatical é possível entender um texto não está totalmente correta. Para eles, ler deve envolver mais que isso, mais que saber decodificar e reconhecer elementos lingüísticos. A gramática está no texto, mas não para ser estudada todo o tempo através dele. Os verbos, os adjetivos, os advérbios estão no texto, mas reconhecê-los no texto não deve ser o que pauta a leitura. Segundo eles um dos grandes problemas encontrados é que a maioria dos livros didáticos pautam a idéia de leitura apenas vinculada ao ensino de gramática. [itens 2(+5), 9(+5), 5 (+3), 29 (-3)].

Outro ponto importante é em relação à inferência de vocabulário e ao uso do dicionário. Percebe-se claramente que para esses professores uma boa leitura é aquela

feita sem o auxílio do dicionário, pois usá-lo não ajuda muito na compreensão porque interrompe a leitura. O importante é que o aluno conheça o assunto do texto e por meio desse conhecimento prévio, e das inferências de vocabulário, consiga entender o texto. [itens 1 (+5), 46(-4), 28(+3), 14 (+5), 34 (+3), 41 (-3)].

A ênfase que o professor do fator B atribui ao conhecimento prévio é uma das diferenças desse grupo, pois este saber pré-leitura é o que pode ajudar consideravelmente na e para compreensão do texto. Conhecer o assunto e pensar nas perguntas como “*para quem*” e “*de quem*” é o texto a ser lido, são pontos importantes nas aulas, [Itens 14(+5), 34 (+3), 3 (-5), 30 (-4), 35(-4)].

A leitura em voz alta é uma questão irrelevante, não importa se o texto será lido em voz alta criando os personagens ou não, o que importa são as discussões pré e pós leitura isso fará a diferença. Outro ponto levantado é em relação à inacessibilidade dos livros em LE, que geralmente são mais caros, o que para eles dificulta o processo de criação do hábito da leitura. [itens 25(-4), 17(-4), 15(+4).]

Os professores pertencentes ao grupo B apresentam uma visão de leitura que destaca o papel do leitor como pessoa ativa na construção dos sentidos do texto através de seu conhecimento prévio e das inferências, sobretudo através da inferência do significado de palavras novas. Para eles o leitor não deve se deter em cada palavra desconhecida, mas identificar a idéia geral e decidir que palavras são importantes para a compreensão [item 01(+5)].

Neste sentido, os sujeitos de B alinham-se com a perspectiva de ensino que entende que o uso de inferência de vocabulário, cognatos e conhecimento prévio são os pontos que levam a uma boa compreensão. Dessa forma, chamaremos os professores do fator B de “*Velejadores*”, pois assim como os grandes velejadores descobrem novos

caminhos pelo o mar, eles igualmente vão descobrindo o texto e inferindo sobre ele até chegar ao lugar esperado, a compreensão.

3.1.3-Ponto de Vista- C

Tabela 3.3- *Itens mais relevantes-Ponto de vista 'C'*

Item	A	B	C	D	E	F
04- O ambiente das aulas deve ser descontraído	2	2	5	2	5	0
09-No texto encontramos a gramática em ação, aparecendo de forma concreta no texto.	1	-5	5	3	-5	3
30-É bom conhecer a cultura e o porquê aquele texto foi escrito, antes de lê-lo.	4	4	5	0	3	4
3- Ensinar a língua e a cultura de um outro povo é não valorizar a sua própria.	-5	-5	-5	3	-4	-1
24-A leitura instrumental é neutra, em relação a cultura, o foco do ensino é outro	-3	-2	-5	-4	1	-2
27-Ler é perda de tempo	-5	-5	-5	-4	-5	-3
18-O uso de inferências pode superar as necessidades do uso do dicionário em muitos casos.	4	-2	4	0	1	1
34-Conhecer o assunto ajuda a inferir o sentido do vocabulário	1	3	4	-1	1	3
40-Para melhor compreender o texto é bom fazer uma discussão sobre ele e levantar um vocabulário básico.	1	0	4	1	-2	4
05-A gramática é chata. Não quero ler para aprendê-la.	-5	3	-4	-5	-2	-1
20-É melhor ler em silêncio	0	0	-4	5	-3	2
25- Quando leio em voz-alta, crio os personagens.	0	-4	-4	-5	1	0
01-Acho que os alunos devem ser encorajados a lerem todo o texto sem se prenderem as palavras que não sabem.	0	5	3	0	-1	2
02-Nos livros didáticos, muitas vezes, os textos servem somente como pretexto para o ensino da gramática.	-2	5	3	0	-1	1

08-Faltam modelos de leitura; nem o professor nem os pais costumam ler perante a criança.	-1	2	3	4	5	5
32- Usar o dicionário torna a leitura chata por causa das interrupções.	-2	2	3	-3	2	1
07-Quando leio em voz alta fica mais fácil entender o texto por causa do som.	-1	1	-3	4	4	1
19-O bom leitor consegue entender um texto sem ter conhecimento prévio do assunto.	2	2	-3	-2	-1	-1
29-Sem gramática fica difícil entender o texto.	1	-3	-3	3	-4	-3
48-Quem gosta de ler, lerá em qualquer língua.	2	-2	-3	-3	0	-3

Sete pessoas foram caracterizadas como pertencentes ao fator C, sendo quatro professores da escola de idiomas, e três professores da escola particular.

Os professores do ponto de vista C acreditam que a aula de leitura deve ter um ambiente descontraído, que possa motivar o aluno [item 04(+5)]. Boas discussões sobre o assunto do texto devem acontecer antes de iniciar a leitura. Os professores desse fator acreditam que a compreensão do texto e o sucesso da leitura advém, dentre outras coisas, dessa preparação para ler. Ter um ambiente propício auxilia não apenas no ensino da língua em questão, mas também na motivação para se ler cada vez mais. [Itens 04(+5), 01(+3), 32(+4)]. Para estes professores, dificilmente os alunos conseguirão alcançar sucesso na leitura se não entenderem os assuntos do texto que circundam.

A gramática, para esse fator, é de extrema importância, pois é através da leitura de um texto que podemos perceber a “gramática em ação”, ou seja, ver as estruturas lingüísticas organizadas dentro de um todo, auxiliando na compreensão do texto. Não há chatices na gramática, ela é peça fundamental no texto, eles concordam que os textos, muitas vezes, são usados como pretexto para ensinar gramática, mas não há

problemas quanto a isso, pois a gramática faz parte da língua, e se ensiná-la com textos é útil, por que não fazê-lo? [Itens 9(+5), 5(-4), 2 (-3), 29(-3)].

Inferir sobre as palavras desconhecidas do texto também é algo marcante para esse grupo de professores. Eles acreditam que o uso de inferências de vocabulário pode superar o uso do dicionário em muitos casos, [Itens 18(+4), 34(+4), 40(+4), 01(3), 19(-3), 32(+3)].

Ler em silêncio ou em voz alta? Para esse grupo, essa pergunta é facilmente respondida; o ato de ler deve ser em silêncio, o som não ajudará a criar os personagens ou fazer com que os alunos compreendam os textos da melhor maneira. Ler é um ato silencioso. [itens 20(-4), 25(-4)].

Os padrões de leitura são importantes, e a falta deles implica em empobrecimento no ensino e crescimento da leitura em língua estrangeira. Para eles o professor deve ler, os pais devem ler, a sociedade deve criar este hábito de leitura, e com esses exemplos e padrões tudo fica mais fácil. [item 8(-3)].

Além de ter toda uma preocupação em relação ao ambiente e motivação para a leitura, o professor do ponto de vista C diferencia-se dos demais por ver a gramática como auxiliadora na leitura. Pertencer ao grupo C é pensar nas inferências e na gramática com bases para uma leitura eficaz e eficiente que não desvia o aluno do foco maior que é aprender a língua alvo. A característica maior em C está no conjunto dessas características, ou seja, querer fazer com que o aluno venha até o texto, e aprenda com ele, motivado pelo ambiente da aula. Chamaremos então o ponto de vista C de *Paisagistas*, pois se preocupam em criar, melhorar o ambiente das aulas.

3.1.4- Ponto de Vista- D

Tabela 3.4- *Itens mais relevantes-Ponto de vista 'D'*

Item	A	B	C	D	E	F
17-Sinto dificuldade de entender quando leio em voz-alta.	-4	-3	-2	5	-5	1
20-É melhor ler em silêncio.	0	0	-4	5	-3	2
22-Costumo ler na internet, pois tem muita informação disponível.	3	-1	0	5	3	3
05-A gramática é chata. Não quero ler para aprendê-la.	-5	-3	-4	-5	-2	-1
25- Quando leio em voz-alta, crio os personagens.	0	-4	-4	-5	1	0
45-Não é preciso ensinar gramática. Porque quanto mais se lê mais contato e aprendizado.	-4	-1	-1	-5	2	-5
08-Faltam modelos de leitura; nem o professor nem os pais costumam ler perante a criança.	-1	2	3	4	5	5
46-Usar o dicionário ajuda na compreensão.	3	-4	2	4	0	2
47-A leitura deve ser por prazer e não por imposição.	-1	1	2	4	4	5
07-Quando leio em voz alta fica mais fácil entender o texto por causa do som.	-1	1	-3	-4	4	-1
24-A leitura instrumental é neutra, em relação a cultura, o foco do ensino é outro.	-3	-2	-5	-4	1	-2
27-Ler é perda de tempo.	-5	-5	-5	-4	-5	-3
09-No texto encontramos a gramática em ação, aparecendo de forma concreta no texto.	1	-5	5	3	-5	3
12-Os alunos não gostam de ler em português.	-3	0	0	3	-2	0
29-Sem gramática fica difícil entender o texto.	1	-3	-3	3	-4	-3
31- Sempre aprendo mais usando o dicionário.	1	-1	1	3	-1	1
03- Ensinar a língua e a cultura de um outro povo é não valorizar a sua própria.	-5	-5	-5	-3	-4	-1
32- Usar o dicionário torna a leitura chata por causa das	-2	2	3	-3	2	1

interrupções.						
43-Textos acadêmicos nas exatas são relativamente transparentes, mas nas humanas isso não acontece porque o papel da língua na argumentação é maior.	0	0	0	-3	-2	-1
48-Quem gosta de ler, lerá em qualquer língua.	2	-2	-3	-3	0	-3

Seis pessoas foram caracterizadas como pertencentes ao fator D, sendo uma professora de inglês instrumental, um professor de escola particular, um professor da escola de idiomas, e três professores da escola pública.

O professor típico do ponto de vista D diferencia-se dos demais pontos de vista por acreditar que a leitura deva ser em silêncio.

Na visão típica deste fator, a influência fonológica não auxilia no momento da leitura, pelo contrário o silêncio é fator determinante para eles, pois é sempre melhor ler em silêncio. [itens 17(+5), 20(+5), 07(-4), 25(-5)]. Não é importante saber o som das palavras, é importante reconhecer seu lugar no texto, suas funções sintáticas e morfológicas, seu significado. A leitura em voz alta dificulta o processo, pois para eles além de ser por prazer [47(+4)], ela não pode ser por imposição. O ler em voz alta causa, no aluno, uma ansiedade desnecessária, por isso ler em silêncio é muito melhor.

O dicionário também é visto de forma positiva. Para esse ponto de vista ele ajuda na compreensão e sempre se aprende mais com seu uso [itens, 46(+4), 31(3), 32(-3)]. O conhecimento específico sobre o assunto do texto, diferente dos demais fatores, não é considerado um fator determinante para a compreensão.

Neste ponto de vista, o ensino da gramática está vinculado à leitura, pois ela aparece no texto de forma clara, sendo a leitura realizada em silêncio, os pontos gramáticos e as explicações pré-leitura ajudam a compreender melhor o texto [itens 09(+3), 05(-5)].

Ler na internet é um ato freqüente para esse grupo, pois é um lugar em que se encontram muitas informações que ajudam na preparação das aulas. [item 22(+5)]. Eles acreditam que a leitura seja algo prazeroso, porém muitos alunos não gostam de ler, e os que gostam de ler em português talvez não gostem de ler em inglês, portanto, gostar de ler não é sinônimo de ler em todas as línguas. [itens 47(+4),12(+3)].

O sujeito típico deste ponto de vista acredita que conhecer a gramática, usar o dicionário, ver a leitura por prazer e não por imposição, buscar modelos de leitura, e aproveitar da internet como meio para obter novas informações são partes básicas e facilitadoras das aulas de leitura de língua estrangeira. Denominamos então o ponto de vista D como os “*Filósofos*” que apreciam tanto o silêncio.

3.1.5.- Ponto de Vista - E

Tabela 3.5- *Itens mais relevantes-Ponto de vista ‘E’*

Item	A	B	C	D	E	F
04- O ambiente das aulas deve ser descontraído	2	2	5	2	5	0
08-Faltam modelos de leitura; nem o professor nem os pais costumam ler perante a criança.	-1	2	3	4	5	5
15- Livros e revistas são caros, o que dificulta a criação do hábito de ler.	0	4	1	2	5	-3
09-No texto encontramos a gramática em ação, aparecendo de forma concreta no texto.	1	-5	5	3	-5	3
17-Sinto dificuldade de entender quando leio em voz-alta.	-4	-3	-2	5	-5	1
27-Ler é perda de tempo.	-5	-5	-5	-4	-5	-3

07-Quando leio em voz alta fica mais fácil entender o texto por causa do som.	-1	1	-3	-4	4	-1
26-Prefiro usar música porque os alunos gostam e prestam atenção.	-1	2	0	-2	4	2
47-A leitura deve ser por prazer e não por imposição.	-1	1	2	4	4	5
03- Ensinar a língua e a cultura de um outro povo é não valorizar a sua própria.	-5	-5	-5	-3	-4	-1
29-Sem gramática fica difícil entender o texto.	1	-3	-3	3	-4	-3
44-O texto é encantador, há sempre um mistério por trás dele.	3	2	-2	-1	-4	-4
13- Procuo usar vários métodos didáticos e deixar as aulas dinâmicas.	2	3	-2	1	3	1
22-Costumo ler na internet, pois tem muita informação disponível.	3	-1	0	5	3	3
30-É bom conhecer a cultura e o porquê aquele texto foi escrito, antes de lê-lo.	4	4	5	0	3	4
38-Muitas vezes, ler é chato, porque não me encontro no texto.	-3	-3	0	0	3	1
10- Os textos devem ser cativantes, se isso não acontecer cabe ao professor torná-lo interessante para o aluno.	4	-1	-1	-1	-3	-2
20-É melhor ler em silêncio	0	0	-4	5	-3	2
23- Os textos nos livros didáticos são, geralmente, fragmentados, o que dificulta a leitura e compreensão do texto como um todo.	-2	0	2	-1	-3	0
39-Através da leitura me transporto para outra realidade	5	-1	-1	1	-3	0

Duas pessoas foram caracterizadas como pertencentes ao fator E, sendo uma professora de uma escola particular e a outra professora de uma escola pública.

Para as professoras do ponto de vista E é importante considerar os aspectos fonológicos durante a leitura. O ler em voz alta é o que caracteriza este grupo. O som faz parte da leitura, pois esta se torna mais fácil quando feita em voz alta. Não é necessário criar os personagens ao ler em voz alta, porém ler em silêncio nunca será tão produtivo quanto uma leitura realizada audivelmente. [item 7(+4)]

Na visão típica desse fator, a leitura em voz alta é parte importante quando se lê um texto; não há dificuldades encontradas nas leituras em voz alta, pois ler dessa forma facilita a compreensão por causa do som que auxilia no reconhecimento das palavras. A música também é importante, pois os alunos gostam e aprendem de forma dinâmica. Estes professores consideram que é muito mais fácil reter a informação quando ela é apresentada de forma oral, [itens 17(-5), 07(+4), 26(+4), 20 (-3)].

O ambiente das aulas, não visão desse professor, é também uma peça chave para o sucesso da leitura. Embora tenham toda essa vontade de manter o “clima descontraído”, os professores desse grupo não consideram o texto como algo que vai levar o aluno a outra realidade, não há mistérios envolvidos e ele não precisa ser cativante se o momento que o precede o for. [itens 04(+5), 13(3), 38(3), 10(-3), 39(-3)].

Para esse ponto de vista a falta de padrões de leitores e a inacessibilidade que os livros e revistas em LE possuem, devido à questão financeira, dificultam a criação do hábito de ler. [itens 08(+5), 15(+5)]. A leitura realizada na internet faz-se constante para os professores deste grupo, que da mesma forma, acreditam que ler nunca é perda de tempo, [itens 13(3), 27(-4)] (+3)].

Neste ponto de vista, o conhecimento gramatical é irrelevante para a leitura. Os aspectos gramaticais não interferem diretamente no ato de ler. Para estes professores é possível compreender um texto sem, necessariamente, usar a gramática como base para tal feito. [itens 09(+5), 29(-4)].

De acordo com os pressupostos do ensino comunicativo, ensinar uma LE envolve, entre outros aspectos, criar oportunidades para que os alunos desenvolvam não apenas uma habilidade separadamente da outra, mas que as utilizem em todo tempo. Ao que parece, estes professores não aceitam a idéia de uma prática pedagógica que

enfoque apenas as habilidades de leitura. Chamaremos então o ponto de vista E como os *Músicos*, pois são movidos pelo som.

3.1.6-Ponto de Vista F

Tabela 3.6- Itens mais relevantes-Ponto de vista ‘F’

Item F	A	B	C	D	E	F
08-Faltam modelos de leitura; nem o professor nem os pais costumam ler perante a criança.	-1	2	3	4	5	5
35-Os alunos gostam de aprender sobre a cultura de outros países	5	4	-1	2	2	5
47-A leitura deve ser por prazer e não por imposição	-1	1	2	4	4	5
37-Na escola o texto só serve para ensinar gramática.	-3	1	-1	-2	2	-5
42-Usar música não é bom, porque os alunos fixam estruturas não padrões.	-4	-1	-2	1	-2	-5
45-Não é preciso ensinar gramática. Porque quanto mais se lê mais contato e aprendizado.	-4	-1	-1	-5	2	-5
30-É bom conhecer a cultura e o porquê aquele texto foi escrito, antes de lê-lo.	4	4	5	0	3	4
36-Fica mais fácil compreender um texto se penso em quem e para quem o texto foi escrito	5	-2	1	1	-1	4
40-Para melhor compreender o texto é bom fazer uma discussão sobre ele e levantar um vocabulário básico.	1	0	4	1	-2	4
33-Ler para serve mais para saber mais sobre um assunto.	0	1	-2	2	0	-4
41-Perguntas do tipo “para quem”, “quando”, “de quem” são superficiais e não avaliam a compreensão sobre o texto.	-1	-3	0	-1	0	4
44-O texto é encantador, há sempre um mistério por trás dele	3	2	-2	-1	-4	-4
09-No texto encontramos a gramática em ação, aparecendo de forma concreta no texto.	1	-5	5	3	-5	3

22-Costumo ler na internet, pois tem muita informação disponível.	3	-1	0	5	3	3
28-Reconhecer as palavras cognatas do texto facilita a compreensão.	1	3	1	2	1	3
34-Conhecer o assunto ajuda a inferir o sentido do vocabulário	1	3	4	-1	1	3
15- Livros e revistas são caros, o que dificulta a criação do habito de ler.	0	4	1	2	5	-3
27-Ler é perda de tempo.	-5	-5	-5	-4	-5	-3
29-Sem gramática, fica difícil entender o texto	1	-3	-3	3	-4	-3
48-Quem gosta de ler, lerá em qualquer língua.	2	-2	-3	-3	0	-3

Quatro pessoas foram caracterizadas como pertencentes ao fator F, sendo os quatro professores de escolas de idiomas.

Esse grupo de professores acredita fortemente que faltam padrões de leitura. Consideram importante conhecer sobre a cultura de outros países na aula e que este momento deve ser agradável, [itens, 47(+5), 08(+5), 35(+5)].

Eles acreditam que na escola os textos não servem apenas como pretexto para o ensino da gramática, eles são usados para discutir sobre um assunto, o que já abre oportunidade para criar uma lista de vocabulário básico. O uso de música também é considerado importante e o ensino da gramática deve ser realizado, pois ela faz parte da aula, e conseqüentemente da leitura. [itens 42(-5), 08(+5), 37 (-5)]

Perguntas como “*para quem*” e “*de quem*” são importantes, pois ajudam a construir a idéia do texto. Na visão deste grupo o texto não precisa ser encantador, ele tem que ser prático, ser útil para que possamos ver a gramática em ação. [itens 37 (-5), 45(-5), 09(+3)].

Outro ponto é a questão do conhecimento prévio. Para eles é necessário ensinar as origens do texto e a cultura que este traz consigo, compreendendo estas questões e o assunto que circunda o texto, a leitura torna-se mais fácil e por conseqüência,

motivadora. Para eles, todas as conversas anteriores e posteriores à leitura são feitas para auxiliar na compreensão do texto, mostrando ao aluno que o texto é útil, porém cabe a ele – ao aluno- descobrir esse prazer por ler sozinho. O que diferencia este fator dos demais é que a leitura deve ser buscada pelo aluno, o professor auxilia dando as ferramentas necessárias, mas a motivação maior não vem de fatores externos e sim internos do aluno. [itens, 35(+5), 30(4), 36(4), 47(+5)].

A gramática ajuda, mas não influencia na compreensão do texto, ela é a parte da leitura. Livros e revistas, embora sejam caros, não prejudicam a leitura, que pode ser feita por outras fontes como a internet. [itens 15(-3), 29(-3), 27(-3), 48(-3)].

Os professores pertencentes a este fator acreditam na importância de termos bons exemplos de leitura. A ênfase que este professor atribui à cultura também é muito grande. Fica evidente que eles acreditam na eficácia de terem padrões de leitura e que tê-los não apenas na escola, mas em casa, ampliaria e consolidaria a criação do hábito de ler.

Para os sujeitos deste fator, o importante é fazer com que o aluno goste de ler, mas de um jeito diferente dos demais fatores. O fator F não se preocupa em ambientar a aula, motivar ao extremo ao aluno, mostra-lhe a beleza do texto. Para ele o que valerá a pena na aula, quando houver momentos de leitura, é que o próprio aluno tente- sozinho- descobrir este prazer por ler. Nomearemos então o ponto de vista F de *Guias Turísticos*, pois assim como os guias eles vão mostrar o texto ao aluno, mas cabe ao estudante ver a beleza que há nele. Após estas considerações, realizamos algumas entrevistas, passemos a elas.

3.2 Resultados das entrevistas

Como mostrado na revisão teórico-metodológica no capítulo 2, os participantes com o valor de carga que demonstram o seu ponto de vista são aqueles cujas opiniões são mais próximas ao ponto de vista revelado no fator. No presente estudo, a carga mínima para que um indivíduo seja posicionado em um determinado fator é de 37. Os participantes que alcançam as cargas mais altas ponderam as opiniões mais típicas do ponto de vista, se bem que todos os participantes que atingem a carga mínima de 37 representam o fator num nível de confiança de 95%.

Do fator A, duas pessoas foram entrevistadas que passarei a chamar de A1 e A2. A1 é uma professora, de 60 anos, de inglês instrumental para estudantes universitários em uma faculdade do interior paulista, onde que atua há 30 anos. Sua carga no fator A é de 73. A2 é uma professora, de 27 anos de uma escola de idiomas, que trabalha com o ensino instrumental há 2 anos. Sua carga é de 60.

Do fator B, entrevistamos B1, que é professora de inglês em uma escola de idiomas, porém já trabalhou na escola pública, tem 26 anos e atua há 6 anos. Sua carga é de 58 para o fator B. E um professor, 42 anos, que leciona na escola pública há 15 anos. Sua carga é de 52 para o fator.

Para o fator C, entrevistei C1 uma professora de inglês, de 37 anos que leciona há 8 anos, inglês instrumental, com carga de 67; e C2 um professor que tem 24 anos e que leciona há 2 anos, em uma escola particular com carga de 67 no fator.

Entre os participantes do ponto de vista D, entrevistei uma professora de inglês que atua na escola pública: D1 tem 40 anos e leciona há 15 anos, com carga no fator de -66.

Para o fator E entrevistei E1 um professor de uma escola de idiomas de 28 anos, que atua há 5 anos, com carga de -58; e E2 uma professora de escola pública, de 25 anos que atua há 1 ano, na rede pública de ensino, com carga de 68.

Do fator F, foram entrevistados F1 uma professora de 24 anos, que trabalha há 6 anos em uma escola de idiomas, com carga no valor de -69; e F2 um professor de 26 anos que atua há 2 anos, em uma escola particular, com carga de 58. Passemos aos dados das entrevistas.

3.2.1. Ponto de vista A: “Historiadores”.

Da entrevista com os participantes típicos do fator A, podemos destacar algumas partes mencionadas pelos sujeitos que auxiliam na compreensão dos itens mais relevantes mostrados na análise fatorial. Os entrevistados nos contaram de sua paixão pela leitura e de como essa os leva – literalmente- para um outro lugar e de como é prazeroso ler um texto e encontrar-se com ele e nele. Durante as aulas, o sentimento que predomina é o mesmo: levar os alunos a se identificarem com os textos trabalhados em sala, de uma maneira não apenas prazerosa, mas que conduza o aluno a sentir a vontade de cada vez mais adentrar e percorrer os caminhos do texto.

O conhecer a cultura de um outro povo, para estes professores, é parte fundamental na leitura em língua estrangeira. A cultura aqui não é apenas conhecer um pouco sobre outro povo, mas realmente compreende-lo agregando conhecimento, ao texto. Vejamos:

“conhecer a cultura é importante, muito importante, o texto não aparece do nada. Por exemplo, um texto sobre a política na América do Norte nunca será igual a um texto escrito sobre a política da América do Sul, e não é apenas sobre política, mas em tudo. Somos diferentes de varias maneiras.” [A1]

“é importante ensinar a cultura, veja bem, não é uma aula de geografia, mas uma aula de língua, e so por isso ela já traz consigo cultura, palavras, maneiras, expressões, tudo diferente da gente. Você ate consegue fazer uma leitura superficial do texto, mas entender a raiz dele o torna bem legal. O mesmo acontece quando lê-mos por exemplo, um Machado de Assis, com e sem contexto”[A2]

Tanto para a professora com mais experiência quanto para a mais nova, o uso de inferências de vocabulário ajuda a não quebrar o ritmo da leitura e a manter essa “viagem” pelo mundo da leitura.

“(…) ler é transportar-se, eu realmente me sinto um personagem na maioria das histórias que leio e quero que meus alunos sintam o mesmo”. [A2]

“(…) Ler é melhor parte do dia, e nestes anos de profissão não encontrei ninguém que me convencesse do contrário, há livros belíssimos em inglês.” [A1]

O uso do dicionário não é excluído, muito pelo contrário, sempre que necessário ele se torna uma ferramenta presente nas aulas e ajuda não somente com uma ou duas palavras, mas ajuda também a desenvolver o gosto pela busca de novas palavras. Porém, inferir sobre o contexto ajuda na compreensão do texto.

“(…) se for uma palavra muito estranha, aí eu procuro [no dicionário], porque não gosto de ficar deduzindo, porque às vezes você deduz errado” [A2]

“Gosto das inferências, elas muitas vezes nos dão mais pistas que o dicionário, mas usar o dicionário também é bom e importante, ate mesmo para comprovar se nossas inferências estavam certas (risos)” [A1]

Quando o assunto é gramática, ambas possuem pontos muito semelhantes, o ensino da gramática deve ser pautado em várias atividades tais como exercícios, explicações e uso do texto. De forma nenhuma o seu ensino é retirado ou esquecido nas aulas. Isto pode ser verificado nos trechos a seguir, extraídos das entrevistas:

“Eu acho que é a gramática é importante em relação à leitura. Porque querendo ou não, a gramática dá a estrutura do texto para você. (...) a gramática é coisa que se você souber, souber os tempos, em que tempo está uma frase fica muito mais fácil entender o contexto.” [A1]

“ A gramática sempre está presente, não existe língua sem gramática, não é mesmo?!” [A2]

As concepções dos entrevistados refletem uma visão de que ler um texto é uma atividade que envolve tanto inferência quanto conhecimento da cultura e dos porquês da escrita do texto, sendo que dos três pontos o mais forte é a cultura.

3.2.2. Ponto de vista ‘B’: “Velejadores”.

O ponto de vista B possui características bem marcadas, tais como sua visão sobre a gramática e o uso de inferências.

Para ambos os professores, o problema não está em ensinar gramática, mas sim em tornar o texto um momento único para isso. Para eles, o texto deve ser um momento de reflexão, de busca pelas palavras desconhecidas através de inferência e do conhecimento prévio que o aluno tem sobre o texto.

Na fala de um dos professores, B2, percebemos que o ensino da gramática é realmente chato, e que a aula de leitura em LE é o momento de ler e discutir sobre o texto, levantar pontos importantes e um vocabulário específico, nada de pontuar as estruturas gramáticas.

“ Não gosto de pensar que a leitura é feita só por causa da gramática, a gramática é chata, ela nos faz lembrar sempre de muitos exercícios chatos e sem nenhuma graça. A graça de ler um texto em inglês é poder entender sobre o assunto, sem muitas vezes, não precisar do dicionário, isso sim é legal, mas a gramática não.” [B2]

“ eu nunca gostei de gramática, e acho que os alunos também não gostam, a língua tem gramática, mas ela não precisa ser o centro das atenções sempre.” [B1]

Outro ponto levantado foi a questão não apenas da gramática, mas também do uso do dicionário, vejamos:

“não gosto muito de dicionário, eles são bons mas... eu prefiro não parar de ler o texto, entende? A gente perde o ritmo, e a maioria dos alunos também. O bom mesmo, é ver como eles tentam adivinhar as palavras e muitas vezes conseguem, porque sempre faço uma discussão antes desta atividade”[B1]

“ o uso do dicionário é importante, mas não deve ser fundamental, o importante é buscar o mínimo de compreensão no próprio texto e depois, se ainda tiver alguma dúvida, olhar lá pra ver se esta certo”[B2]

Como fica claro, para esses professores usar o dicionário não é de todo ruim, mas não é o que eles querem que seus alunos façam. Mesmo sendo de idades diferentes, possuem uma visão muito parecida a respeito do uso do dicionário, sendo este visto como uma ferramenta anódina para resolver os problemas de compreensão do texto naquele momento específico.

Nas entrevistas, a questão do conhecimento prévio, também foi levantada. Eles entendem que a leitura deve ser um momento autônomo e ativo na construção de sentidos para compreensão do texto, o que é possível através do conhecimento prévio do assunto do texto. O leitor deve empenhar-se para tentar inferir sobre o significado das palavras usando as pistas do contexto, sem precisar do dicionário, por isso as perguntas do tipo “*de quem?*”, “*para quem?*”, são sempre bem-vindas no momento da leitura.

“[a leitura] è uma interação entre leitor e texto. Tanto o texto como leitor tem importância no processo de chegar à compreensão. Então o leitor não precisa ter necessariamente só conhecimento de língua e de vocabulário, ele tem que saber ler, como fazer inferências, qual é o propósito da leitura dele. (...)Elas estão ali, depende da ação, de como o leitor interage com estas informações.” [B1]

“Quando o aluno fala assim, ‘ah professora, mas eu não estou precisando [do dicionário]’, é porque ele já incorporou uma visão de leitura que ele não precisa ir mais palavra por palavra, que ele pode fazer inferências e ele não vai errar tanto assim na compreensão do texto.” [B1]

“o mais legal de ler é saber que aquele texto carrega consigo uma visão de uma outra cultura, por isso as aulas de inglês são bem legais. Se você usar o texto apenas para gramática, não vai adiantar nada, mas se você motiva o aluno a pensar na cultura de um outro povo, ate as palavras que ele não entende muito bem começam a ganhar sentido.”[B2].

Um ponto relevante que se manifesta nas entrevistas do fator B é a visão de cultura, aqui entendida como importante para compreensão do texto. Perguntas sobre o

autor, e qual era intenção deste, são reconhecidas como parte principal para ativar parte do conhecimento prévio do aluno.

As professoras deste ponto de vista são bem claras em uma questão, ensinar gramática de forma alguma está relacionado a ler, pois a primeira é uma atividade chata, e a segunda é uma atividade prazerosa. Portanto, podemos inferir que o fator diferencial para este ponto de vista é em relação à leitura vista como útil, sem interrupções, ou seja, prática.

3.2.3 – O Ponto de vista C- “Paisagistas”

As entrevistas com os dois professores deste grupo foram extremamente importantes para compreendermos melhor o que significaria para eles a tal “*gramática em ação*” e sua função dentro da aula de inglês, no momento da leitura.

Ao iniciarmos a entrevista com a pergunta “o que você entende por gramática em ação?” as respostas foram muito parecidas, vejamos:

“ (risos), a gramática está presente em tudo, e está presente no texto também, por isso ela é um constante e está em ação no texto. Quando você aprende o simple past por exemplo, quer coisa mais legal do que poder ler um texto e saber que todos aqueles verbos estão no passado?! E quando os alunos aprendem o temido present perfect, acho tão importante que eles leiam e vejam as estruturas que eu expliquei na lousa, lá no texto e pensem “ essas frases realmente existem”, isso é gramática em ação, vê-la no texto” [C 1]

“Simples de explicar, “gramática em ação” é ler um texto e ver que aquilo que você acabou de aprender, de ouvir do seu teacher, está lá, bem bonito e claro no texto” [C2]

Como podemos perceber, o ler está vinculado a uma visão de ensino da gramática, percepção de estruturas e fixação das mesmas. Por isso a gramática está em ação, pois mesmo quando eles não a estão ensinando com explicações pontuais na lousa, ela está viva na aula e torna-se mais clara quando é possível apontá-la em um

texto. Entretanto eles não acham que isso acontece a todo o momento e que em toda leitura os alunos irão pensar sobre os pontos gramaticais, porém, ela está lá para ser notada:

“ Se você der um texto apenas por dar, ele não vai fazer sentido algum, agora imagine, sua aula organizada assim: primeiro penso em assunto legal, iniciamos a conversa sobre ele, e já aprendemos ai um pouco de vocabulário e depois já aproveito para ensinar o ponto gramatical. Perfeito! O texto fecha com chave de ouro, mas antes de lê-lo é preciso deixar a sala pronta para isso”[C1]

“o ambiente das aulas deve ser descontraído. Uma aula sem graça deixa a leitura sem graça, agora se você consegue fazer com o aluno pense no que sabe sobre o assunto antes de iniciar a leitura, ele já começa a ler preparado e o texto não fica um desafio impossível, o segredo é criar um ambiente atraente”[C2]

Está claro nos discursos a importância de criar em sala de aula um ambiente motivador, atrativo, que ajude os alunos a compreenderem melhor o texto. Outro ponto falado, que percebemos na fala de C1, é a questão da inferência, do conhecimento prévio e de suas implicações para o sucesso na leitura.

Discutir o assunto do texto dentro de uma esfera descontraída ajuda a tornar a leitura fluente, segundo os entrevistados. O uso de inferências de vocabulário pode superar o uso do dicionário em muitos casos, devido a essa “ativação” de conhecimento sobre o texto. Vejamos:

“Ninguém lê um texto se primeiro não se interessar pelo assunto, e fica mais difícil compreendê-lo se você não sabe do que ele está falando. Por exemplo, eu sou fluente e não tenho problemas com vocabulário, mas não faria uma boa leitura de um texto sobre engenharia mecânica, pois não conheço nem os termos e nem sei explicar direito o que é. Agora imagine um aluno da 5ª série? É crueldade pedir que ele leia um texto sobre “global warming” sem antes comentar com ele o que é isso.”[C2]

“ o vocabulário pode ser aprendido nos comentários antes do ler o texto. Procurar no dicionário atrapalha e muitos alunos não gostam.”[C1]

O uso do dicionário não é mal visto por ambos. Há um destaque para as conversas pré e pós leitura, que ganham boa parte das aulas, quando o foco é trabalhar

com textos. As inferências são ferramentas importantes para este grupo; usá-las no momento em que se lê é essencial para eles.

Para esses professores, ler é um momento silencioso, criar um personagem com a voz, ou basear-se no som para compreender não é algo de importância para eles, ler é antes de tudo um momento entre o leitor e o texto, e não precisa ser em voz alta.

O que percebemos neste grupo C é uma imensa vontade de que a leitura seja algo prazeroso, mas também útil. Para eles, se o aluno percebe que o conteúdo gramatical que está aprendendo pode ser encontrado no texto, e não somente na lousa, ou na parte de gramática dos livros, a aula de leitura foi um sucesso. Para eles a ligação entre ambiente propício, gramática, discussão e inferências, é o que torna a leitura, ou a aula de leitura útil.

3.2.4. Ponto de vista ‘D’: “Filósofos”

Foram entrevistadas duas professoras de inglês como sujeitos típicos do fator D, sendo a perspectiva sobre leitura de ambas alinhada com o ponto de vista revelado na análise fatorial.

A visão de leitura manifesta nos fatores revela que de acordo com o ponto de vista D, o processo de ler em uma LE é silencioso. O professor típico do ponto de vista D diferencia-se dos demais pontos por acreditar que o momento de leitura envolve um silêncio quase sagrado, vejamos:

“Não faz o menor sentido pedir aos alunos, ou a um aluno em especial que leia em voz alta, a leitura perde o foco, e passa a ser uma atividade oral.”[D1]

“ O momento é de leitura, e não de praticar a pronúncia, sei que há alunos que gostam, mas para isso temos o speaking durante as aulas. Ler me voz alta, atrapalha.” [D2]

Como percebemos, a leitura para estes professores deve ser em silêncio, se for audível ela perde sua característica que é busca e compreensão do texto, outro exemplo:

“ quando peço para que eles leiam, quero que façam isso em silêncio para se concentrarem. O som pode distrair e colocar por água a baixo todo o esforço em compreender o texto, por isso não peço que leiam em voz alta”. [D2]

“quero que eles percebam o que eu ensinei em relação à gramática, porque o texto também serve para isso, e isso tem que ser em silêncio, prestando atenção no que está escrito e não no som” [D1]

Como fica claro nesta segunda fala que a gramática ganha lugar na aula de leitura deste grupo de professores. É preciso ensiná-la, criar contato, mantê-la como amiga e não vilã no ensino de línguas. Compreendemos que para os professores pertencentes ao grupo D, da mesma forma que o fator C, a gramática está lá, pronta para ser vista e entendida.

O dicionário é valorizado e utilizado sempre que há necessidade. Não há impedimentos para esta ação. Se há dúvidas de vocabulário, consultá-lo é o melhor a fazer, pois sempre há possibilidade de aprender mais utilizando-o.

“gosto de dicionários, e sempre levo alguns comigo para sala de aula, eles despertam a curiosidade , e sempre aprendo mais de uma palavra quando o uso.” [D2]

“nada contra os dicionários, muito pelo contrário, gosto deles!” [D1]

O uso da internet é um ponto interessante. Nas entrevistas quando questionados sobre o porquê de ler na internet, ambos os professores foram rápidos e precisos nas respostas: *“ para ajudar a preparar as aulas”*. Além de ser uma fonte de informação, o ler constante destes professores é devido a sua prática pedagógica. Vejamos:

“ler na internet não é apenas por prazer. Sempre que vejo algo legal mostro para os alunos, e encontrar coisas boa na internet é fácil.” [D1]

“a gente precisa se modernizar, e a internet está aí para ajudar a também preparar as aulas.”[D2].

Outro ponto discutido foi a questão dos padrões de leitura, e a falta de tais parâmetros. Para eles, nem todos os alunos gostam de ler, o que implica em uma dedicação maior do professor em preparar as aulas. Nem sempre quem gosta de ler em português lerá em inglês, ou em alguma outra língua. Vejamos:

“ acho que faltam exemplos de leitores, poucas pessoas são vistas com livros nas mãos lendo, acho que seria diferente, se as crianças crescessem vendo leitores o tempo todo.” [D1]

De todos os pontos mencionados o que caracteriza este grupo D é a prática da leitura silenciosa. Para estes professores o ler em silêncio é fundamental, pois se for diferente, a leitura não será eficaz, ler é um ato silencioso.

3.2.5-Ponto de vista E: “Músicos”

Dois professores foram caracterizados como pertencentes ao fator E, e a primeira discussão foi sobre o ambiente das aulas de inglês. Vejamos as afirmações:

“ o ambiente das aulas é tudo. Não importa se a escola não tem recursos de ter muitos aparelhos e tal, o importante que o professor consiga levar os alunos a pensarem no texto, de uma forma dinâmica, como ele é. Ninguém lê a toa, ou por acaso, há sempre um motivo, por isso ler não é perda de tempo” [E1]

“ eu sempre procuro inovar. Para mim se a aula for divertida, ela está ganha. E assim acontece com o texto, se a aula for legal e dinâmica, quando pedir para eles lerem, ou para um aluno ler em voz alta algum trecho será bem mais fácil a compreensão”[E2]

Como percebemos, a idéia de uma aula dinâmica é muito mais do que criar um ambiente agradável, é proporcionar uma vontade de ler que deixe esse momento mais produtivo.

No discurso de E2 percebemos a inclinação para a leitura em voz alta, o que caracteriza este fator. Para ambos o som nunca atrapalha, na verdade este ler em voz alta acrescenta aprendizagem de outras habilidades da língua. Seguem as afirmações:

“ler em voz alta não é apenas para ver se a pronuncia está boa, é para mostrar para o aluno que ele é capaz de ler em frente da turma em outra língua, e motiva-lo a falar. Este ler em voz alta não dificulta a leitura, mas ajuda em toda aprendizagem, eu acho que o aluno que lê em voz alta, aprende muito mais.”[E2]

“ é difícil no começo, mas depois ler em voz alta ajuda os alunos a perceberem o som, o que ajuda na parte de listening e na pronúncia das palavras. Eu gosto de fazer da leitura um momento de ativar várias coisas, o listening, o speaking.”[E1]

Na visão típica deste fator, a leitura em voz alta é parte importante quando lemos um texto, não há dificuldades encontradas nas leituras em voz alta, pois ler dessa maneira facilita a compreensão por causa do som. Outro ponto importante, a música:

“ Adoro músicas, e acho que elas ajudam na aula, pois os alunos gostam .”[E1]

“ A música anima a aula, deixa diferente, divertida, eu gosto bastante.” [E2]

Para esse fator a música é uma ferramenta necessária nas aulas, pois ela contribui para deixar o aprendizado cada vez mais dinâmico, pois tendo som a aula nunca será monótona ou igual.

Como dito anteriormente e comprovado nas entrevistas, estes professores consideram que é muito mais fácil reter a informação quando ela é apresentada de forma audível e por isso não classificam a leitura como uma atividade exclusivamente silenciosa, o ler pode e deve, sempre que apropriado, ser feito em voz alta.

“Fico orgulhosa de ver meus alunos lerem certo, e quem disse que a leitura tem que ser silenciosa, ou em voz alta, ela tem que ser agradável”[E1].

O texto é outro ponto discutido, ele – o texto- não precisa ser encantador ou fascinante, se todo o resto estiver colaborando para sua leitura. A utilização de vários métodos didáticos ajuda a criar e manter essa dinâmica, o texto precisa apenas fazer parte do contexto e não chamar toda atenção para si.

“o texto tem que ser para aquele momento, se estamos falando de ecologia o texto tem que ser de ecologia, e se eu conseguir cativar os alunos sobre este assunto, o texto pode ser até um artigo que não se tornará chato”. [E2]

Uma preocupação latente na visão deste grupo é a falta de padrões de leitura. Assim como acreditam outros grupos, pais e professores poderiam e deveriam empenhar-se mais para serem modelos, e assim motivarem as crianças e adolescentes não apenas a lerem na internet, mas livros e revistas, o que acontece é que estes geralmente são caros, o que acaba dificultando a criação deste hábito.

“tudo é muito caro, quando pensamos em livros, e se pensamos em livros em inglês então a dificuldade aumenta, ler na internet não é a mesma coisa.”[E1]

“faltam modelos, isso é fato. Eu mesma poderia ler mais, e incentivar mais a leitura, de bons livros.”[E2]

O último ponto discutido foi em relação à gramática. A gramática é parte da aula, mas não necessariamente está ligada à leitura.

“Claro que podemos ensinar gramática, só não me faça isso junto com o texto, porque quando você lê um texto, você não pensa em tempos verbais. A menos que você queira estragar a leitura e pedir ao aluno que repare nas preposições e advérbios, e o pior no tempo verbal! Vamos deixar a gramática para depois da leitura.”[E2]

Portanto, pertencer a este grupo, dentre outras coisas, é ver a leitura ligada ao som.

3.2.6-Ponto de Vista F -“ Guias Turísticos”

Quatro pessoas foram caracterizadas como pertencentes ao fator F, sendo os quatro professores de escolas de idiomas. Dois destes 4 professores trabalham na mesma escola, enquanto os outros 2 trabalham tanto na escola de idiomas quanto na escola particular. A idéia inicial foi perguntar sobre os padrões de leitura, e as respostas foram estas:

“ claro que faltam modelos, tanto em casa, como na escola, para mim a situação seria muito diferente se eles tivessem exemplos de leitores.” [F1]

“Faltam modelos e hábitos de leitura fora da escola, muitos precisam só de incentivo para lerem” [F2]

Fica evidente que estes professores acreditam na eficácia de terem padrões de leitura e que tê-los, não apenas na escola, ampliaria e consolidaria a criação do hábito de ler.

A questão da cultura é muito forte para este grupo, para cada professor a mesma pergunta foi feita sobre a cultura e as respostas foram muito semelhantes. A cultura ganha valor de destaque, pois ajuda a criar o ambiente para compreender o texto.

“Toda aula que tem uma atividade com texto, aproveito para contar um pouco da história do país, que aquele assunto está relacionado”. [F1]

“Trabalho muito com poemas, para descontrair, e além de ensinar muito vocabulário, cria nos alunos uma curiosidade enorme, até aqueles que não gostam de ler muito, acabam se interessando pelo poema ”.[F2]

“É sempre bom ler, e ver que os alunos estão fazendo isso com gosto, e não porque eu mandei. Desde que começamos a trabalhar com textos que eles sugerem as aulas ficaram bem legais.”. [F2]

Percebemos que a idéia de leitura por prazer, assim como apontam os dados é muito forte para eles, *“ler não porque eu mandei”*, como disse F1, mas por ter gosto em fazer isso.

A relação com o texto é bem definida, ele traz consigo uma utilidade que não é a de ser mágico ou ser encantador, mas sim de auxílio no aprendizado da LE. Quando questionados sobre as repostas, as explicações foram fortes e precisas:

“ o texto tem que ser útil, essa história de encantador não ajuda, não faz com que todos aprendam, mas quando ele é útil todos aprendem. Ele pode ser útil no sentido de ajudar os alunos a verem novas palavras, conhecerem novos assuntos, aprender gramática também, porque ela vem com as explicações.”. [F2]

Como percebemos, para eles na escola os textos devem ser úteis não apenas para ensino gramatical, mas também para aprender sobre um novo assunto, um novo vocabulário, e também uma nova estrutura. A música é uma ferramenta também bastante utilizada, vejamos:

“Adoro usar músicas, além de modificarem o ambiente elas sempre dão um ânimo nas aulas”[F2]

“ Acho bom usar música, por causa do listening, além de ter um texto lá também, no fundo a música ajuda e muito! Embora tenha professores que não gostem”. [F1]

O ponto importante para o fator F em geral está relacionado com cultura e com a questão do conhecimento prévio, para eles é importante ensinar as origens do texto e a cultura de outros países. Compreender estas questões facilita o ensino também de vocabulário e acaba tornando a leitura fluente e assim prazerosa.

“ Conhecer o assunto do texto ajuda sempre, podemos antes até fazer uma lista de vocabulário, o que é muito bom.”[F2]

“gosto de discutir um pouquinho, o texto, ver como está o conhecimento prévio dos alunos” [F1]

Para concluir nossa entrevista perguntamos sobre a questão de livros e revistas serem caros, e as respostas foram estas:

“Ler não precisa ser no livro, pode ser na internet. Isso não é desculpa”[F2]

“Nos lemos coisas em inglês a todo momento. Não é preciso comprar um livro para ler em outra língua, basta ligar o computador, o que falta talvez seja consciência disso”[F1].

Fica claro que para o ponto de vista F, o importante quando pensamos em leitura em LE, é que esta seja feita por prazer, mas é o aluno que tem que almejar esta leitura. O professor mostrará os caminhos, mas quem deve trilha-los são os alunos, por isso ler não é por imposição mas prazer.

Concluimos então, através dessas entrevistas, que os fatores levantados pela metodologia estavam corretos e foram confirmados pelos participantes da pesquisa. Cabe agora levantarmos os pontos em comum entre todos os fatores e compará-los com a literatura em questão.

3.3.Os pontos de vista e sua relação com as teorias sobre leitura

A primeira pergunta de pesquisa proposta no início deste estudo dizia respeito aos pontos de vista compartilhados pelos professores dos diferentes contextos de ensino acerca das aulas de leitura e de como eles compreendem o ato de ler. Tendo sido essa pergunta respondida nas análises dos fatores e nas entrevistas. Neste item, teceremos algumas considerações acerca da relação entre os pontos de vista revelados e as teorias correntes sobre leitura, e, com isto, responderemos à segunda pergunta de pesquisa deste trabalho.

A visão de leitura que faz referência aos estudos de Gough (1972), o qual define o ato de ler como um processo no qual o leitor utiliza-se de elementos visuais e

lingüísticos encontrados no texto (letra por letra, palavra por palavra, frase por frase, etc.) de forma serial, a nosso ver, aparece em todos os fatores. Pois como pudemos, compreender por meio das entrevistas, todos os fatores acreditam que o início da leitura advém desse decodificar. Entretanto, é clara a idéia de que ler um texto em LE não é apenas decodificação, mas parte da dessa premissa para algo que vai além de reconhecer palavras.

A leitura toma por base então o principio da interação. Como escreve Scaramucci(1995: 35):

“ (...) mais do que uma visão voltada para o fluxo de informação que oscila entre os modelos ascendente e o descendente, a leitura interativa é considerada um processo em que a construção de significado ocorre através da interação entre o conhecimento prévio do leitor aliado à informação fornecida pelo texto impresso.”

Nesse modelo, que circunda praticamente todos os fatores, a leitura é compreendida como um processo de combinação da informação textual (ascendente) com a informação que o leitor traz para o texto (descendente), Widdowson (1979). A leitura, portanto, seria uma negociação de sentido entre leitor e texto.

Teóricos como Carrell (1990), Barnett (1988) e Nuttall (1996) afirmam que o grau de habilidade do leitor depende da utilização dos dois modelos de leitura (ascendente e descendente). Para os autores, leitores mais habilidosos utilizam ambos alternada ou simultaneamente, tudo depende do texto e da situação na qual a leitura acontece. Os leitores menos habilidosos utilizam apenas um ou outro processo durante a leitura, o que dificulta bastante a compreensão textual.

Para Ferreira (2002), a compreensão da leitura é uma habilidade resultante de uma representação ou modelo mental construído a partir dos assuntos tratados no texto. Essa habilidade requer muito mais do que reconhecer palavras ou de agrupá-las em frases, classes ou sentenças. Igualmente, a construção deste modelo mental envolve uma variedade de estratégias que estão relacionadas tanto a modelos ascendentes (*Bottom-*

Up) quanto a modelos descendentes (*Top Down*) sendo os dois tipos de processamento necessários à atividade de leitura.

Entendemos, então, que é possível fazer uma ligação entre essa visão teórica de interação com os pontos de vistas demonstrados pelos professores, pois para eles – deixando de lado os pontos que os diferem - a boa leitura vai muito além de simplesmente extrair o significado das palavras e das frases.

Outro ponto mencionado pelos fatores foi a importância das discussões pré e pós leitura e o conhecimento prévio sobre o assunto do texto. A compreensão então, é vista por eles, como resultado da união entre conhecimento lingüístico e experiências anteriores do leitor com o conteúdo do texto, assim como sugerem alguns teóricos, tais como Rumelhart(1981); Rumelhart e Ortoni(1977); Pearson e Johnson,(1978);Wilson, (1983).

Alderson (2000) afirma que todo processamento de linguagem requer a ativação rápida e automática do conhecimento de mundo e que, sem ele, a compreensão seria lenta e trabalhosa ou nem sequer ocorreria. A leitura, então, assume uma perspectiva social e não apenas cognitiva, corroborando com os trabalhos de Halliday e Hasan (1976) que postulam que o texto deve ser considerado uma unidade significativa de análise e de ensino. Para os autores, qualquer trecho, falado ou escrito, de qualquer tamanho, terá significado, desde que esteja inserido em um contexto que o torne significativo.

Essa visão de leitura é fortemente abraçada pelos professores participantes da pesquisa. Seja essa prática ou prazerosa, ela deve ter um significado, deve estar dentro de um contexto maior. O que percebemos sobre este aspecto, quando pensamos nos fatores, são as diferentes maneiras para que essa significação aconteça. Para alguns, essa contextualização ocorre através de conversas sobre o texto, para outros, com a leitura

audível, para alguns com uma leitura silenciosa, mas todos buscam essa contextualização. O que nos remete para a vertente teórica, estamos falando do Letramento.

De modo geral, os estudos sobre letramento investigam e procuram compreender melhor a escrita, e conseqüentemente os textos, em relação a seus usos, funções e efeitos para o indivíduo e para a comunidade na qual ele está inserido (Signorini, 2001; Kleiman, 2001; Rojo, 1998).

Pensando sobre o letramento e os aspectos culturais envolvidos, podemos relacionar a visão de cultura compartilhada por todos os fatores como sendo importante no momento da leitura de texto em LE a partir de seu contexto de origem, desenvolvendo assim a consciência sobre as relações socioculturais de uso da linguagem, além de aprimorar o conhecimento de outros povos e de como utilizam a língua. O conceito que situa esta visão de ensino de LE, voltado para o letramento, faz com que o olhar destes professores esteja voltado para uma prática que capacite e produza a compreensão de textos que servirão não apenas para passar uma informação ou opinião de um indivíduo para outro, mas também para transformar e mediar os saberes.

Assim, a visão dos fatores está ligada ao que dizem os estudos de Hymes(1971), que propõe um desvio da atenção na forma gramatical correta para a atenção no uso apropriado da linguagem em contextos reais. A esta habilidade de usar a língua de forma adequada em contextos específicos, encontramos as contribuições dos trabalhos de Widdowson (1978) e Breen e Candlin (1980), os quais apontam para o surgimento de uma visão de ensino de LE como prática social e não como um ensino de código.

O uso do dicionário também foi ponto importante na visão dos professores participantes da pesquisa. Alguns autores, como Nuttal (1982) e Nation (2001)

consideram que o uso constante do dicionário deve ser desencorajado, entretanto, Nation (op. cit.) reconhece que a necessidade de usar o dicionário é uma constante na vida de qualquer leitor, ponto de vista compartilhado pelos fatores A, B e C, que embora não encorajem o seu uso, não o excluem totalmente das aulas de leitura. Para o ponto de vista D, as vantagens de usá-lo durante o ato de ler, são maiores do que o seu não uso. Ter um dicionário por perto irá agregar novas informações a respeito de uma mesma palavra, ampliando seu significado e tornando mais precisa a interpretação da palavra.

Entretanto, autores como Nation (2000) fazem um contra-ponto a esta idéia, quando pensam em aprendizes iniciantes, pois para uma boa compreensão das definições encontradas em dicionários monolíngues é exigida uma base mínima de 2000 palavras para que se chegue a um consenso de qual melhor significado usar.

Outro ponto perceptível nas análises dos fatores é relação à leitura em voz alta e em silêncio. Aqui temos as opiniões opostas; os professores do fator D que acreditam fortemente na leitura em silêncio e seus benefícios e os professores do fator E não a imaginam tão eficiente em silêncio, para eles a leitura deve ser em voz alta.

Para pesquisadores como Lewis e Rubenstein, (1971 apud Samuels, 1994), Gough e Juel (1991), o significado da palavra é alcançado através da decodificação fonológica. Para eles, os leitores reconhecem a palavra e percebem seu sentido através do som, e por meio dessa conversão entre letra e som, ou melhor, entre grafemas e fonemas o sentido é alcançado durante o ato de ler, assim como acreditam os professores do fator E.

Nutal (1982) assume uma postura desfavorável, para esta prática, assim como o fator D, pois acredita que fazer uma leitura em voz alta não alcança os objetivos que esta deve ter. Segundo a referida autora, a leitura feita em silêncio deve ter por

finalidade alinhar-se aos objetivos da vida real, visto que em raras ocasiões a leitura é audível, assim acreditam os professores do fator D. Da mesma forma que Nunali (1982) em sala de aula os alunos devem ser motivados a lerem silenciosamente e que o sentido do texto reside em compreender sua forma e significação e não necessariamente os aspectos fonológicos.

Outro ponto mencionado pelos fatores é a inferência de vocabulário. Ela é uma forma de melhorar o ato de ler fortemente defendida por estes professores, em todos os contextos de ensino. Assim como percebemos nas entrevistas, esta estratégia, segundo Nuttal (1982), deve ser realizada por meio de textos que sejam compatíveis aos leitores, ou seja, que sejam apropriados a ele. É importante notar que o leitor procure esforçar-se para adquirir vocabulário e inferir sobre as palavras desconhecidas, evitando assim o uso freqüente do mesmo. Em muitos casos, o excesso de consultas ao dicionário pode tornar a leitura pouco produtiva, aqui fazemos uma ressalva em relação ao fator D que não compartilha dessa visão.

Por fim, chegamos às estratégias de aprendizagem. Como percebemos nas entrevistas e na análise fatorial, os professores que mais se preocupam com o uso de tais estratégias estariam nos fatores A, B, C e F, devido a sua preocupação com que o aluno chegue a compreensão utilizando de tais estratégias.

Essa visão corrobora com a de Tarone (1990), pois segundo a autora as estratégias de aprendizagem são os esforços dos alunos para desenvolver as competências lingüísticas e sociolingüísticas na língua alvo, as de comunicação seriam tentativas de lidar com os problemas da comunicação que aparecem durante a interação e as estratégias de produção quando os alunos usam a língua de modo eficiente e claro com o mínimo de esforço.

Oxford (1990), parte da distinção de duas categorias de estratégias: diretas e indiretas. Como visto no capítulo 2, as estratégias indiretas não têm envolvimento direto com a língua-alvo, e incluem as estratégias metacognitivas, afetivas e sociais. Para a autora, as estratégias de memória implicam na criação de ligações mentais; as cognitivas envolvem prática, análise, racionalização e a produção “input” e “output”.

Como pudemos perceber, os fatores possuem ligações claras com a literatura em questão.

3-4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo conseguimos obter um levantamento significativo das opiniões compartilhadas pelos professores de inglês, participantes da pesquisa, sobre a leitura em LE e de como esses a utilizam e com ela trabalham em sala de aula. Ponderamos ser este um levantamento de dados significativo, pois permitiu com que os professores expressassem suas opiniões sobre algo relevante para o seu cotidiano, além de levantar questões a respeito da formação desses professores.

Todas essas opiniões pessoais são compreendidas como manifestações particulares de cada indivíduo a respeito de um tema. Contudo, não nos esqueçamos que esses sujeitos participantes são moldados e moldam o contexto social no qual vivem, fazendo com que compartilhem de opiniões ou discordem sobre um mesmo tema.

Os fatores levantados neste estudo advêm de opiniões de pessoas diferentes, que trabalham em contextos educacionais distintos, embora possuam – em sua grande maioria - a mesma formação acadêmica. Aspectos como idade, sexo, tempo de trabalho, motivação, expectativas quanto ao futuro da profissão são pontos que devem ser considerados quando pensamos em responder as perguntas iniciais de pesquisa.

Alguns desses aspectos tais como sexo, idade, tempo de trabalho podem ser facilmente conseguidos, observados e correlacionados, entretanto, aspectos internos tais como as opiniões subjetivas intrínsecas sobre um dado tema não são facilmente verificadas, sendo geralmente obtidas e analisadas através de perguntas feitas pelo pesquisador. Porém, este pode interferir mais do que o necessário nestas entrevistas. Por estas razões mencionadas, entendemos e comprovamos que a metodologia usada, sendo esta a metodologia ‘Q’, tenha sido fundamental, pois conseguiu de forma simples e concreta, ajudar-nos no levantamento dos fatores para que pudéssemos melhor conhecer este universo de leitura que permeia as aulas de língua estrangeira.

Conseguimos da mesma forma, analisar as seis categorias emergentes sobre o tema que nasceram dos próprios respondentes e, deste modo, preservamos a manifestação da subjetividade auto-referente.

No capítulo inicial, procuramos apresentar os resultados de nossas leituras acerca do tema proposto: leitura em LE, e procuramos estabelecer os fundamentos teóricos que permeiam esta prática de ensino desde os primeiros estudos até as pesquisas mais recentes. Além de estabelecer os fundamentos teóricos sobre leitura, também descrevemos a metodologia Q e suas etapas de realização. O motivo para uma descrição tão pontual, partindo do princípio de sua criação até o seu desenvolvimento deve-se ao fato de ela ser ainda pouco divulgada no Brasil, sobretudo em pesquisas em Linguística Aplicada.

No segundo capítulo, achamos por bem descrevermos a forma como aplicamos as técnicas e os procedimentos da Metodologia Q neste estudo, incluindo: a) a descrição dos sujeitos da pesquisa; b) a distribuição Q; c) a entrada dos dados d) a interpretação dos dados.

No terceiro capítulo discutimos os dados levantados pelos fatores, ampliamos esta discussão com base na análise das entrevistas e, por fim, comparamos os pontos de vista revelados com as teorias correntes sobre leitura.

Após esses dois anos de leituras e pesquisa na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, compreendemos que esse universo no qual vive o professor de línguas merece ser cada vez mais explorado. Conhecer melhor a forma como esses professores vêm a leitura traz questões importantes, não apenas para repensar na questão de formação de professores, mas também reforça a necessidade de uma discussão sobre o material didático, letramento em LE, estratégias de ensino, e questões pedagógicas sobre a preparação da aula de línguas.

Parece-nos ponto comum ao final dessa dissertação que o objetivo maior a ser alcançado quando se ensina uma segunda língua é que o aluno possa ser capaz de ler, escrever, falar e ouvir de maneira satisfatória, atendendo assim as exigências mínimas para a comunicação. Acreditávamos, nos início de nossas pesquisas, que a maioria dos professores veria a leitura como limitada ao domínio de um código escrito e ao reconhecimento das estruturas gramaticais da língua alvo a ser aprendida. Entretanto, o que percebemos é que há professores que pensam dessa forma, como há mestres que pensam o oposto.

O que existe não são formas melhores ou piores de ensino, mas sim há uma variedade de estilos de ensinar que afetam diretamente o aprendizado de uma LE. Uns querem dar enfoque à cultura que vem com o texto, outros já querem a praticidade, nada de interrupções durante o ato de ler, outros se preocupam em como cativar o aluno para que este leia por prazer, enquanto uns ainda discutem sobre a leitura em voz alta ou em silêncio durante as aulas.

De maneira geral o que fica claro, é que a maioria dos professores considera importante, talvez não com a mesma intensidade, o fato de a leitura ser interativa e dialógica. Entendemos que a leitura dialógica é um diálogo entre a consciência do autor e do leitor com outros enunciados e vozes, não decifrando, mas produzindo sentidos com os conhecimentos que se tem de outros textos/enunciados e com os que trazem o autor. Compreender um texto é indicar o que se tem a dizer em relação a ele (Geraldí, 1991) e para esse autor; é, em certa medida, produzir um outro texto em resposta ao texto lido; é entrelaçar seus fios com os que trazem o texto e produzir um outro que é o mesmo, porque tem um autor, e outro, porque tem um leitor que possivelmente construirá uma resposta.

Por fim, vale ressaltar que o conhecer cada ponto de vista e comprová-los com as entrevistas dá-nos a certeza de que é importante termos métodos de pesquisa que valorizem este subjetivo e que permitam essa combinação entre os métodos qualitativos e

quantitativos. McKeow e Thomas (1988) resumem a finalidade de um estudo Q como sendo o de “estudar intensivamente as perspectivas auto-referentes de determinados indivíduos a fim de compreender as leis que regem a natureza do comportamento humano”. Assim, consideramos que a proposta inicial deste estudo, proceder a uma investigação exploratória dos pontos de vistas dos participantes, tenha sido satisfatoriamente desenvolvida.

Não há atalhos para o sucesso nessa caminhada. É preciso ter muita coragem, disposição para encarar desafios e o principal: utilizar ou desenvolver valores que norteiem sempre para o caminho do "outro", nesse caso, o aluno. Como afirma S. Agostinho, *uma coisa é ver a terra da paz de um cume coberto de matas, e outra é trilhar o caminho que a ela conduz.*

Esperamos que novas práticas sejam aprimoradas nas aulas de LE, embora seja um caminho árduo, não é impossível; basta que os professores voltem a acreditar, ou continuem a acreditar que a leitura não é um país distante.

O melhor caminho para um bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de línguas deve pautar-se, dentre outras coisas, nos detalhes que fazem toda a diferença, e conhecer melhor as opiniões dos professores envolvidos no processo seria uma dessas particularidades.

Portanto, consideramos que a proposta inicial deste estudo que foi proceder a uma investigação exploratória dos pontos de vistas dos participantes, tenha sido satisfatoriamente desenvolvida.

Referências Bibliográficas

- ALDERSON, J. C. (2000) *Assessing Reading*. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press.
- BAJARD, E. (1994) *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez Editora.
- BRAGA, D.B & BUSNARDO, J. (1993) *Metacognition and foreign language reading: Fostering awareness of linguistics form and cognitive process in the teaching of language through text*. In *Lenguas Modernas* 20, p. 129-149. Universidad de Chile.
- BRAGA, D.B. (1997) *Ensino de Língua Inglesa via Leitura: uma reflexão sobre a elaboração de material didático para auto-instrução*. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. v. 30, p.5-16.
- BROWN, H.D. (1994) *Teaching by Principles*. USA: Prentice Hall Regents.
- BROWN, S. R. (1996) "Q" Methodology and qualitative research. In *Qualitative Health Research*, Thousand Oaks, v.6, p.561-567.
- CARREL, P.L. & EISTERHOLD, J. C. (1988) *Schema theory and ESL reading pedagogy*. In Carrel, P. L ; Devine, J and Eskey, D (eds) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- CARREL, P. GRABE, W. (2002) *Reading*. In: SCHMITT, N. (ed) *An Introduction to Applied Linguistics*. USA: Hodder Arnold Publication.
- CARTER, R. (2001) *Vocabulary*. In Nunan, D & Carter, R. *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- CAVALCANTI, M. C. (1989) *Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática*. Campinas: Ed. UNICAMP.
- CELANI, M.A et al. (1988) *The Brazilian ESP project: an evaluation*. São Paulo: Centro de Pesquisas e Informação em Leitura, PUC: EDUC. Disponível em www.pucsp.br/pos/lael. Acesso em: 24 de jul. 2007.
- CUNHA, M.C.K. (2005) *Ambiente de aprendizagem em aulas de língua estrangeira: percepções de aprendizes reveladas pela metodologia Q*. Campinas: Unicamp. Tese de doutorado.
- DUBIN,F & BYCINA,D. (1991) *Academic Reading and the ESL[EFL Teacher*. In: CELCE-MURCIA, M. (ed). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. USA: Heinle and Heinle Publishers.

EHRI, L.C. (1994) *Development of the ability to read words: update*. In: Ruddell R.B, Rapp M., Singer H. (eds) *Theoretical models and processes of reading*. International Reading Association Ed.

EL-DASH, L. G; CUNHA, M. C.K and MAGNUS, S. P.F. (2003) *Objetivação da Subjetividade: Estudos em Linguística Aplicada Realizados Através da Metodologia "Q"*. texto fotocopiado.

ELLIS, A.W. (1995) *Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva*. Porto Alegre: Artmed Editora.

ESKEY, D.E. (1988) *Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers*. In Carrel, P. L ; Devine, J and Eskey, D (eds) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press. p. 93-100.

GASS, S. M & SELINKER, L. (2001) *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Mahwah, USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 2nd ed.

GOUGH, P.B (1972) *One second of reading*. In: Kavenaugh, J. F e Mattingly, I.G. (eds) *Language by ear and by eye*. Cambridge, U.K: MIT Press *apud* PURCELL-GATES, V. *There's reading and then there's reading: process models and instruction*. Disponível em <http://www.ncsall.net>; Acesso em 01.08.2008

GOUGH, P.B & JUEL, C. (1991) *The first stages of word recognition*. In Perfetti, C.A. and Rieben, L. (eds) *Learning to read: basic research and its implications*.

GRABE, W. & STOLLER, F. (2002) *Teaching and Researching Reading*. London, UK: Pearson Education.

GRICE H.P (1975). "Logic and conversation." In [Cole, P. and Morgan 1975](#) 41–58.

HOLMES, J. (1981) *What do we mean by ESP*. CEPRIL –Working Papers 3. Disponível em www.pucsp.br/pos/lael. Acesso em: 24 de jul. 2007.

JONHS, A. & PRICE-MACHADO, D. (2001) *English for Specific Purposes (ESP): tailoring courses to students needs-and to the outside world*. In: Celce-Murcia, M. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (3rd ed) Boston, U.S: Heinle & Heinle.

JORDAN, R. R. (1997) *English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

KLEIMAN, A. (1993) *Oficina de Leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes Editores.

MCKEOWN, B. & THOMAS, D. (1988) *Q Methodology*. Newbury Park: Sage Publication.

- MAGNUS, S.P.F (2005). *Estratégias de aprendizagem em língua estrangeira*. Campinas: Unicamp. Tese de mestrado.
- MAGALHÃES, L.M. (2005) *Representações sociais da leitura*. Campinas: Unicamp. Tese de doutorado.
- MARCUSCHI, L. A. (1995). *Leitura e compreensão do texto falado e escrito como ato individual de uma prática social*. In: Zilberman, R. & Ezequiel, T. (eds) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática.
- MORAES, M.G. (2005) *A trajetória didático-pedagógica do inglês instrumental na UNICAMP: uma reflexão sobre as implicações dos seus possíveis aspectos teórico-metodológicos e ideológicos na formação de professores de língua inglesa*. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, vol 44(1), pp9-18, Campinas.
- NASCIMENTO, P.M.P. (2007) *Cursos de língua estrangeira para leitura: teoria e prática, com exemplos para o alemão*. São Paulo: USP. Dissertação de mestrado.
- NATION, I. S. P. (2001) *Learning Vocabulary in another language*. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press.
- NUTTAL, C. (1982) *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann.
- O'MALLEY, J.M. and CHAMOT A.U. (1990) *Learning strategies in second language acquisition* – Cambridge-Cambridge University Press.
- OXFORD, R.L. and NAM, C.(1996) *Learning Styles and Strategies of a Partially Bilingual Student Diagnosed as Learning Disable: A Case Study*. In J. Reid, (ed) *Understanding Learning Styles in the Second language classroom*. Prentice Hall,p.52-61.
- REID. J (1998) *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. Prentice Hall.
- _____ (1987) *Teacher as Perceptual Learning Styles researchers*. In J. Reid, (ed) *Understanding Learning Styles in the Second language classroom*. Prentice Hall,p.15-26.
- OXFORD, R.L. (1990) *Language Learning Strategies-What Every Teacher Should Know*. Heinle & Heinle publishers.
- ORLANDI, E. P. (1995). *O inteligível, o interpretável e compreensível*. In: ZILBERMAN, R. & EZEQUIEL, T. (eds) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática.
- PAIVA, V.L.M.O (2005) *Desenvolvendo a habilidade de leitura*. In: PAIVA, V.L.M.O (org) *Prática de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, p. 129-147.

O'MALLEY, M. & CHAMOT, A.U (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

ORLANDI, E.P. (1999). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.

PERFETTI, C (1991) *Representations and awareness in the acquisition of reading competence*. In Perfetti, C.A. and Rieben, L. (eds) *Learning to read: basic research and its implications*.

PURCELL-GATES, V. There's reading and then there's reading: process models and instruction. Disponível em <http://www.ncsall.net>; Acesso em 01.08.2008

RICHARDS, J.C. (2006) *O Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras*. São Paulo: Special Book Services Livraria.

RUMELHART, D.E (1980) *Schemata: the building blocks of cognition*. In Spiro, R.J; Bruce, B.C and Brewer, W.E. (eds.) *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.

SACARAMUCCI, M.V.R. (1995) *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo*. Campinas: UNICAMP. Tese de doutorado.

SAMUELS, S.J. (1994) *Word Recognition*. In: Ruddell R.B, Rapp M., Singer H. (eds) *Theoretical models and processes of reading*. International Reading Association Ed.

SINGER, J.B. (1999) Pairing Q Methodology and case studies to explore journalist's attitudes toward new media forms. In *Operant Subjectivity*, Kent, v22, n.1-2.

SCHLINGER, M.J. *Cues on 'Q'-technique*. *Journal of Advertising Research*, vol. 9, n. 3, p 53-60.

SCHMITT, N (2000) *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge,UK: Cambridge Univ. Press.

SEABRA, D.M (2007). *A sócio construção da leitura em língua estrangeira sob a perspectiva dos novos estudos sobre letramento*. Campinas: Unicamp. Dissertação de Mestrado.

SIQUEIRA, D.C.A (2006) *O uso de material hipertextual, em um curso de leitura on-line: foco na perspectiva do usuário*. Campinas: Unicamp. Dissertação de mestrado.

STANOVICH, K. E (1991) *Changing models of reading and reading acquisition*. In Perfetti, C.A. and Rieben, L. (eds) *Learning to read: basic research and its implications*.

SWALES, J. M. (2000) *Language for Specific purposes*. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, vol 20, p. 59-76w

WIDDOWSON, H.G. (1979) *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford, UK: Oxford Univ. Press.

Anexo 1- Resultado da Análise Fatorial

C:\Arquivos de programas\PCQWin\studies\profleitura.LOG
Based upon profleitura.sty (22/8/2008 10:12:09)

=====
=====
Varimax Rotation
profleitura.sty (22/8/2008 10:13:01)
=====

Sort	Label	Factors	1	2	3	4	5	6	h2
1	01m57d35		51*	1	35	-48*	21	-26	74
2	02.f.50.d.22		4	28	1	-55*	-20	-6	44
3	03.f.39.d.10		-48*	16	3	-8	0	2	27
4	04.f.56.d.30		53*	30	12	-15	0	13	44
5	05.f.27.d.5		61*	-5	16	-3	10	-1	42
6	06.m.56.d.30		40*	8	37*	-44*	16	-29	62
7	07.f.38.d.10		65*	-5	12	-6	4	0	45
8	08.f.54.d.28		69*	19	15	-30	8	-16	66
9	09.f.60.d.30		73*	5	-2	4	-25	-26	67
10	10.m.37.d.10		19	37*	35	7	-1	6	31
11	11.f.56.d.27		9	4	9	-13	-35	0	16
12	12.m.35.d.5		7	-57*	30	26	-16	-7	52
13	13.m.28.b.5		-21	31	7	-11	-61*	-26	60
14	14.m.42.b.20		-9	56*	36	-7	-8	-15	50
15	15.m.24.b.2		24	8	67*	-14	9	-21	59
16	16.f.60.b.28		67*	2	-3	4	-23	-22	56
17	17.m.54.b.18		62*	27	7	-15	13	0	51
18	18.f.50.b.27		48*	13	17	-50*	7	-23	59
19	19.m.24.b.2		19	42*	25	5	1	-58*	63
20	20.m.25.b.3		-4	10	44*	-6	5	-20	25
21	21.f.35.b.7		31	43*	23	7	-2	-3	35
22	22.F.40.B.12		26	-21	38*	-20	-30	0	40
23	23.f.45.b.12		-2	1	-10	1	-30	10	11
24	24.f.30.b.3		-9	0	9	-42*	-5	9	20
25	25.m.28.c.10		17	12	31	-28	-11	-68*	71
26	26.m.32.c.7		1	20	15	-24	-1	-64*	54
27	27.f.46.c.15		18	-7	15	-27	1	-61*	52
28	28.f.22.c.3		3	20	68*	-3	-9	-21	57
29	29.f.32.c.10		-2	9	61*	-20	-27	-8	50
30	30.f.24.c.6		1	0	17	-6	3	-69*	52
31	31.f.37.c.8		19	11	67*	-11	-7	-35	64
32	32.m.23.c.4		25	10	79*	-18	0	-26	81
33	33.f.21.c.2		55*	19	-3	-31	-16	-32	58
34	34.f.27.c.2		60*	25	4	-31	-11	-26	61
35	35.m.47.c.17		22	38*	18	13	3	-40*	41
36	36.m.20.c.1		18	44*	27	8	1	-60*	67
37	37.m.22.c.2		20	4	34	-40*	6	-29	42
38	38.f.26.c.6		-7	-22	-25	22	-32	-18	31
39	39.F.25.A.3		49*	-10	20	-6	-13	-54*	62
40	40.f.26.a.6		-1	58*	14	0	-13	-26	45
41	41.f.40.a.15		16	-30	1	-66*	5	-15	59
42	42.f.47.a.17		35	50*	17	30	-23	-9	56
43	43.f.29.a.5		6	6	8	-44*	-38*	-13	38
44	44.m.42.a.15		-5	52*	-1	-18	-21	-10	37
45	45.f.52.a.22		47*	54*	34	-1	-10	6	65
46	46.f.30.a.6		52*	-6	24	-3	-20	-48*	61
47	47.f.53.a.27		16	4	2	-59*	-9	-25	46
48	48.f.54.a.27		21	-6	18	-52*	0	-24	41
49	49.m.43.a.15		17	2	11	-17	-27	-27	22
50	50.f.25.a.1		6	8	13	3	-68*	-2	50
51	51.f.60.a.30		6	31	-9	-33	-30	-21	36
52	52.f.37.a.9		2	6	15	-33	-30	13	25

* Denote a loading significant at 37

Factors	1	2	3	4	5	6	Totals
eigens	6,25	3,73	4,48	3,95	2,36	4,72	25,49
% variance	12	7	9	8	5	9	50

=====
Factor scores

profleitura.sty (22/8/2008 10:13:18)

profleitura.sty file name

52 sorts

48 items

11 piles

6 centroids

3 3 4 5 6 6 6 5 4 3 3 frequencies

7,7083333333333333 variance

scores edited scores edited 09:51:25,22/8/2008

factored factored 10:12:09,22/8/2008

varimax

last opened at last opened at 09:50:20,22/8/2008

=====
Summary (varimax)

profleitura.sty (22/8/2008 10:13:18)

=====
36 sorts have been accounted for in 6 factors.

n fac sorts contributing to each factor

=====
[10] A | 3 4 5 7 8 9 16 17 33 34
[7] B | 10 12 14 21 40 42 44
[7] C | 15 20 22 28 29 31 32
[6] D | 2 24 37 41 47 48
[2] E | 13 50
[4] F | 25 26 27 30
=====

=====
Factors

have no loadings greater or equal to 37

=====
[10] Confounded: 1, 6,18,19,35,36,39,43,45,46,

[6] Not significant: 11,23,38,49,51,52,
=====

=====
Factor A for profleitura.sty (varimax)

profleitura.sty (22/8/2008 10:13:18)

=====
-5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5

3 17 12 2 7 1 9 4 16 10 35
5 42 24 6 8 15 28 13 22 18 36
27 45 37 11 21 20 29 14 44 30 39
38 23 26 25 31 19 46
32 41 33 34 48
47 43 40
=====

```
Sort with significant loadings:
--label-----sort--load          --label-----sort--
load
03.f.39.d.10          3 -0,48          04.f.56.d.30          4
0,54
05.f.27.d.5           5  0,62          07.f.38.d.10          7
0,66
08.f.54.d.28          8  0,69          09.f.60.d.30          9
0,73
16.f.60.b.28          16 0,68          17.m.54.b.18          17
0,63
33.f.21.c.2           33 0,55          34.f.27.c.2           34
0,60
```

```
=====
Factor B for profleitura.sty (varimax)
profleitura.sty (22/8/2008 10:13:18)
=====
```

```
-----
-5  -4  -3  -2  -1  0  1  2  3  4  5
-----
  3  6  17  18  10  11  7  4  5  15  1
  9  25  29  24  22  12  16  8  13  30  2
 27  46  38  26  31  20  21  19  28  35  14
      41  36  39  23  33  32  34
      48  42  40  37  44
      45  43  47
```

```
Sort with significant loadings:
--label-----sort--load          --label-----sort--
load
10.m.37.d.10          10 0,38          12.m.35.d.5           12 -
0,57
14.m.42.b.20          14 0,57          21.f.35.b.7           21
0,44
40.f.26.a.6           40 0,59          42.f.47.a.17          42
0,50
44.m.42.a.15          44 0,53
```

```
=====
Factor C for profleitura.sty (varimax)
profleitura.sty (22/8/2008 10:13:18)
=====
```

```
-----
-5  -4  -3  -2  -1  0  1  2  3  4  5
-----
  3  5  7  13  6  12  14  11  1  18  4
 24  20  19  17  10  22  15  21  2  34  9
 27  25  29  33  35  26  16  23  8  40  30
      48  42  37  38  28  46  32
      44  39  41  31  47
      45  43  36
```

```
Sort with significant loadings:
--label-----sort--load          --label-----sort--
load
15.m.24.b.2           15 0,67          20.m.25.b.3           20
0,44
22.F.40.B.12          22 0,39          28.f.22.c.3           28
0,69
29.f.32.c.10          29 0,61          31.f.37.c.8           31
0,67
32.m.23.c.4           32 0,80
```

```

=====
=====
Factor D for profleitura.sty (varimax)
profleitura.sty (22/8/2008 10:13:18)
=====
=====

```

	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5
17	8	9	4	13	1	10	14	3	7	5	
20	46	12	15	16	2	11	19	32	24	25	
22	47	29	28	36	6	23	21	43	27	45	
		31	33	39	18	34	26	48			
			35	40	30	41	37				
				42	38	44					

```

Sort with significant loadings:
--label-----sort--load          --label-----sort--
load
02.f.50.d.22                2 -0,56          24.f.30.b.3                24 -
0,42
37.m.22.c.2                37 -0,41          41.f.40.a.15              41 -
0,67
47.f.53.a.27                47 -0,60          48.f.54.a.27              48 -
0,52

```

```

=====
=====
Factor E for profleitura.sty (varimax)
profleitura.sty (22/8/2008 10:13:18)
=====
=====

```

	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5
4	7	13	6	11	14	1	5	10	3	9	
8	26	22	32	18	16	2	12	20	29	17	
15	47	30	35	24	33	19	40	23	44	27	
		38	37	25	41	21	42	39			
			45	28	46	31	43				
				34	48	36					

```

Sort with significant loadings:
--label-----sort--load          --label-----sort--
load
13.m.28.b.5                13 -0,61          50.f.25.a.1                50 -
0,69

```

```

=====
=====
Factor F for profleitura.sty (varimax)
profleitura.sty (22/8/2008 10:13:18)
=====
=====

```

	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5
8	30	9	1	2	4	3	6	15	33	37	
35	36	22	11	13	12	5	10	27	41	42	
47	40	28	20	17	16	7	14	29	44	45	
		34	26	18	23	19	21	48			
			46	31	25	38	24				
				32	39	43					

Sort with significant loadings:

```
--label-----sort--load          --label-----sort--
load
25.m.28.c.10          25 -0,69          26.m.32.c.7          26 -
0,65
27.f.46.c.15          27 -0,62          30.f.24.c.6          30 -
0,70
```

```
=====  
=====  
Item scores (varimax)  
profleitura.sty (22/8/2008 10:13:18)  
=====
```

	Factors	A	B	C	D	E	F
		----	----	----	----	----	----
1.Acho que os alunos devem ser encorajados a lerem todo o texto sem se prenderem as palavras que não sabem.	0	5	3	0	1	-2	
2.Nos livros didáticos, muitas vezes, os textos servem somente como pretexto para o ensino da gramática.	-2	5	3	0	1	-1	
3.Ensinar a língua e a cultura de um outro povo é não valorizar a sua própria.	-5	-5	-5	3	4	1	
4.O ambiente das aulas deve ser descontraído	2	2	5	-2	-5	0	
5.A gramática é chata. Não quero ler para aprendê-la.	-5	3	-4	5	2	1	
6.Ensinar uma língua estrangeira é ensinar a falar a língua	-2	-4	-1	0	-2	2	
7.Quando leio em voz alta fica mais fácil entender o texto por causa do som.	-1	1	-3	4	-4	1	
8.Faltam modelos de leitura; nem o professor nem os pais costumam ler perante a criança.	-1	2	3	-4	-5	-5	
9.No texto encontramos a gramática em ação, aparecendo de forma concreta no texto.	1	-5	5	-3	5	-3	
10.Os textos devem ser cativantes, se isso não acontecer cabe ao professor torná-lo interessante para o aluno.	4	-1	-1	1	3	2	
11.Gosto de ler textos que de alguma forma tenham a ver comigo	-2	0	2	1	-1	-2	
12.Os alunos não gostam de ler em português	-3	0	0	-3	2	0	
13.Procuro usar vários métodos didáticos e deixar As aulas dinâmicas.	2	3	-2	-1	-3	-1	
14.Adivinhar o significado de muitos substantivos é relativamente fácil se o aluno entender o assunto.	2	5	1	2	0	2	
15.Livros e revistas são caros, o que dificulta a criação do habito de ler.	0	4	1	-2	-5	3	
16.Pode-se traduzir as palavras mais importantes no texto, para garantir uma compreensão melhor.	3	1	1	-1	0	0	
17.Sinto dificuldade de entender quando leio em voz-alta	-4	-3	-2	-5	5	-1	
18.O uso de inferências pode superar as Necessidades do uso do dicionário em muitos casos	4	-2	4	0	-1	-1	
19.O bom leitor consegue entender um texto sem ter conhecimento prévio do assunto.	2	2	-3	2	1	1	
20.É melhor ler em silêncio.	0	0	-4	-5	3	-2	
21.A leitura é para uma idéia geral, não é necessária uma compreensão perfeita de tudo	-1	1	2	2	1	2	
22.Costumo ler na internet, pois tem muita informação disponível.	3	-1	0	-5	-3	-3	
23.Os textos nos livros didáticos são, geralmente, fragmentados, o que dificulta a leitura e compreensão do texto como um todo.	-2	0	2	1	3	0	
24.A leitura instrumental é neutra, em relação a cultura, o foco do ensino é outro.	-3	-2	-5	4	-1	2	
25.Quando leio em voz-alta, crio os personagens.	0	-4	-4	5	-1	0	

26.Prefiro usar música porque os alunos gostam e prestam atenção.	-1	-2	0	2	-4	-2
27.Ler é perda de tempo.	-5	-5	-5	4	5	3
28.Reconhecer as palavras cognatas do texto facilita a compreensão.	1	3	1	-2	-1	-3
29.Sem gramática, fica difícil entender o texto.	1	-3	-3	-3	4	3
30.É bom conhecer a cultura e o porquê aquele Texto foi escrito, antes de lê-lo	4	4	5	0	-3	-4
31.Sempre aprendo mais usando o dicionário.	1	-1	1	-3	1	-1
32.Usar o dicionário torna a leitura chata por Causa das interrupções.	-2	2	3	3	-2	-1
33.Ler para serve mais para saber mais sobre um assunto.	0	1	-2	-2	0	4
34.Conhecer o assunto ajuda a inferir o sentido vocabulário	1	3	4	1	-1	-3
35.Os alunos gostam de aprender sobre a cultura De outros países	5	4	-1	-2	-2	-5
36.Fica mais fácil compreender um texto se penso quem e para quem o texto foi escrito	5	-2	1	-1	1	-4
37.Na escola o texto só serve para ensinar Gramática.	-3	1	-1	2	-2	5
38.Muitas vezes, ler é chato, porque não me Encontro no texto.	-3	-3	0	0	-3	1
39.Através da leitura me transporto para outra realidade	5	-1	-1	-1	3	0
40.Para melhor compreender o texto é bom fazer uma discussão sobre ele e levantar um vocabulário básico.	1	0	4	-1	2	-4
41.Perguntas do tipo "para quem", "quando", "de quem" são superficiais e não avaliam a compreensão sobre o texto.	-1	-3	0	1	0	4
42.Usar musica não é bom, porque os alunos fixam estruturas não padrões.	-4	-1	-2	-1	2	5
43.Textos acadêmicos nas exatas são relativamente transparentes, mas nas humanas isso não acontece porque o papel da língua na argumentação é maior.	0	0	0	3	2	1
44.O texto é encantador, há sempre um mistério por trás dele	3	2	-2	1	4	4
45.Não é preciso ensinar gramática. Porque quanto mais se lê mais contato e aprendizado.	-4	-1	-1	5	-2	5
46.Usar o dicionário ajuda na compreensão	3	-4	2	-4	0	-2
47.A leitura deve ser por prazer e não por imposição	-1	1	2	-4	-4	-5
48.Quem gosta de ler, lerá em qualquer língua.	2	-2	-3	3	0	3

=====
 Consensus statements (varimax)
 profleitura.sty (22/8/2008 10:13:18)
 =====

 There are no consensus item for profleitura.sty Q-study

=====
 Differentiating statements (varimax)
 profleitura.sty (22/8/2008 10:13:18)
 =====

 2 items distinguish Factor A from all other factors

	Factors	A	B	C	D	E	F
9.No texto encontramos a gramática em ação,		1	-5	5	-3	5	-3
36.Fica mais fácil compreender um texto se penso em		5	-2	1	-1	1	-4

 No items distinguish Factor B

1 item distinguishes Factor C from all other factors

	Factors	A	B	C	D	E	F
19.O bom leitor consegue entender um texto sem ter		2	2	-3	2	1	1

 1 item distinguishes Factor D from all other factors

	Factors	A	B	C	D	E	F
25.Quando leio em voz-alta, crio os personagens.		0	-4	-4	5	-1	0

 ---- 1 item distinguishes Factor E from all other factors

	Factors	A	B	C	D	E	F
17.Sinto dificuldade de entender quando leio em		-4	-3	-2	-5	5	-1

 No items distinguish Factor F

=====
 =====
 Factor correlations (varimax)
 profleitura.sty (22/8/2008 10:13:18)
 =====
 =====

Factors	A	B	C	D	E	F
A	0	22	34	-33	-11	-36
B	22	0	34	-2	-35	-19
C	34	34	0	-34	-28	-52
D	-33	-2	-34	0	1	46
E	-11	-35	-28	1	0	20
F	-36	-19	-52	46	20	0

reliabilities	97	96	96	95	88	94
std. errors	43	51	51	55	92	67

Anexo 2- Mapa de Leitura



Anexo 3- Afirmações da Amostra Q

- 01- Acho que os alunos devem ser encorajados a lerem todo o texto sem se prenderem as palavras que não sabem.
- 02- Nos livros didáticos, muitas vezes, os textos servem somente como pretexto para o ensino da gramática.
- 03- Ensinar a língua e a cultura de um outro povo é não valorizar a sua própria.
- 04- O ambiente das aulas deve ser descontraído
- 05- A gramática é chata. Não quero ler para aprendê-la.
- 06- Ensinar uma língua estrangeira é ensinar a falar a língua
- 07- Quando leio em voz alta fica mais fácil entender o texto por causa do som.
- 08- Faltam modelos de leitura; nem o professor nem os pais costumam ler perante a criança.
- 09- No texto encontramos a gramática em ação, aparecendo de forma concreta no texto.
- 10- Os textos devem ser cativantes, se isso não acontecer cabe ao professor torná-lo interessante para o aluno.
- 11- Gosto de ler textos que de alguma forma tenham a ver comigo
- 12- Os alunos não gostam de ler em português
- 13- Procuro usar vários métodos didáticos e deixar as aulas dinâmicas.
- 14- Adivinhar o significado de muitos substantivos é relativamente fácil se o aluno entender o assunto.
- 15- Livros e revistas são caros, o que dificulta a criação do hábito de ler.

- 16- Pode-se traduzir as palavras mais importantes no texto, para garantir uma compreensão melhor.
- 17- Sinto dificuldade de entender quando leio em voz-alta
- 18- O uso de inferências pode superar as necessidades do uso do dicionário em muitos casos
- 19- O bom leitor consegue entender um texto sem ter conhecimento prévio do assunto.
- 20- É melhor ler em silêncio.
- 21- A leitura é para uma idéia geral, não é necessária uma compreensão perfeita de tudo.
- 22- Costumo ler na internet, pois tem muita informação disponível.
- 23- Os textos nos livros didáticos são, geralmente, fragmentados, o que dificulta a leitura e compreensão do texto como um todo.
- 24- A leitura instrumental é neutra, em relação a cultura, o foco do ensino é outro.
- 25- Quando leio em voz-alta, crio os personagens.
- 26- Prefiro usar música porque os alunos gostam e prestam atenção.
- 27- Ler é perda de tempo.
- 28- Reconhecer as palavras cognatas do texto facilita a compreensão.
- 29- Sem gramática, fica difícil entender o texto.
- 30- É bom conhecer a cultura e o porquê aquele texto foi escrito, antes de lê-lo.
- 31- Sempre aprendo mais usando o dicionário.
- 32- Usar o dicionário torna a leitura chata por causa das interrupções.
- 33- Ler para serve mais para saber mais sobre um assunto.
- 34- Conhecer o assunto ajuda a inferir o sentido do vocabulário
- 35- Os alunos gostam de aprender sobre a cultura de outros países
- 36- Fica mais fácil compreender um texto se penso em quem e para quem o texto foi escrito
- 37- Na escola o texto só serve para ensinar gramática.
- 38- Muitas vezes, ler é chato, porque não me encontro no texto.
- 39- Através da leitura me transporto para outra realidade
- 40- Para melhor compreender o texto é bom fazer uma discussão sobre ele e levantar um vocabulário básico.
- 41- Perguntas do tipo “para quem”, “quando”, “de quem” são superficiais e não avaliam a compreensão sobre o texto.
- 42- Usar musica não é bom, porque os alunos fixam estruturas não padrões.
- 43- Textos acadêmicos nas exatas são relativamente transparentes, mas nas humanas isso não acontece porque o papel da língua na argumentação é maior.
- 44- O texto é encantador, há sempre um mistério por trás dele
- 45- Não é preciso ensinar gramática. Porque quanto mais se lê mais contato e aprendizado.
- 46- Usar o dicionário ajuda na compreensão
- 47- A leitura deve ser por prazer e não por imposição.
- 48- Quem gosta de ler, lerá em qualquer língua.

Anexo 4- Questionário de Pesquisa

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezado(a) Participante:

Este questionário foi concebido para conhecer a sua opinião sobre a leitura em língua estrangeira e o seu ensino. Não é necessário identificar-se. Esteja certo de que suas respostas muito nos auxiliarão no desenvolvimento da pesquisa.

Obrigada por colaborar. =D

Você está recebendo 48 afirmações sobre a leitura em língua estrangeira e seu ensino que refletem a opinião de várias pessoas. Gostaríamos que você as ordene de acordo com o grau de concordância que você sente em relação a elas, numa escala de -5 (não faço, não concordo) a +5 (acho extremamente útil, concordo plenamente), na folha que acompanha este questionário.

Cada afirmação está numerada no canto superior esquerdo. Depois de ordenar as afirmações no tabuleiro, copie esse número para o quadrado correspondente no tabuleiro abaixo.

-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5

Nome: _____ idade: _____ Sexo: _____

1- Qual é a metodologia usada nas aulas de língua estrangeira que você ministra ?

- ênfase na gramática e tradução comunicativo (ênfase na fala) leitura instrumental
 outro- Qual?

2- Qual é o cenário escolar no qual você leciona?

- Escola Pública Escola de Idiomas Escola Particular outro – qual?

Aulas particulares

3- Há quanto tempo você leciona língua estrangeira? _____

4- Como você aprendeu esta língua estrangeira?

- imersão em país de língua inglesa método comunicativo método instrumental
 método áudio-lingual outro- Qual? _____

5- Você conhece alguma outra língua estrangeira além do inglês?

Qual? _____

Para um possível contato, deixe-nos seu mail: _____