



LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES

A construção de representações por meio da leitura extensiva em um curso de formação de professores em língua inglesa

Envisionment Building through Extensive Reading in a Course for English Teachers

Roberta Macedo Ciocari ¹

 <https://orcid.org/0000-0001-8190-1449>

RESUMO

A leitura extensiva em língua estrangeira é uma abordagem ainda pouco explorada na educação brasileira de forma geral. O objetivo deste trabalho é verificar em que medida essa abordagem pode auxiliar na formação do leitor, tanto no ganho de fluência na leitura quanto na compreensão do texto. Para tanto, foi transcrita e analisada uma aula de leitura extensiva para professores brasileiros de língua inglesa no exterior (Estados Unidos da América), na qual o texto literário *A pérola*, de John Steinbeck, foi utilizado. Com o auxílio da teorização da construção de representações, de Judith Langer (2005), buscaram-se evidências que demonstrassem o desenvolvimento do raciocínio literário neste público leitor. As análises feitas indicam que a leitura extensiva constitui-se em uma abordagem que facilita sobremaneira o desenvolvimento do pensamento literário e, por conseguinte, estimula a formação de um leitor crítico e consciente, capaz de construir representações, isto é, capaz de desenvolver compreensões profundas sobre e a partir do texto literário.

Palavras-chave: Leitura extensiva. Construção de representações. Formação de leitores. Formação de professores. Língua estrangeira.

ABSTRACT

*Extensive reading is an approach which is generally little explored in Brazilian education in foreign language classes. This work aims to verify to what extent the Extensive Reading approach may contribute to developing fluency and reading comprehension. An extensive reading class for Brazilian English teachers was analyzed to attain that objective. This class happened abroad, in the USA, and the literary text used was *The Pearl*, by John Steinbeck. The class took approximately one hour, and it was transcribed. With the help of the envisionment building theorization by Judith Langer, 2005, evidence was searched in this class to demonstrate the development of literary thinking in that reading public. The analyses indicate that extensive reading is an approach that promotes the growth of scholarly thinking and, consequently, stimulates the construction of a critic and conscious reader, able to build envisionments, i.e., able to develop deep understandings from and of the literary text.*

Keywords: *Extensive Reading. Envisionment Building. Reader Education. Teacher Education. Foreign Language.*

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSul, Câmpus Passo Fundo/RS - Brasil. robertaciocari@ifsul.edu.br



1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo defender a abordagem de leitura chamada de leitura extensiva no que tange à formação do leitor em língua estrangeira², pois se acredita que sua metodologia, devido às possibilidades de aplicação, constitui-se em uma importante ferramenta para formar leitores fluentes³ e também para fomentar o hábito da leitura.

O escopo deste trabalho abrange a análise da aplicação de metodologias e técnicas de leitura extensiva em uma aula de língua inglesa para professores brasileiros de inglês durante sua estada nos Estados Unidos da América com uma bolsa de estudos do governo federal brasileiro, em 2014. Uma descrição mais detalhada desses sujeitos é fornecida na seção intitulada “A aplicação da leitura extensiva”.

Previamente à análise, é necessário diferenciar algumas características específicas entre leitura em língua materna (LM) e leitura em língua estrangeira (LE). Além disso, é importante uma introdução à leitura extensiva e seu contraste com a leitura intensiva (LIn). Como se acredita que a leitura extensiva (LEx) privilegie o raciocínio literário – habilidade extremamente necessária para o desenvolvimento humano e intelectual – este é explicitado no processo chamado de construção de representações, que se crê facilitado sobremaneira em aulas que possuam essa abordagem como seu alicerce principal. Isso porque a LEx, quando bem desenvolvida, favorece um tipo de leitura mais rápido do que lento (DAY & BAMFORD, 2004, p.2)⁴, mesmo para aprendizes iniciantes de uma LE, dando ênfase à compreensão do todo. Assim, tenta-se evitar a corriqueira ocorrência de uma leitura “truncada”, isto é, aquela na qual o leitor tende a ler letra por letra ou palavra por palavra, traduzindo-as uma a uma, sem conseguir lograr um entendimento da totalidade do texto.

2. LEITURA EM LÍNGUA MATERNA E EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nesta seção, são apresentadas algumas características da aprendizagem da leitura em dois diferentes contextos: em língua materna (LM) e em língua estrangeira (LE). Esses dois aprendizados possuem traços em comum, mas, por outro lado, existem particularidades importantes que os diferenciam. Também podem ser entendidos sob dois pontos de vista distintos, mas não excludentes: por um viés mais cognitivo e pelo viés de um conceito de leitura mais amplificado.

Cognitivamente, pode-se dizer que no início, o processo de aprendizagem de leitura do código escrito pode “contar com conhecimento naturalmente emergente de vocabulário, gramática, discurso, gêneros e assim por diante” (GRABE & STOLLER, 2002; HUDSON, 2007; KODA 2004 *in* HEDGCOCK & FERRIS, 2009, p. 33), que a criança vem desenvolvendo ao longo dos seus primeiros anos de vida. Isso, geralmente, não acontece no ensino de uma LE, no qual o aprendiz não dispõe de todo esse tempo para desenvolver esses conhecimentos previamente, sendo comum a aprendizagem de

² Neste trabalho, o termo “língua estrangeira” é usado como referência a qualquer língua adicional que não pertença ao repertório primário de língua do aprendiz, isto é, que não seja sua primeira língua ou língua materna, não importando se esta língua estrangeira está sendo aprendida no contexto do país do aprendiz ou no contexto de seu país de origem.

³ Entende-se como fluente nesta seara aquele indivíduo que consegue reconhecer um grande número de palavras à primeira vista (SMITH, 2004, p. 126).

⁴ Tradução livre pela autora do presente artigo de todas as citações originalmente em língua inglesa.



todos eles – vocabulário, gramática, discurso, gêneros, pronúncia, audição, fala, escrita, dentre outros – simultaneamente ao desenvolvimento do processo de leitura. Sendo assim, o desenvolvimento da leitura em LE depende muito mais das consciências metacognitiva e metalinguística do aluno, sendo a consciência metacognitiva o pensamento sobre o pensamento, isto é, a consciência mental sobre as percepções, a memória e a razão do próprio indivíduo; e a consciência metalinguística, a capacidade de pensar sobre a mesma língua na qual se quer aprender a ler. Então, para um aprendizado efetivo de leitura, é necessário um “limiar linguístico”, isto é, um mínimo de conhecimento sobre a língua alvo para que o aprendiz consiga progredir na leitura dessa LE (CUMMINS, 1976 *in* HEDGCOCK & FERRIS, 2009, p. 34).

Outro fator importante é que ao aprender a ler na LM, o aprendiz está imerso em um ambiente cercado pelo uso dessa língua, no qual ele encontrará pronto acesso a vários materiais de leitura, além de necessitar falar, ouvir, assistir à televisão, etc., nessa língua (GRABE & STOLLER, 2002; HUDSON, 2007; KODA 2004 *in* HEDGCOCK & FERRIS, 2009, p. 33). Por outro lado, um estudante de inglês no Brasil, por exemplo, irá se deparar com o uso da língua inglesa apenas algumas horas durante toda uma semana, na qual ele passará se comunicando majoritariamente em língua portuguesa. Além disso, existe a possibilidade da transferência negativa entre línguas. Um exemplo simples desse fator pode ser o entendimento equivocado de falsos cognatos em uma leitura, em que o aluno pode confundir o significado da palavra em LE com o significado da palavra em português: *actually*, que significa *de fato*, pode ser entendida erroneamente como *atualmente*.

Ainda, todos esses fatores podem gerar no sujeito uma sensação de incompletude, de opacidade no entendimento de textos em LE, por seu desafio cognitivo e metacognitivo mais exigente inicialmente, até que ele consiga ter conhecimento suficiente na língua alvo e desenvolva a automaticidade dos processos envolvidos na leitura em LE, tais como o reconhecimento rápido de grafemas⁵ e palavras (STANOVICH, 2000 *in* HEDGCOCK & FERRIS, 2009, p. 29).

Outrossim, não se pode encarar a leitura sob uma perspectiva única, como somente alfabetização ou decodificação, levando-se em conta exclusivamente as habilidades (audição, fala, leitura e escrita) em aquisição ou já adquiridas. Deve-se considerar a leitura como um tipo de letramento, que, por sua vez, configura uma prática social, segundo a teoria dos estudos do letramento (STREET, 2014, p. 17). Sob este ângulo, pode-se dizer que se começa a ler assim que se nasce e que se aprende a ler vivendo (LAJOLO, 1999, p. 7).

Os seres humanos leem em inúmeras circunstâncias que não se referem apenas ao texto escrito, tais como fazer a leitura da expressão do rosto de alguém, de um gesto, ler as linhas da mão, as cartas do tarô e até mesmo a borra do café; observar a natureza e lê-la para prever o tempo; ler o tom de voz da outra pessoa e discernir se está zangada, triste, feliz, indiferente, e assim por diante; ler um quadro, um acontecimento, etc. Segundo indica Paulo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (1992, p. 11).

Não é necessário ser alfabetizado para ser capaz de ler. No entanto, com relação à leitura de um texto escrito, é necessária a alfabetização. Tem-se um paradoxo: a compreensão sem a decodificação é impossível, e a decodificação sem a compreensão é inútil. Pode-se considerar que a decodificação

⁵ Grafema é a menor unidade gráfica que faz parte de um sistema de escrita.



e a compreensão constituem os dois lados da mesma moeda. E se a decodificação estiver dominada, isto é, se ocorrer uma leitura fluente do texto escrito, ou ainda, uma leitura mais rápida do que lenta, essa leitura terá mais chances de ser eficiente (SMITH, 1999, p. 38).

Por conseguinte, para o desenvolvimento (nos aprendizes iniciantes) e para o aprofundamento (nos aprendizes avançados) da automaticidade e da fluência na leitura em LE, para estimular a desenvolvimento do letramento em LE e para suscitar o prazer da leitura, defende-se a abordagem da leitura extensiva (LEEx), a qual se procura caracterizar a seguir.

3. LEITURA EXTENSIVA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

A leitura extensiva (LEEx) pode ser entendida como uma abordagem na qual se lê em grande quantidade para se desenvolver um entendimento geral do que é lido. Pode ser considerada uma abordagem simetricamente oposta à leitura intensiva (LIIn), na qual se lê textos menores com vistas a uma análise minuciosa de seus componentes (HEDGCOCK & FERRIS, 2009, p. 206).

Day & Bamford (2004, p. 2) defendem o protagonismo do estudante leitor ao escolher o que quer ler, e também defendem que ele pare de ler um material do qual não goste. Aebersold & Field (1997, p. 43-44 in HEDGCOCK & FERRIS, 2009, p. 206) sugerem que em uma aula de LEEx igualmente pode haver materiais selecionados pelo professor. Com relação aos materiais de leitura propriamente ditos, os primeiros defendem o uso de *readers*, que são materiais simplificados especialmente escritos para estudantes de menor nível de proficiência na língua alvo, enquanto os segundos sublinham a importância da leitura de materiais autênticos, isto é, de materiais que não foram adaptados especialmente para aprendizes de LE.

Acredita-se que a LEEx deva realmente ter uma certa flexibilidade, dada a infinidade de contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras existentes em todo o mundo. O professor pode e deve adaptar essa abordagem a suas contingências particulares com o objetivo de atender o âmbito específico de sua sala de aula, com os recursos disponíveis em seu meio. A falta desses recursos, como livros na biblioteca da escola, juntamente com objetivos curriculares pré-estabelecidos e até o baixo interesse estudantil constituem importantes obstáculos práticos à implementação da LEEx. Além disso, há a possibilidade da falta de conhecimento por parte do professor de como administrar um programa de LEEx (HEDGCOCK & FERRIS, 2009, p. 209).

Não se quer afirmar aqui que uma abordagem intensiva com relação à leitura de textos seja por si só, ruim. Ambas as abordagens são necessárias para ajudar o aprendiz a ler eficazmente em LE. O que ocorre é que a LIIn, a qual usa o texto como pretexto para o ensino de gramática, vocabulário e estratégias de leitura já é bem conhecida e utilizada por grande parte dos professores de LE. São alguns exemplos de estratégias de leitura em LE para o aluno iniciante: usar as palavras cognatas como apoio na compreensão do texto, tentar inferir uma palavra desconhecida pelo contexto, utilizar as figuras para entender a história, procurar ter um entendimento geral do texto (*skimming*), dentre outras estratégias.

O que é necessário é o conhecimento, por parte do professor, da LEEx e de todas as vantagens que ela pode trazer para o leitor, as quais são substanciais e extremamente bem documentadas, como mostram Hedgcock & Ferris:



A leitura extensiva...

1. melhora as habilidades de compreensão;
2. desenvolve automaticidade;
3. aumenta o conhecimento prévio;
4. constrói conhecimento vocabular e de gramática;
5. melhora habilidades de produção (fala e especialmente a escrita);
6. promove confiança e motivação (2009, p. 211).

No entanto, faz-se uma ressalva: para o aluno iniciante no aprendizado de leitura em LE, pode se fazer necessário ensinar estratégias de leitura junto com o desenvolvimento da LEx, justamente para que ele se torne mais fluente e compreenda uma porcentagem maior do que está lendo.

Dentre as vantagens da LEx citadas anteriormente, destaca-se o aumento do conhecimento prévio do aprendiz, o que, de acordo com Bamford & Day é a base para “o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente” (1998, p. 45), uma habilidade importante para o sucesso não só na educação superior, como também na vida em geral. O pensar criticamente engloba ações tais como fazer comparações, questionar evidências, argumentar, dentre muitas outras. Chegamos, então, à construção de representações, noção defendida por Judith Langer (2005) e explanada na próxima seção.

4. CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES

Acredita-se que a LEx privilegie sobremaneira o pensamento crítico, na forma de construção de representações, que, segundo Langer, são

conjuntos dinâmicos de ideias, imagens, questionamentos, discordâncias, previsões, argumentações e intuições, relacionados, que preenchem a mente durante a leitura, a escrita, a fala, ou outra experiência em que esteja envolvida a aquisição, explicitação ou troca de pensamentos e conceitualizações (2005, p. 22).

Ainda, segundo a teórica norte-americana, a construção de representações não é somente uma atividade literária, pois estamos sempre construindo representações enquanto damos sentido ao mundo, ao outro e a nós mesmos (p. 23). Nesse caso, pode-se inferir que a construção de representações também pode ocorrer quando se lê textos não literários, como notícias provenientes de jornais e de revistas, por exemplo.

Com relação à leitura, “uma representação se constitui na compreensão total que um leitor tem em qualquer momento da leitura, resultado da constante transação entre ele e o texto” (p. 30). Essas representações podem mudar com o passar do tempo, com a discussão com outras pessoas que leram o mesmo texto, com a escrita de trabalhos sobre o que foi lido, com outras leituras, outros pensamentos e, até mesmo, com a vida que vier depois (p. 30-31). A construção de representações é, portanto, um processo mental. Esse processo mental se desenvolve através do que Langer chama de “posicionamentos”, que são “os tipos de conhecimento que os leitores usam na construção de sentido” (p. 32). Quatro posicionamentos foram identificados, a saber:



1º) “Estar de fora e entrar numa representação” (p. 33). Este posicionamento refere-se principalmente ao primeiro contato entre o leitor e o texto, quando o leitor utiliza todo seu conhecimento de mundo para adentrar o mundo específico do texto e começar a compreendê-lo. É o momento de reunir ideias. Este posicionamento, no entanto, não ocorre apenas no início da leitura, pois a presença de vocabulário desconhecido ou de um acontecimento inesperado ou confuso pode fazer com que se tenha de recomeçar o processo de entrada no texto novamente.

2º) “Estar dentro e se movimentar numa representação” (p. 34). Aqui o leitor já adentrou a obra e está apto a produzir ideias e estimular seu pensamento a cada informação nova. É o momento de gerar significados, pois o leitor está preso à narrativa da história ou ao sentido ou ao sentimento de uma poesia. O leitor convoca o próprio conhecimento do texto, dele mesmo, do outro, da vida e do mundo e faz conexões e elaborações a respeito do próprio pensamento.

3º) “Distanciando-se e repensando o que se sabe” (p. 35). Este posicionamento tem uma essência diferenciada: nele, o leitor leva seus pensamentos, suas representações sobre o texto que está lendo para a sua vida. O leitor toma certa distância do texto e leva suas compreensões do mundo textual para o mundo concreto de seu conhecimento e experiência. As representações do leitor são usadas para pensar sobre o que ele fazia, sentia e conhecia antes mesmo de ler o texto.

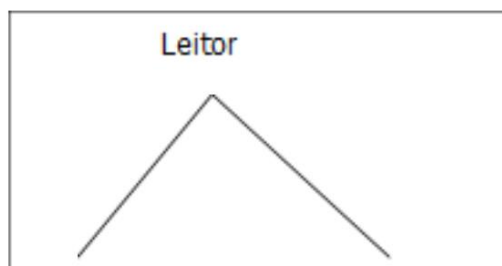
4º) “Distanciando-se e objetivando a experiência” (p. 36). Neste posicionamento, o leitor toma uma distância maior do texto e reflete sobre sua experiência de leitura, suas compreensões e sobre a obra em si mesma. Ao leitor permite-se que se torne crítico e que leve em consideração a tensão entre sua visão de mundo e a do autor, tendo em mente “as insinuações de conflito e poder e o lugar da obra dentro das tradições críticas e intelectuais” (p. 37). É a hora em que o leitor pode adotar uma posição analítica, concentrando-se na habilidade do autor, na estruturação do texto e na utilização de elementos literários.

Langer ainda destaca que os quatro posicionamentos podem não ocorrer em uma sequência linear, mas sim aleatoriamente, conforme a leitura, suas discussões e escritos posteriores forem se desenvolvendo. No entanto, esses quatro posicionamentos correm o risco de não afluir, pois dependem da expectativa do leitor com relação à direção do significado no momento da leitura: se uma orientação discursiva ou uma orientação literária, explicitadas a seguir.

Orientação literária, segundo Langer, é “um movimento na direção de um horizonte de expectativas” (p. 46), no qual a leitura avança em dois níveis simultaneamente: o da compreensão momentânea e o da compreensão do todo, os quais estão sempre em estado de mudança, pois

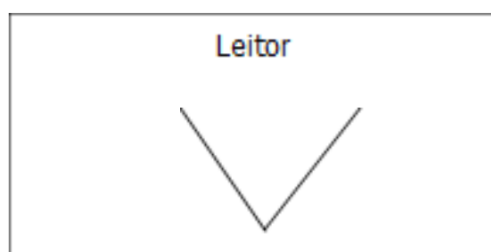
As compreensões de representação locais que construímos e o que elas encerram são influenciadas pelo nosso entendimento do todo em desenvolvimento, mas nós também utilizamos nossas representações em desenvolvimento para reconsiderar o que sabemos sobre o todo (p. 46-47).

Langer utiliza a expressão “horizonte de expectativas” justamente para marcar a “indeterminação essencial à experiência literária”, a qual acarreta incerteza, que por sua vez, obriga o leitor a explorar e investigar possibilidades de significados. Estes nos levam a outras possibilidades, exigindo um caráter mais aberto, mais experimental do raciocínio, distanciando-se, assim, de um significado uno (p.47), como ilustra a figura a seguir:

**Figura 1** – Orientação literária.

Fonte: Elaborada pela autora.

Orientação discursiva, por sua vez, é a direção que tomamos quando queremos “obter ou compartilhar ideias e informações” (p. 44), isto é, “diferentemente das orientações literárias, onde os horizontes estão sempre prontos para mudar, aqui o final é estático; é antevisto e mantido, e as representações locais são desenvolvidas em relação ao entendimento do todo” (p. 54). Esse tipo de pensamento não é tão flexível quanto o literário, pois nossos pensamentos ficam mantidos dentro dos importantes limites do assunto ou do ponto de vista que nos foi apresentado. Tratamos nossos questionamentos de forma mais lógica e menos aberta, pois estes estão restritos ao tópico principal: formulamos perguntas com o objetivo de tentar diminuir a diferença entre o que sabemos e o que não sabemos sobre o assunto (p. 55). Um exemplo disso é quando o leitor se depara com um artigo científico e quer entendê-lo: o raciocínio em sua mente, para que ele realmente compreenda o artigo, apresenta um limite que não pode ser ultrapassado sob pena de acarretar a não compreensão do assunto lido. É como se o leitor partisse de seu conhecimento de mundo e tivesse de ir afunilando suas ideias até conseguir apreender o significado científico em questão, perfazendo assim, uma figura invertida, se comparada à anterior:

Figura 2 - Orientação discursiva.

Fonte: Elaborada pela autora.

O problema não é a orientação discursiva em si, ela é indubitavelmente necessária para a vida, mas sim o fato de que “[...] o tratamento utilizado pelos educadores em relação ao pensamento dos alunos tem sido surpreendentemente unidimensional, com o foco colocado nas abordagens lógicas, discursivas da compreensão” (p. 45). E o panorama pode piorar ao percebermos que o leitor entra em uma orientação ou outra de forma socialmente situada, isto é, o foco primeiro do leitor não é a orientação, mas sim uma dada ação social (p. 46). Por exemplo, o aluno em uma sala de aula (e também seu professor), ao se depararem com um texto literário, podem, levados por seu conhecimento das regras avaliativas do sistema escolar, a ter a expectativa (errônea) de se envolver em uma orientação discursiva como modo de compreender esse texto literário. Este fato poderá



acarretar um empobrecimento no modo de pensar do aluno, anulando todo o potencial que uma discussão guiada por uma orientação literária propiciaria.

A tendência no ambiente escolar é fazer LIn de todo e qualquer texto, isto é, ler minuciosamente tanto textos científicos ou informativos quanto literários. Defende-se a LEx como a abordagem de leitura que mais se aproxima da leitura verdadeira, aquela “quando os alunos leem sozinhos, em classe, na biblioteca ou em suas casas, tanto com o objetivo de ler por prazer, como para realizar alguma tarefa para a qual é preciso ler [...]” (SOLÉ, 1998, p. 121). Além disso, a LEx parece ser a abordagem ideal para abrir o caminho para a sala de aula tornar-se “um cenário social para a construção de representações” (LANGER, 2009, p. 64). Deve-se levar em consideração que cada aluno é um indivíduo único, que possui “uma identidade social complexa, assim como interesses e preocupações pessoais” (p. 64) e que por tudo isso, cada um irá atribuir um significado diferente à obra que ler. E o professor deve acolher esses significados. Certamente isto não quer dizer “que a construção de representações seja totalmente ‘idiossincrática’ e que tudo seja válido”, pois o texto e o autor por trás dele influenciam nossa leitura (p. 62).

A ideia é que os alunos sejam participantes ativos de uma comunidade leitora dentro da sala de aula, e que as características desse espaço sejam próximas de “quando pessoas ‘reais’ discutem literatura no dia-a-dia fora do contexto escolar tradicional” (p. 66-67). Assim, os alunos estariam recebendo uma excelente preparação para a vida, pois aprenderiam a trocar ideias em uma comunidade, sendo estimulados a desenvolver novos pontos de vista e possibilidades. A leitura de textos literários assumiria um papel importante no desenvolvimento humano e cognitivo desses alunos, pois

[...] uma mudança de controle que passa do professor para o aluno é um primeiro passo necessário para que as interações sociais mudem da exposição e adivinhação (‘o que será que o professor quer?’) para o pensamento e discussão autônomos e substantivos que podem aumentar o alcance da compreensão dos alunos (p. 72).

Langer é contrária à elaboração de um “livro de receitas” (p. 46), mas defende quatro princípios pedagógicos importantes para que sejam assegurados nas aulas “a construção de representações, a exploração de possibilidades, [...] e o uso da literatura para o desenvolvimento social, pessoal crítico e cognitivo” (p. 88). São eles:

1. “Os alunos são tratados como construtores de representações para a vida toda”. Este princípio parte da crença que “os alunos **são**⁶ pensadores competentes” (p. 89), e o ambiente de ensino deve legitimá-los e convidá-los “a desenvolverem ainda mais suas reflexões”. A repetição de pensamentos não elaborados por eles deve ser substituída por espaços de interação onde eles possam desenvolver suas próprias ideias com o objetivo de torná-los pensadores mais aptos e seres humanos com mais poder de reflexão (p. 90).
2. “As perguntas são tratadas como parte da experiência literária”. Na construção de representações, as perguntas são necessárias na medida em que fazem com que o aluno explore possibilidades, e não apenas resolva incertezas (p.91):

⁶ Grifo de Judith Langer (2005).



Numa aula voltada para o texto, fazer uma pergunta pode ter uma conotação negativa, pode significar que um aluno “não sabe” alguma coisa e não foi um “bom” leitor. Não é de surpreender que alunos desse tipo de comunidade educativa não gostem de fazer perguntas. Entretanto, em aulas que apoiam a construção de representações, fazer perguntas é considerado um comportamento desejável, indicando que os estudantes ponderam sobre incertezas e que exploram possibilidades estão sendo **bons**⁷ leitores de literatura (p. 92).

3. “Encontros em sala de aula são um momento para desenvolver compreensões” (p. 92). Solé (1988) identifica a atividade de pergunta-resposta como a mais comum em diversos contextos de ensino da leitura em sala de aula (p. 35). Acrescenta-se que entre esses contextos está, sem dúvida, a aula de leitura em LE, especialmente naquela que trata a leitura em língua inglesa apenas sob o viés intensivo. Essa atividade geralmente se desenvolve com a leitura do texto e posterior resolução de questões sobre o mesmo em uma ficha de leitura, com tópicos que podem abranger desde gramática (vocabulário, ortografia, sintaxe, etc.) até questões de compreensão de texto, passando por estratégias de leitura (previsão do assunto, formulação de questões sobre o que é lido, resumo do texto, dentre outras). É a leitura intensiva sendo majoritariamente praticada nas escolas. Embora a LIn tenha o seu valor, seu uso quase que exclusivo não permite o desenvolvimento da construção de representações. É preciso pensar em atividades diferenciadas para o aluno do século XXI, que permitam-no elaborar juízos de valor, desenvolver sua percepção estética, refletir, desenvolver uma postura crítica diante dos textos, comparando ideias, tomando posições, tirando suas próprias conclusões (p. 21), pois “[...] mais importante que o material é a atividade que se suscita em torno dele” (p. 65).

4. “Múltiplas perspectivas são usadas para enriquecer as interpretações” (LANGER, 2009, p. 93). Neste princípio, o aluno tem a oportunidade da reflexão sob uma ótica que não é a sua, da ponderação sobre ideias que não tinham lhe ocorrido, da confrontação de suas próprias ideias com as ideias de outrem, da interpretação com base em pontos de vista diferentes. Com tudo isso, tem a oportunidade de aprimorar sua sensibilidade, pondo-se no lugar do outro, desenvolvendo a empatia, um sentimento muito em falta neste século XXI.

A partir desses princípios, Langer propõe “estratégias de ensino⁸” (p. 117), nas quais considera conversar fundamental: professores conversam com alunos e alunos conversam entre si (p. 120). Os alunos precisam aprender a debater, a discutir, a comunicar suas ideias aos outros, e assim, desenvolver suas próprias representações (p. 121). Ao professor, cabe apoiar modos de discussão e modos de pensar:

Por exemplo, os alunos precisam aprender que, durante essas discussões, não é apropriado tentar adivinhar o que o professor considera como ‘resposta correta’, nem é apropriado conversar sobre tópicos totalmente não relacionados com a pauta em questão, como a festa da noite anterior. No entanto, é apropriado falar sobre toda e

⁷ Grifo de Judith Langer (2005).

⁸ A palavra estratégia, aqui, não se refere a estratégias de leitura, mas sim a estratégias de ensino, como explicitado no texto.



qualquer questão ou ideias que surjam em resposta ao texto que está sendo estudado (p. 123).

O papel do professor é ajudar seus alunos a se tornarem conscientes do fato de que precisam repensar suas ideias, e de sugerir modos de fazer isso (p. 124). Todo esse processo que engloba apresentar o texto, aduzir seu autor e suas circunstâncias, motivar a leitura e depois propor atividades para que esses estudantes reconsiderem e elaborem suas ideias, caracteriza a função essencial do professor como mediador de leitura.

Michèle Petit afirma que “[...] o iniciador ao livro desempenha um papel-chave: quando um jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou de aprender, ou até mesmo revelar esse desejo” (2009, p. 148). Esta é uma realidade que é passível de suceder em LE, pois o sujeito que se propõe a ler em uma língua que não é a sua LM, ou que necessita fazer isso por algum motivo (estudos ou trabalho), pode sentir medo desse material de leitura, pode sentir-se inseguro e até mesmo bloquear sua capacidade leitora se não for correta, competente e afetuosamente conduzido nesse novo desafio.

O leitor em LE, assim como o leitor em LM, também pode “estacionar” em seu nível de leitura, mas da mesma forma, pode vir a progredir em sua trajetória leitora. Ele pode iniciar lendo *readers*⁹ de níveis iniciais, continuar através do nível intermediário, chegar ao avançado e a partir desse ponto, enveredar para a leitura de materiais autênticos¹⁰. Este é apenas um caminho, dentre inúmeros possíveis, a ser exemplificado aqui. O que é importante é a capacidade do professor de construir pontes, tanto entre níveis de dificuldade linguística quanto de qualidade textual.

Max Butlen advoga que se deve recriar a forma de mediar, na escola, a cultura da juventude do séc. XXI e a literatura legítima, defendida pelos professores. Supõe também que o professor seja “[...] capaz de propor aos alunos textos e ferramentas que se articulam com temas e questões da contemporaneidade, assim como a própria contemporaneidade da leitura” (BUENO & REZENDE, 2015, p. 560). Percebe-se a LEx como um instrumento muito eficaz nesse sentido, pois propicia ao professor metodologias e técnicas de gestão de aulas de leitura que preveem seu papel como mediador. Nesse papel, o professor apresenta diferentes materiais de leitura, tornando-se um exemplo de leitor e motivando seus alunos à leitura. Além disso, nas atividades de LEx, os alunos são instados a além de compreender o texto escrito, a relacioná-lo com suas vidas e a interpretá-lo, ações essas que têm estreita relação com as cinco opções sugeridas por Langer para cada atividade de leitura.

São consideradas opções porque não é obrigatório que uma atividade possua todas essas partes: facilitar o acesso, convidar a compreensões iniciais, desenvolver interpretações, posicionar-se criticamente e fazer um balanço. A primeira opção refere-se a uma espécie de motivação que o professor pode usar para sinalizar aos alunos que é hora de uma experiência subjetiva na qual lhes será requerida uma exploração de horizontes de possibilidades, ao invés de um foco objetivo e discursivo (p. 134). O segundo ponto serve “para sinalizar aos alunos que suas ideias são o centro

⁹ Readers, também chamados de language-learner literature (literatura do aprendiz de línguas), são “materiais simplificados para leitores com nível mais baixo de proficiência em LE” (HEDGCOCK & FERRIS, 2009, p. 206).

¹⁰ Textos autênticos são “aqueles materiais que não foram escritos ou adaptados para propósitos de aprendizagem de línguas” (HEDGCOCK & FERRIS, 2009, p. 206).



da aula de literatura” e estes devem ser convidados a expressar suas primeiras impressões sobre o que leram. Estas primeiras impressões, os alunos têm de saber, devem ser consideradas como tais pelo professor (p. 135-136), pois este lhes ajudará a aprofundar suas ideias no terceiro momento (p. 137). Na quarta opção, é o momento de o professor ajudar seus alunos a desenvolverem um posicionamento crítico: “generalizações do texto para a vida, teorizações sobre a condição humana e contemplação de questões éticas e humanas podem se tornar parte da discussão” (p. 137). Ao fazer o balanço final, o professor valida as interpretações e as opiniões divergentes, marcando o fim da lição, mas não o fim do pensamento, pois a construção de representações é uma atividade que continua mesmo após o término da aula (p. 139).

A partir das opções mencionadas, uma aula que objetiva a construção de representações pelos alunos deve possuir uma forma de avaliação diferenciada, pois “[...] o foco muda da recitação, de resumos de enredo e de uma só interpretação ‘melhor’ para as maneiras por meio das quais os alunos refletem e desenvolvem suas compreensões sobre as obras que leem” (p. 141). A construção de representações somente ocorre dentro de um processo, e a avaliação também deve seguir esse andamento (p. 142). Para facilitar o processo de avaliação, Langer cita alguns objetivos de aprendizagem que podem ser modificados, adicionados ou retirados, conforme o julgamento de cada professor sobre o foco de sua aula:

Cada aluno deve ser capaz de: compartilhar com o grupo impressões iniciais após a leitura; fazer perguntas relevantes sobre a obra que está sendo lida; ir além das impressões iniciais para repensar, desenvolver e enriquecer a compreensão; fazer conexões dentro do mesmo texto e com outros textos; considerar múltiplas perspectivas dentro do texto e em grupos de leitores; refletir sobre interpretações alternativas e criticá-las ou apoiá-las; usar a literatura para própria compreensão e compreensão da vida; envolver-se em formas de leitura que indicam sensibilidade com outras culturas e contextos; usar a escrita como uma forma de refletir e comunicar suas compreensões literárias; falar e escrever sobre uma obra com relação a formas características do discurso literário (p. 143-144).

A integralização da leitura e da escrita é oferecida em aulas baseadas na construção de representações, pois nesse ambiente, a leitura e a escrita são vistas como ferramentas para que os alunos consigam expressar seus pensamentos, e não apenas como habilidades ou atividades com um fim em si mesmas (p. 207). Essas atividades adquirem, então, um sentido para o aluno, sendo úteis para a comunicação de seus pensamentos a outras pessoas.

Tendo todos esses conceitos em mente, a seguir será feita a análise de uma das aulas do curso de leitura extensiva para professores brasileiros de inglês no exterior, cotejando seus aspectos práticos com os estudos anteriormente revisados.

5. A APLICAÇÃO DA LEITURA EXTENSIVA

Será que é possível criar um ambiente no qual pessoas diferentes e desconhecidas umas das outras, vindas de um país estrangeiro, falantes maternos de outra língua, possam constituir uma comunidade leitora em LE? Serão capazes de desenvolver um sentimento de pertencimento a essa comunidade, que as fará contribuir para a busca e compartilhamento de entendimentos literários? Inicia-se, agora, o itinerário para tentar encontrar algumas dessas respostas.



Essas pessoas, isto é, os alunos, professores de língua inglesa no Brasil, foram selecionados para o PDPI, Programa de Desenvolvimento para Professores de Inglês, do governo federal brasileiro, ao final do ano de 2013. Foram selecionados para essa turma 19 professores de vários estados brasileiros, dentre os quais se encontra esta professora pesquisadora. Essa turma foi alocada na cidade de New Brunswick, a aproximadamente uma hora de Nova Iorque, e cursou suas aulas na Universidade de Rutgers, pertencente ao estado de Nova Jersey, por 45 dias, entre os meses de janeiro e fevereiro de 2014. Dentre as várias disciplinas oferecidas estava a de Leitura Extensiva, que muito impressionou os professores brasileiros pelo grande aprendizado e prazer que proporcionou a todos. Uma das aulas dadas em 30 de janeiro de 2014 foi filmada pelo coordenador do curso com vistas a avaliar o desempenho da professora americana. Foi solicitado o acesso a essa gravação à professora e ao coordenador, pedido esse que foi prontamente atendido. Sua transcrição permitiu uma análise de características explícitas e subjacentes da aula, buscando-se entender as razões de seu sucesso. Foi esta filmagem, portanto, que permitiu a análise da aplicação da leitura extensiva a professores brasileiros de língua inglesa nos EUA.

Antes da análise dos resultados, é necessário caracterizar melhor os professores-alunos, participantes da aula da professora americana. São todos professores experientes de língua inglesa, oriundos do Brasil, de três regiões: Sul, Norte e Nordeste. Todos esses professores fizeram o teste de proficiência *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) previamente à viagem. Seus resultados foram considerados de nível avançado, pois foram todos alocados em uma turma de metodologia do ensino de língua inglesa, o terceiro e mais alto nível oferecido pelo programa. São, portanto, considerados proficientes em leitura em língua estrangeira, já possuindo automaticidade dos processos leitores em língua inglesa. Embora os professores estivessem imersos em um país falante de língua inglesa, não falavam em inglês 100% do tempo, pois quando estavam apenas na companhia de brasileiros, falavam em língua portuguesa. Na aula do dia 30 de janeiro de 2014, os professores estavam tendo aulas há aproximadamente 20 dias, portanto, já estavam familiarizados com o programa, suas disciplinas e o ritmo das aulas. Com relação à professora, mediadora de leitura, estudou em *Calvin College* e tem mestrado em educação pela *Eastern Michigan State University*.

A aula de LEx para professores foi, primeiramente, transcrita em língua inglesa. Para análise de seus pontos principais, foram traduzidos para a língua portuguesa trechos considerados importantes.

Iniciamos com a descrição geral da aula da professora, identificada neste trabalho apenas como Wallis. Primeiramente, ela inicia sua aula mostrando os objetivos para aquele encontro, todos relacionados ao livro *The Pearl*¹¹, de John Steinbeck, recentemente finalizado pelos alunos para aquele momento. São eles:

¹¹ No livro *A Pérola*, Kino, um mergulhador, encontra uma pérola magnífica, que, para ele, significa a promessa de uma vida melhor para sua família empobrecida. Seu sonho o deixa cego à ganância e às suspeitas que a pérola suscita nele e em seus vizinhos, e até mesmo sua esposa amorosa não consegue demovê-lo de sua ambição ou frear os eventos que os levam a uma tragédia. [...] Kino e sua esposa ilustram a perda da inocência, experimentada por pessoas que acreditam que a riqueza apaga todos os problemas. (Texto traduzido livremente do inglês da contracapa do livro *The Pearl*, de John Steinbeck, publicado em Londres pela Editora Penguin Books, em 1994).



- 1) *warm-up* (“aquecimento”);
- 2) uso de *double-entry journals* (notas em duas colunas);
- 3) uso de *graphic organizers* (organizadores gráficos);
- 4) explicação do tema de casa sobre o livro em questão.

A seguir, a análise de cada parte é feita, tendo-se como base os aspectos teóricos mencionados anteriormente, quais sejam, as características da aprendizagem da leitura em língua materna e em língua estrangeira, leitura extensiva e a construção de representações.

6. RESULTADOS E ANÁLISE

Na parte inicial da aula, Wallis faz um “aquecimento”, isto é, uma atividade motivadora para mergulhar os alunos na história do livro novamente. Podemos considerar esse aquecimento como sendo a sinalização para que os alunos se tornem conscientes de que o foco das atividades daquela aula é subjetivo, isto é, não será exigido deles nenhum raciocínio objetivo ou discursivo, mas sim, que eles expandam suas mentes para explorar mais livremente os horizontes de possibilidades propiciados pelo livro. Essa atividade equivale à primeira opção sugerida por Langer: “facilitando o acesso” (2009, p. 34). Wallis solicita que cada um descreva o livro *The Pearl* em uma única palavra e anota as respostas de todos no quadro de giz, validando-as: *sad* (triste), *depressing* (depressivo), *mind numbing* (entorpecedor), *true* (verdadeiro), *realistic* (realista), *intimidating* (intimidante), *scary* (assustador), *instigating* (instigante), *tense* (tenso), *poetic* (poético), *descriptive* (descritivo), *written to be read aloud* (escrito para ser lido em voz alta), *misfortune* (azar), *in vain* (em vão), *brutal* (brutal), *beautiful* (belo). A professora agradece pelo último adjetivo e logo inicia a segunda parte da aula, pedindo aos alunos que se reúnam em grupos de quatro pessoas.

A tarefa dos alunos é, então, discutir suas notas tomadas anteriormente, como tema de casa, no *double-entry journal*. Este *journal* consiste em dividir folhas de papel ao meio com uma linha vertical: do lado esquerdo, copiam-se breves excertos do texto que se está lendo e que se achou interessante de alguma forma; do lado direito, o aluno comenta sua própria opinião sobre o excerto. Essas notas em duas colunas são uma atividade que objetiva dar ao estudante a oportunidade de expressar seus pensamentos e tornar-se mais envolvido com o que está lendo. Os alunos podem discutir sobre os últimos capítulos do livro em ordem, capítulo por capítulo, ou podem discutir o final do livro e depois ir discutindo os capítulos de trás para frente. Para ajudar a discussão, a professora propõe questões norteadoras: houve momentos ou passagens pivô, importantes para a história? No seu grupo, vocês tiveram sentimentos ou respostas semelhantes a alguma parte da história? Conforme a discussão se desenvolve, há um foco, temas ou ideias semelhantes surgindo? Os grupos são, então, constituídos e tem início a discussão sobre os últimos capítulos do livro. Durante 20 minutos no total, a professora escuta as discussões nos grupos e ajuda os alunos quando lhe é solicitado. Pode-se ver aqui um tempo precioso utilizado para a discussão entre os alunos, privilegiando a interação, na qual eles praticam as quatro habilidades: a leitura – previamente, ao ler o livro; a escrita – também em um momento anterior, ao escrever suas opiniões do lado direito do *double-entry journal*; sua fala – ao exprimir suas opiniões sobre partes do texto; e também sua audição – ao escutar o que os colegas têm a dizer. Desse modo, as quatro habilidades estão a serviço de uma tarefa significativa, não estabelecendo a prática pela prática.



A professora menciona que esta interação faz com que todos desenvolvam “habilidades de pensamento de alta ordem”, baseadas na Taxonomia de Bloom. A Taxonomia de Bloom é um sistema criado por Benjamin Bloom e seus colaboradores Max Englehart, Edward Furst, Walter Hill e David Krathwohl, em 1956, para categorizar objetivos educacionais. É amplamente utilizado por professores do ensino básico e por instrutores em faculdades nos EUA. Esse sistema é composto por seis grandes categorias: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação, em um continuum do mais simples ao mais complexo, do concreto ao abstrato, sendo que o conhecimento é a base para o desenvolvimento de todas as habilidades posteriores (ARMSTRONG, 2016). São alguns verbos característicos de cada categoria:

- conhecimento: descrever, numerar, identificar, lembrar, selecionar.
- compreensão: discutir, explicar, dar exemplos, relatar, resumir.
- aplicação: construir, escolher, demonstrar, prever, implementar.
- análise: comparar, distinguir, inferir, relacionar, subdividir.
- síntese: compor, organizar, planejar, revisar, estruturar.
- avaliação: julgar, arguir, criticar, defender, provar.

Wallis pontua que quando os alunos identificam aspectos significativos, ou momentos pivô no livro, estão no primeiro nível, o do conhecimento; ao compartilhar e comparar sentimentos e respostas à história, estão no quarto nível, da análise; quando combinam pensamentos, estão fazendo uma síntese (quinto nível); por fim, quando decidem se há uma estrutura ou um tema emergindo, fazem uma avaliação (sexto e último nível). Em sua fala, podemos identificar a importância dada à interação como uma forma de desenvolver o raciocínio literário nos alunos de modo estimulante:

Então, no curso de uma discussão, você pode cobrir uma enorme variedade de habilidades de pensamento, todas dentro de uma discussão, tudo baseado em temas ou questões que você escolhe. Não precisamos construir algum tipo de exercício complicado onde as questões são construídas uma a uma... Vocês somente... Vocês conseguiram e fizeram muito mais do que isso, também. Vocês fizeram isso naturalmente, sabe, tendo o livro como foco. Eu só pensei que seria bom saber que podemos incorporar esses níveis de pensamento facilmente quando elaboramos as questões de modo certo¹². [32’51”]¹³

Dessa forma, pode-se observar a construção de representações ocorrendo nesse tipo de atividade, dentro dos grupos. Não é possível ouvir a construção de representações de cada grupo, mas há o momento em que a professora solicita que uma pessoa de cada grupo se manifeste e fale a toda turma sobre algo que o grupo havia permanecido por mais tempo discutindo ou que representasse uma ideia essencial do que estava ocorrendo na narrativa. Foi selecionada a primeira manifestação por estar mais audível. Aos 34 minutos e 24 segundos da gravação, a aluna identificada apenas como Elinor fala em nome de seu grupo:

¹² Tradução livre da autora do presente artigo de todos os excertos da transcrição feita, originalmente, em língua inglesa.

¹³ Este número se refere ao momento da fala: esta foi feita a partir de 32 minutos e 51 segundos de gravação da aula.



Nós estávamos discutindo que, como no Brasil, o México deve ter essa coisa católica de que se você é rico, você não pode ir para o céu. Você tem de ser pobre, você tem de lutar para conseguir uma boa recompensa após a morte. E então, essa história, no final, foi tipo a pérola era realmente má, como se o encanto da pérola o estivesse destruindo [a Kino, personagem principal] e com a pérola ele nunca poderia ser feliz. É a mesma ideia. Essa coisa católica que você tem de doar todas as suas posses para a igreja e a primeira pessoa que foi (inaudível) na família depois que ele pegou a pérola foi (inaudível) porque riqueza não é bom para pessoas comuns, só para a igreja, sabe? Então eu acho que há esse pensamento, essa coisa católica que você não pode ser rico e feliz ao mesmo tempo.

A seguir, a professora valida a participação do grupo escrevendo as partes principais de sua contribuição no quadro de giz e reconhecendo a presença desse elemento católico na história do livro.

O comentário do grupo de Elinor pode ser identificado com o 4º posicionamento da construção de representações, que é aquele no qual o leitor se distancia do livro e objetiva sua experiência, isto é, reflete sobre suas compreensões e sobre a obra em si mesma. Elinor e seu grupo distinguem “as insinuações de conflito e poder” (como já mencionado na seção anterior, em Langer, 2005, p. 37) e reconhecem a tensão entre sua visão de mundo e a do autor, identificando a influência do catolicismo que perpassa toda a trama da história.

Na continuidade da participação dos grupos, percebe-se que essa atividade toda abarca o momento do 4º posicionamento, pois provoca nos alunos esse tipo de raciocínio descrito previamente e também os faz refletir sobre a habilidade do autor ao estruturar o texto e utilizar elementos literários, dentre eles, como já mencionado pelo grupo de Elinor, a pérola como agente capaz de suscitar a maldade humana.

Também se constata, além da opção 1, a presença das opções 4, 5 e 6 para atividades, igualmente mencionadas na seção anterior: opção 4 – o aprofundamento de ideias; 5 – a ajuda da professora a seus alunos no desenvolvimento de um posicionamento crítico, no qual os alunos aproximam o texto da vida real, teorizam sobre a condição humana, contemplando questões éticas que se tornam parte da discussão; e 6 – o balanço final feito pela professora, legitimando as interpretações e opiniões de todos, mesmo que divergentes, finalizando essa atividade, mas não o pensamento, que é uma atividade naturalmente incessante.

Devido à boa oportunidade de transição entre tarefas, a partir deste ponto, a professora decide explicar aos alunos o tema de casa com relação ao livro *The Pearl*, deixando o trabalho com os *graphic organizers* por último. Wallis, então, explana que os alunos devem escrever um texto de uma página ou no máximo uma página e meia sobre o livro *The Pearl* e fornece algumas ideias aos alunos:

- escrever sobre a questão *was it worth it?* (valeu a pena?), que havia surgido durante o transcorrer das discussões;
- fazer uma análise de um personagem (Kino ou Juana), isto é, falar sobre como eles mudam durante a história, ou sobre momentos em que seu caráter se destaca e fornecer um suporte textual, selecionando trechos do texto que ratifiquem essa análise (e informando a página do livro);



- trabalhar com um tema: a ganância; ou com um símbolo: a pérola, o barco, a família; a música e as canções; um elemento estilístico de Steinbeck: suas descrições, metáforas, personificação, ou como ele constrói mulheres fortes;
- escolher um evento e reescrevê-lo em primeira pessoa, da perspectiva do personagem, Kino ou Juana, já que o livro é escrito em terceira pessoa;
- qualquer outra ideia ou resposta criativa à leitura do livro.

Constata-se a abertura da professora com relação à tarefa solicitada e a valorização da criatividade, visto que não cerceia as ideias que os alunos possam vir a ter. Sua meta parece ser fazer com que a tarefa seja significativa para os alunos, que os interesse e motive:

A ideia aqui é que nós não escrevamos, não precisamos escrever, não temos de escrever um relatório sobre o livro. Não vamos escrever relatórios... Não é... Já fizemos isso e ninguém gosta de fazer relatórios. Há muitas outras maneiras com as quais podemos nos engajar na escrita de um texto. Que são mais empolgantes, mais interessantes para cada um de vocês individualmente. [58'20"]

Nota-se a mudança de foco de uma aula expositiva e que suscita a questão "o que será que o professor quer?" para uma aula com foco nas ideias dos alunos, que pensam e as discutem autonomamente, aumentando, assim, o alcance de sua compreensão e fomentando a interpretação. Nesse tema de casa, os alunos continuarão construindo suas representações e as colocarão no papel de modo organizado. É ainda a presença do quarto posicionamento, no qual os alunos tomam distância e refletem sobre sua compreensão da obra e também sobre aspectos literários escolhidos pelo autor para dar sentido a sua história.

No próximo segmento da aula, são trabalhados os *graphic organizers*. Esses materiais didáticos são uma ferramenta visual de representação do conhecimento que estrutura a informação, organizando aspectos importantes de uma narrativa ou de um poema, como eventos, ideia principal, trama, personagens, dentre outros. A professora entrega um organizador gráfico diferente para cada um dos cinco grupos de alunos, que têm a tarefa de preenchê-los de acordo com o que é solicitado. Para isso, o grupo deve interagir e chegar a um consenso. Durante 13 minutos os alunos discutem suas ideias e preenchem os organizadores gráficos. Enquanto isso, a professora circula pela sala ouvindo as discussões e ajudando quando necessário. Em um dos organizadores gráficos, especificamente, os alunos devem localizar o cenário onde se desenrola a história. Também devem preencher aproximadamente 10 passos até o clímax da história, isto é, até o momento em que não há mais possibilidade de se voltar atrás. Os 10 passos são eventos que vão se sucedendo na trama até o ponto mais importante. A partir daí, devem identificar os momentos em que a ação vai decrescendo até se chegar ao fim do livro. Os alunos devem distinguir o conflito e a sua resolução, e por fim, o tema do autor. Mais uma vez, a construção de representações sobre o livro constituiu-se na parte mais importante da aula. Após essa atividade, os organizadores gráficos são apresentados no projetor para que seja avaliada sua possível utilização nas aulas de inglês daqueles professores no Brasil.



7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formou-se, então, uma comunidade de leitores, com características muito especiais: foi constituída por pessoas que nunca haviam se encontrado antes, provenientes de várias regiões do Brasil, em um país distante e se comunicando em uma língua estrangeira. E, no entanto, todos acabaram comungando dos processos de construção de sentidos, desenvolvendo uma cumplicidade singular e partilhando ideias em uma interação social colaborativa e construtiva, como se pode observar anteriormente.

Durante a progressão das aulas de leitura extensiva, o princípio de ler em grande quantidade foi atendido, pois os alunos leram o romance *The Pearl* em aproximadamente 10 dias, com o objetivo de atingir um entendimento geral, sem análises minuciosas de seus componentes. A leitura desse texto literário não foi usada como pretexto para o ensino de gramática, por exemplo, mas, sim, para ser o ponto de partida para a interação entre todos na busca de compreensão do todo e de seu aprofundamento em uma interpretação mais abrangente.

Os alunos também desenvolveram suas habilidades de pensamento de alto nível através da atividade com o *double-entry journal*, como bem observado pela professora mediadora: eles demonstraram, além de seu conhecimento sobre o livro, capacidades de análise, síntese e avaliação desse texto literário em LE.

Com relação aos posicionamentos identificados por Langer (2005), tem-se a prova da ocorrência do 4º posicionamento em sala de aula, como no exemplo da fala transcrita e traduzida da aluna, na qual há indícios de que as discussões prévias de seu grupo os levaram a um distanciamento do texto, no qual analisaram mais profundamente a alegoria usada pelo autor para desenvolver sua história – o catolicismo.

Verifica-se em todas as tarefas propostas a presença da orientação literária aberta, não enquadrada do pensamento – a qual não se foca em uma “interpretação correta do texto”, mas procura dar voz aos estudantes, sem deixar de considerar o próprio texto e seu autor, obviamente. Constata-se, igualmente, a participação ativa dos alunos nessa comunidade leitora ali constituída através da mediação extremamente capacitada e afetiva da professora, ocupada em construir pontes entre o texto literário produzido em sua terra natal e estudantes oriundos de outro país distante, com uma realidade tão diferente da sua.

As opções dadas por Langer (2005) estão da mesma forma presentes: na motivação para uma experiência subjetiva, na qual todos devem procurar expressar suas próprias compreensões para depois aprofundá-las, desenvolver um posicionamento crítico para finalizar com o balanço geral da aula, que sinaliza seu fim - mas não o fim do pensamento literário, que continua a existir, agora ainda mais afiado, mesmo fora dela.

Da mesma maneira, o modo de avaliação privilegia a reflexão pessoal, deixando a todos livres para escolher a tarefa mais interessante e significativa para si, sempre tendo como fundamento o texto literário.

Ademais, nessa aula, que tem como base a LEx, pode-se perceber a presença dos quatro princípios pedagógicos considerados importantes por Langer (2005) para uma aula que envolva o desenvolvimento do pensamento: no primeiro deles, os alunos são tratados como pensadores



competentes, pois a eles não é solicitado que repitam pensamentos não elaborados por eles mesmos, mas sim que desenvolvam suas próprias ideias, vide exposição da aluna Elinor. As perguntas ou dúvidas dos alunos são legitimadas e encaradas como necessárias para o incremento do raciocínio, e por isso mesmo, são estimuladas:

Há alguma questão sobre o que eu estou falando aqui? (Uma questão inaudível). Sim, poderia ser. Sim, sim. Poderia ser como uma mudança. Poderia ser como um momento onde você só... Você fica simplesmente... Atinge você, ou emocionalmente ou... ou... Uau! Escrita brilhante! Sabe? Como aquela, aquela passagem que a Gabriela leu outro dia sobre o discurso do Kino. Para mim, aquela é uma passagem pivô. Porque ela me acertou em cheio. O modo como foi escrita e seu poder, então, sim, mudanças ou momentos fortes. Boa questão. Outras questões? Ok. [9'51"]

Além disso, a sala de aula é considerada o local para se desenvolver compreensões através de atividades diversas, como o *double-entry journal* e os *graphic organizers*. Não é o lugar para se pensar o que o professor quer ouvir, mas o que o aluno tem a dizer sobre o que compreendeu do texto até aquele momento. Finalmente, ao ouvir os colegas, o aluno tem a oportunidade de entrar em contato com pontos de vista diferentes do seu, enriquecendo assim sua própria interpretação e tendo a oportunidade de considerar outras perspectivas diferentes da sua.

Por meio da mediação competente e afetiva (e também afetuosa) da professora, os alunos são guiados e estimulados a ir além de suas impressões iniciais sobre o texto, a fazer conexões dentro do próprio texto, a considerar múltiplas perspectivas, a analisar uma obra relativamente a seu discurso literário, a usar a escrita para refletir e comunicar compreensões literárias, enfim, são desafiados a dar sua contribuição para o entendimento da obra por todos e são valorizados por isso.

Constata-se, assim, que uma aula ministrada tendo como base a abordagem da leitura extensiva contribui enormemente para o desenvolvimento do raciocínio literário dos alunos, fortalecendo a convicção de que o emprego dessa metodologia se mostra eficiente. As infinitas possibilidades de ensino, compreensão e fascínio pela leitura proporcionados por essa abordagem provam que o prazer de ler também pode ocorrer em uma aula de língua estrangeira.

8. REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, Patricia. **Bloom's Taxonomy**. Internet. Disponível em:

<<https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>>. Acesso em: 09. Jun. 2016.

BUENO, Belmira Oliveira; REZENDE, Neide Luzia de. **Formador de leitores, formador de**

professores: a trajetória de Max Butlen. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 543-564, jun. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000200543&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 jul. 2016.

DAY, Richard; BAMFORD, Julian. **Extensive Reading Activities for Teaching Language**. 1 ed. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2004.

DAY, Richard; BAMFORD, Julian. **Extensive reading in the second language classroom**. 1 ed. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 41 ed. São Paulo: Cortez, 2001.



HEDGCOCK, John; FERRIS, Dana. **Teaching Readers of English: students, texts and contexts**. 1 ed. Nova Iorque: Routledge, 2009.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 1 ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

LANGER, Judith. **Pensamento e experiência literários**. 1 ed. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2005.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**. 2 ed. São Paulo: Ed. 34, 2009.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. 3 ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

SMITH, Frank. **Understading Reading**. 6 ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STEINBECK, John. **The Pearl**. Londres: Penguin Books, 1994.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.