



LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES

Ensino de língua inglesa e a formação do leitor: uma aproximação possível através da leitura extensiva.

English teaching and the reader formation: a possible approximation through extensive reading.

Roberta Macedo Ciocari¹

RESUMO

O objetivo deste trabalho é inferir algumas das causas que levam vários estudantes a não gostar de ler e propor uma atividade de leitura embasada em uma abordagem que contra-ataque pelo menos algumas dessas causas, para tentar sanar esse problema. São apresentadas noções de letramento restrito e generalizado, considerações sobre o passado e o presente da leitura na escola e sobre leituras clandestinas, e também são mencionadas particularidades do que é ler em uma língua estrangeira. Finalmente, a leitura extensiva é apresentada como abordagem de mediação de leitura. Um questionário foi aplicado aos alunos na disciplina de inglês de um curso tecnológico em um instituto federal na região sul e suas respostas ilustraram tanto a parte teórica quanto embasaram a confecção de uma atividade de leitura extensiva a ser aplicada à referida turma em pesquisas futuras.

Palavras-chave: formação do leitor, letramentos, leitura extensiva, língua inglesa.

ABSTRACT

The aim of this work is infer some reasons why several students do not like reading and also to propose an activity based on an approach to counter attack, at least, some of those reasons and thus to help solve this problem. Notions about restrict and generalized literacy are presented, as also are considerations about the past and the present of reading at school and the clandestine readings. Moreover, particularities of reading in a foreign language are mentioned. Finally, extensive reading is presented as an approach for the reader formation. A questionnaire was applied to a group of students of English in a technological institute in the South of Brazil and their answers provided live facts to illustrate the theory and also laid the foundation for the elaboration of an extensive reading activity for this group to be applied in the future.

Keywords: reader formation, literacies, extensive reading, English.

¹ IF Sul – Instituto Federal Sul-rio-grandense, Passo Fundo/RS – Brasil.

1. INTRODUÇÃO

“Nunca consegui ler um livro inteiro”. Essa é uma das afirmações do aluno identificado como K nesta pesquisa, matriculado no curso de graduação em Tecnologia de Sistemas para Internet (TSPI) do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), câmpus Passo Fundo. Ele está na faixa etária dos 16 aos 21 anos, é solteiro, mora na zona urbana e raramente lê revistas ou jornais. Suas lembranças da escola com relação à leitura incluem o fato de que os professores pediam para ele ler, mas ele não o fazia: “pegava os resumos na internet”. Ele é apenas um dos 26 alunos da turma a responder o questionário sobre hábitos de leitura, realizado pela professora pesquisadora. No entanto, sabemos que ele não é um caso isolado.

Este trabalho tem como objetivo, a partir do recorte dessa turma sobre seus hábitos (ou não hábitos) de leitura em língua materna, inferir algumas das causas que levam vários estudantes a não gostar de ler e também propor uma atividade de leitura fundamentada em uma abordagem que ataque essas causas para, enfim, tentar sanar esse problema. Para o embasamento teórico, será feita uma comparação entre dois regimes de letramento: o generalizado e o restrito, com duas abordagens de leitura: a extensiva e a intensiva. Para a consecução do objetivo do trabalho, também será necessário analisar como a literatura é tratada na escola, como se desenvolvem as leituras clandestinas e como se dá a leitura em uma língua estrangeira, mais especificamente no inglês, devido ser esta a língua de trabalho da professora pesquisadora. Logo após, será apresentada a abordagem de leitura chamada de leitura extensiva (LEx) como uma prática que pode ser altamente eficaz para desenvolver o gosto pela leitura, tanto na língua materna quanto em uma língua estrangeira. Utilizando os princípios da LEx, será apresentado um plano de aula de inglês direcionado para a turma em questão.

2. LETRAMENTO RESTRITO E LETRAMENTO GENERALIZADO

“Os classificados.” Iniciamos este capítulo com a resposta do aluno B quando questionado sobre o assunto que ele mais gosta de ler. A seção de classificados de um jornal se caracteriza por um grande número de anúncios sobre vários assuntos, desde empregos até relacionamentos amorosos, todos escritos com a maior economia de palavras possível, para não encarecer o valor pago pela publicação. Esse tipo de leitura requer o entendimento de abreviações e certa rapidez de leitura para se eleger o melhor anúncio naquele assunto que estamos procurando. É, portanto, uma leitura extensiva, que demanda um letramento generalizado.

Segundo Anne-Marie Chartier (2011, p. 58), a principal questão posta sobre leitura na sociedade ocidental é a passagem do letramento restrito para o letramento generalizado. Antes de entrarmos no mérito dessa questão, precisamos definir letramento: “letramento designa atividades humanas que implicam uso da escrita” (2011, p. 56). Tendo isso em mente, podemos adentrar os conceitos de letramento restrito e o generalizado, os quais designam um uso graduado da escrita. O letramento generalizado, que ocorre nas sociedades contemporâneas, diz respeito às trocas orais que são, às vezes, penetradas pela escrita, a qual está sempre presente implicitamente. Por outro lado, no letramento restrito, geralmente utilizado para usos religiosos, “a escrita coexiste com as culturas orais, sem as penetrar verdadeiramente” (GOODY, 1977, in CHARTIER, 2011, p. 56), isto é, esse letramento está “restrito aos saberes da religião e aos usos das liturgias ritualísticas” (2011, p. 57).

Voltamos, então, à principal questão sobre leitura na sociedade ocidental: quando se deu a passagem do letramento restrito ao generalizado? Chartier (2011, p. 59) afirma que no início do século XIX,

com o desenvolvimento da imprensa, é que esse deslocamento começa a ocorrer: com o advento do jornal popular e das novelas com altas tiragens, suportes que permitem e até mesmo exigem, uma leitura silenciosa, rápida e fluente, sem, no entanto, se descuidar do entendimento do que está sendo lido. Esse novo modo de leitura se contrapõe ao regime restrito, no qual o leitor tinha de decorar determinados cânticos ou orações para poder participar de um ritual religioso, seja na igreja protestante ou na católica. Assim, a sociedade, que já vivia sob o regime do letramento generalizado (ou extensivo), aprendia a ler na escola sob o regime do letramento restrito (ou intensivo). No ensino laico, o letramento restrito se dá por meio do estudo do cânone consagrado do patrimônio nacional, e não mais através dos cânticos ou das orações. As leituras de uso diário (funcionais), como bilhetes, cartas, listas e receitas, não faziam parte dos objetivos escolares. Obviamente que a seleção de clássicos não atraía e não atrai a maioria dos estudantes e o resultado era e é muito aquém do que se almeja na formação de leitores, levando a escola a fracassar massivamente nesse quesito. Foi com a propagação da televisão, a partir do século XX, que os professores começaram a incentivar “todas as leituras”, com medo de que a leitura fosse abandonada em detrimento das imagens (2011, p. 59). Hoje, no século XXI, o temor é que a leitura seja abandonada pelo advento da internet.

A conjuntura contemporânea demanda um tipo rápido de leitura, por prazer, por curiosidade ou por informação, e que pode ser esquecida assim que se termina de ler, isto é, uma leitura extensiva, que não precisa ser memorizada/decorada ou recitada/cantada. Por outro lado, a escola utiliza uma metodologia de ensino intensiva, focando o estudo de algumas poucas obras clássicas com fichas de leitura e utilizando o texto como pretexto para o ensino da gramática. O aluno que estuda gramática poderá ser bom em gramática, não em outras habilidades, como a leitura e a escrita. Ler se aprende lendo, e escrever, escrevendo. E é esse descompasso entre realidade e escola que provavelmente permite ao aluno B afirmar que sua leitura preferida é a leitura de classificados em jornais: ele está à procura de informações. Fato que também nos traz um pouco de inquietação, pois qual seria o escopo de materiais de leitura ou de gêneros a que esse aluno foi apresentado, e de que forma, para ele afirmar que o assunto que mais gosta de ler são os classificados dos jornais? Veremos mais especificamente sobre o ensino da leitura proporcionado na escola brasileira no próximo capítulo.

3. PASSADO E PRESENTE DA LEITURA NA ESCOLA

“Era só livro ruim, para fazer trabalhos ainda piores”. Essa foi a resposta do aluno F à questão de número 14: referente à escola, como a leitura foi trabalhada pelos professores no seu ensino fundamental e médio e como você se sentia com relação a esse trabalho? Essa resposta ilustra uma das crenças citadas por Lajolo e Zilberman (1996, p. 203) com relação ao ensino de literatura na escola brasileira: transformar o texto em pretexto para outros ensinamentos, como o de gramática, por exemplo, faria o aluno aprender gramática e gostar de literatura. A outra é que o simples contato do jovem com o texto literário o envolveria.

Em muitos casos, é na escola que a pessoa irá ter o primeiro contato com livros e literatura e é frustrante observar “a rudeza do golpe que a escola parece patrocinar ao por autores clássicos nas mãos dos alunos” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 204). Um exemplo desse fato é o trabalho com *Os Lusíadas*, de Camões, no ensino médio. O cerne da questão deveria ser conquistar aquele aluno que não lê e convidá-lo a ser um leitor, se não assíduo, pelo menos habitual. Não se trata de promover a ignorância, mas de se iniciar com textos palatáveis e paulatinamente ir aumentando o nível de exigência nas leituras.

No passado, durante muito tempo, a literatura francesa exerceu forte influência sobre a cultura brasileira (das elites, certamente), muito evidente desde o século XIX. Ela “deu vitalidade ao ensino de literatura e lhe conferiu sentido, justificativa e legitimidade” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 210), embora ocorresse tardiamente nas vidas dos alunos: somente a partir da adolescência. Esse predomínio da literatura francesa ocorreu pelo modo como a literatura portuguesa havia sido usada na escola: conservadora e coercitivamente, somando-se a isso o fator do desejo de independência do domínio português, de acordo com Lajolo e Zilberman (1996, p. 206).

Simultaneamente, no final do século XIX, os escritores nacionais começaram a ganhar espaço nas antologias e seletas, que representam “o longo percurso que marca a inclusão da literatura brasileira no currículo escolar”, ainda conforme as autoras citadas acima (1996, p. 212). Atualmente, percebe-se a dominância da cultura dos países falantes de língua inglesa, especialmente dos Estados Unidos da América e da Inglaterra, na cultura brasileira, devido ao “colonialismo econômico de que o país é vítima” (ZILBERMAN, 2012, p. 84). Um exemplo disso é a aluna X, que afirma gostar de ler “ficção, aventura, romance, terror, **apenas** estrangeiros”.

No entanto, a distância entre o que a escola propõe e a vivência dos alunos continuava grande: “melhor que frequentar a escola e ser reprimido seja talvez ouvir histórias, de preferência de uma preta velha que narra contos fantásticos, histórias de fadas ou do folclore brasileiro” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 214). Aproveitando essa ideia, Monteiro Lobato escreve *Histórias da Tia Nastácia*, nas quais ela mesma, uma preta velha, é a narradora. Assim, Lobato sugere um percurso diferenciado para a formação de leitores, rejeitando os trabalhos mais ortodoxos com a leitura e recorrendo “à sua origem mais primitiva, a narração e a audição oral” (1996, p. 217). No século XXI, melhor que frequentar a escola e ser reprimido é assistir à televisão e navegar na internet. Por isso a importância de um “perfil de professor moderno, aquele que poderia incentivar o conhecimento da literatura de seu tempo, a mesma da qual ele f[az] parte”, (1996, p. 214), com atividades variadas e interessantes para conquistar o maior número de leitores possível dentro da escola, pois

Quando a noção de literatura se alarga e acolhe outras modalidades de expressão, diversas das já consagradas ou sacramentadas, o ensino médio parece descobrir perspectivas renovadoras [...]. É igualmente quando ele pode corresponder às expectativas das novas camadas que o frequentam e buscam nele maneira de se situar na vida brasileira contemporânea (ZILBERMAN, 2012, p. 206).

4. LEITURAS CLANDESTINAS

“Frequentes, chegava a incomodar, mas sempre ficção estrangeira, nada de literatura nacional.” Esta é a aluna X, reiterando sua preferência em resposta à questão 13: como você descreveria seus hábitos de leitura na adolescência? Como na escola as leituras não são prazerosas - por causa do estudo dos clássicos e do *gap* existente entre esses e o conhecimento de mundo do aluno, razões já elencadas anteriormente - o que resta é buscá-las na clandestinidade, isto é, naqueles textos que não constam nas listas das bibliotecas escolares. Tome-se como exemplo os *best-sellers* estrangeiros, que raramente encontram-se no cânone dominante. Em muitos casos, por causa da sua leitura apaixonante e da fruição que proporcionam, são eles que iniciam o adolescente no hábito da leitura. Além disso, esse tipo de leitura pode servir como um escape a uma realidade não tão apaixonante assim:

As obras escolhidas por crianças e adolescentes, quando eles escapolem da rígida rotina escolar de leitura, parecem responder às exigências da fantasia, pela qual, em acumulação infinita, articulam-se a outras de ficção ou as conhecidas por meio da transmissão oral [...]. O fato de incendiarem a imaginação explica e reforça a clandestinidade dessas leituras, que pouco ensinam de prático, mas que provocam consumo contínuo. Os admiradores [...] querem tão-somente terminar um livro para ler outro, e mais outro, numa espiral sem fim. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 227).

A aluna G, quando criança, leu *Poliana* (Eleanor H. Porter) e a série inteira de *A Mediadora*ⁱⁱ, de Meg Cabot, constituída de 6 livros, cada um com aproximadamente 260 páginas. Depreende-se desse fato que as crianças e os adolescentes leem sim, e muito. Mas leem um tipo de leitura da qual eles gostam e que poderia servir à escola como um andaime (*scaffolding*) para leituras consideradas mais qualificadas. Os gibis também são lembrados como um material de leitura na infância (alunos A, I, K, S e W), embora sejam considerados pertencentes exclusivamente à indústria cultural.

A escola faria melhor se sancionasse a leitura da literatura de massa e a usasse em seu benefício próprio, como uma ferramenta de formação de leitores, adotando

uma metodologia de ensino da literatura que não se fundamente no endosso submisso da tradição, na repetição mecânica e sem critérios de conceitos desgastados, mas que deflagre o gosto e o prazer pela leitura de textos, ficcionais ou não, e possibilite o desenvolvimento de um posicionamento crítico perante o lido e perante o mundo que o lido traduz. (ZILBERMAN, 2012, p. 80).

As leituras clandestinas, que não têm nada de pragmáticas, desafiam a escola, que

prática e aplicada, considera-as indesejadas e bane-as, estabelecendo-se uma dicotomia intransponível e inconciliável. Se a escola patrocinar leituras que atendam apenas à imaginação e ao gosto, rompe o pacto educacional; se evitá-las, torna-se detestável, sem impedir que as leituras prediletas continuem a proliferar, na clandestinidade ou não. A escola, num caso, torna-se incompetente; no outro, impopular (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 231).

Por outro lado, a repressão que a escola faz a certas leituras, pode ter o efeito contrário: justamente por ser uma leitura proibida é que ela provoca o desejo da leitura.

Então, por que não utilizar a fruição e a fluidez advindas da leitura da literatura de massa para ajudar a formar um aluno leitor, que pode eventualmente, refinar seu gosto literário e tornar-se um leitor de clássicos? Zilberman (2012, p. 212) afirma que durante o ensino médio, “a leitura pode ser mais importante que a literatura” e sublinha que as escolas deveriam valorizar a bagagem cultural do aluno, seja ela qual for, para, a partir desse ponto, iniciar o processo de abertura de horizontes em direção à diversidade cultural. Só assim o ensino médio se renovaria, e teria condições de suprir a necessidade de seus usuários de inserir-se legitimamente na sociedade nacional. A literatura deixaria de ser elitizada e distante, e seu entendimento ficaria mais fácil, menos contaminada por cobranças e provas (2012, p. 214) sob uma ótica histórica e evolucionista (2012, p. 203), e infelizmente, opaca: “Nas aulas de literatura, não entendia muita coisa pois os termos eram complicados” (aluno A, respondendo à questão 14 – Referente à escola, como a leitura foi trabalhada pelos professores no seu ensino fundamental e médio e como você se sentia com relação a esse trabalho?).

Um exemplo: a série *A Mediadora*, de Meg Calbot, poderia servir como preparatório para leituras de maior envergadura como *O fantasma de Canterville*, de Oscar Wilde, ou *As aventuras de Tibicuera* ou *Incidente em Antares*, (Érico Veríssimo), para o conto *Um emprego para o anjo da morte* (Moacyr Scliar), para *Descanse em paz, meu amor* (Pedro Bandeira), e ainda vários outros trabalhos de autores como Josué Guimarães, Dalton Trevisan, André Vianco, Ernani Ssó, Ricardo Azevedo, etc. As possibilidades são infinitas, mas o professor deve estar atento às características únicas de seus alunos no que tange à sua capacidade e a seu gosto leitor.

5. LER EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

“[...] nós [professores] podemos não reconhecer a complexidade da leitura por que, como leitores proficientes, nós frequentemente tomamos como certa a habilidade de leitura, assumindo que os processos de leitura são automáticos” (FERRIS & HEDGCOCK, 2009, p. 2)ⁱⁱⁱ. Mas não são. Ler em língua materna (L1) já é uma atividade altamente complexa que requer a interação de muitos fatores, dentre os quais citamos o texto, o propósito da leitura e o próprio leitor. Quando se fala em leitura em língua estrangeira (L2), o desafio pode se tornar ainda mais difícil.

Basicamente, são as seguintes as diferenças entre ler em L1 e ler em L2, as quais tornam a leitura em uma segunda língua um processo mais complexo (GRABE & STOLLER, 2002; HUDSON, 2007; KODA, 2004 apud FERRIS & HEDGCOCK, 2009, p. 33):

- ler em uma L2 necessita de conhecimento linguístico explícito;
- pode ocorrer no ambiente em que a L1 é falada, tendo como consequência o fato de que não é necessário ler na L2 no dia a dia, com pouca exposição a materiais impressos nessa língua;
- necessita que o leitor domine um novo sistema linguístico, com a consequente transferência de um para outro, a qual pode ser tanto positiva quanto negativa;
- pode ocorrer na infância, na adolescência ou na maturidade, frequentemente simultaneamente à aprendizagem de outras habilidades nessa L2, como fala, audição, escrita e gramática, processo esse que não ocorre na L1, quando a criança aprende a ler somente depois de muita exposição oral à sua língua materna;
- pode ser percebido como mais desafiador cognitivamente e metacognitivamente do que o aprendizado de leitura em L1, dando a impressão de incompletude a alguns aprendizes.

Tendo esses fatores em mente, passaremos à descrição das disciplinas de língua inglesa no curso TSPI do IFSul, campus Passo Fundo. Esse curso pertence a uma área cujo conhecimento originou-se em um país de fala anglo-saxônica – os Estados Unidos da América. Sendo assim, a fonte de todo esse conhecimento está em língua inglesa, obrigando os alunos a possuírem, no mínimo, uma boa proficiência em leitura nesse idioma. A maioria dos tutoriais escritos para ajudar os aprendizes a dominar linguagens de programação como C, C++, Java, SQL, etc, está em inglês e não há tradução para a língua portuguesa. Os poucos materiais traduzidos perdem muito de sua qualidade elucidativa.

Geralmente, a maioria os alunos do nível 1 do TSPI são iniciantes na aprendizagem de língua inglesa, isto é, possuem apenas conhecimentos rudimentares sobre a língua, como por exemplo, números de 0 a 10, cores, alguns animais, dias da semana e o verbo *be* (este, sem saber como usá-lo efetivamente).

As disciplinas de inglês do TSPI foram pensadas levando-se em conta essa realidade: há dois semestres de inglês comunicativo básico e um semestre de leitura em língua inglesa, cada um com 30 horas/aula. Nos dois semestres de inglês comunicativo, são trabalhados os seguintes conteúdos gramaticais: verbo *be*, adjetivos e pronomes possessivos, artigos, preposições, expressões de tempo, horas, presente simples. No que tange ao terceiro semestre, a leitura em língua inglesa é trabalhada através da abordagem de leitura intensiva, que utiliza a metodologia do texto como pretexto para a gramática e as estratégias de leitura. Os seguintes aspectos são comumente abordados: uso do dicionário bilingue impresso, informações não verbais, estratégias de leitura (*skimming*, *scanning*, previsão, inferência, seletividade), vocabulário, formação de palavras, terminologia específica, palavras de ligação, marcadores de sequência, indicadores de tempo, modo e frequência, comparação, marcadores de tempo presente, passado e futuro, modalidade, instruções e imperativo.

A disposição das disciplinas de inglês no TSPI nessa ordem vai ao encontro da teoria do limiar linguístico (*Linguistic Threshold Theory*) de Cunnings (1976), apud Ferris & Hedgcock, (2009, p. 34). Essa hipótese considera que o aluno, para começar a ler bem em uma L2, deve antes desenvolver um nível mínimo de proficiência, ou seja, um limiar de conhecimento geral da L2, sem o que, um progresso de leitura nessa língua seria impossível, ou pelo menos, muito mais difícil. Isso por que outros fatores também contam como influência em um bom desenvolvimento da leitura em L2: estratégias de compreensão, interesse e engajamento do leitor, conhecimento prévio do conteúdo e motivação.

Adquirindo, então, esse conhecimento, os alunos chegam ao terceiro semestre, teoricamente, prontos para iniciar seu processo de leitura em L2. Salientamos que a abordagem de leitura intensiva por si só, não é má, pois trabalha com estratégias, conhecimento gramatical e vocabular, dentre outros conteúdos, que são de suma importância para leitores novatos que ainda não desenvolveram fluência na leitura em L2. Nesse ponto, para iniciar o processo de fluência na leitura, seria interessante apresentar aos alunos algumas atividades de Leitura Extensiva, explicada mais detalhadamente na próxima seção.

6. LEITURA EXTENSIVA COMO MEDIAÇÃO DE LEITURA

“Os alunos não sabem ler: ‘muitos adolescentes não têm uma prática suficientemente fluida, rápida, fácil, da leitura’” (SALLENAVE, 2009, p. 102, apud ZILBERMAN, 2012, p. 105). Uma constatação muito triste, observando como a leitura evoluiu de um modo restrito (reduzido/decorado) para o modo generalizado (amplo/fluyente) e de como a escola frequentemente não conseguiu evoluir a esse ponto. Por isso, apresentamos a abordagem de leitura chamada “leitura extensiva” (LEx) como um modo de se tentar sanar esse problema levantado pela romancista francesa Danièle Sallenave. Essa prática, se bem aplicada, poderá render bons frutos na área de mediação de leitura na escola, ajudando a garantir a presença viva da leitura e da literatura na sala de aula, pois é dever do professor “facultar a entrada da literatura, dessacralizada mas também despida de intenções segundas, em sala de aula” (2012, p. 257).

Neste trabalho, utilizaremos a LEx como forma de mediar a leitura em língua estrangeira, no caso, em língua inglesa, mas nada impede que essa abordagem seja utilizada com outras línguas estrangeiras e também com a língua materna do aluno, consideradas as devidas adaptações.

Um programa de LEx, para ser bem sucedido, precisa contar com a maioria dos seguintes princípios:

1. *Os leitores devem ler tanto quanto possível, talvez em sala de aula, e definitivamente, fora da sala de aula.*
2. *Uma variedade de materiais de leitura em uma vasta gama de tópicos deve ser disponibilizada [...].*
3. *Os leitores devem escolher o que querem ler [...].*
4. *O propósito da leitura é geralmente relacionado a prazer, informação e entendimento geral. [...]*
5. *A leitura é sua própria recompensa. [...]*
6. *Os materiais de leitura devem estar dentro da competência linguística dos leitores em termos de vocabulário e gramática. Dicionários são raramente usados [...].*
7. *Ler é uma atividade individual e silenciosa [...].*
8. *A velocidade de leitura tende mais para a rapidez do que para a lentidão [...].*
9. *Os professores orientam seus alunos em direção aos objetivos do programa [...].*
10. *O professor é considerado um modelo de leitor [...]. (DAY; BAMFORD, 1998, p. 7-8).*

Reafirmamos que o programa de LEx na escola não necessariamente precisa aplicar todos os 10 princípios elencados, pois de acordo com Macalister (2015, p. 123), os princípios da leitura extensiva devem ser considerados como guias, não mandamentos. E também por que cada escola e cada turma em uma escola possuem características próprias, e o professor pode e deve adaptar a abordagem ao seu contexto.

Algumas limitações que podem ocorrer referem-se aos princípios 2 e 3, visto que disponibilizar uma variedade de materiais de leitura em uma vasta gama de tópicos para que os leitores possam escolher o que desejam ler, nem sempre é possível: “as bibliotecas escolares são pobres, o livro é caro” (ZILBERMAN, 2012, p. 89). Todavia, existem meios pelos quais os professores podem resolver esse problema, um deles é através do uso da internet para conseguir materiais de leitura para seus alunos de forma rápida e sem grandes custos. Pode-se também aplicar LEx com toda uma turma lendo o mesmo material de leitura, como previsto no manual de leitura extensiva da *Extensive Reading Foundation*. Nesse caso, devemos cuidar para manter a maioria dos outros princípios, como material de fácil entendimento, leitura rápida, por prazer, etc, principalmente sem cair na tentação de utilizar o texto como pretexto para o ensino da gramática, por exemplo.

7. CARACTERÍSTICAS DA TURMA E O PLANO DE AULA

“Os livros que pediam para lermos eram maçantes e havia pouco incentivo.” Para tentar minimizar a opinião de alunos como o aluno D, ao responder a questão 14 (já mencionada na seção 3), pensamos, então, em elaborar um plano de aula para a referida turma do curso de TSPI, cujo objetivo maior seria o de fomentar o prazer da leitura, e por consequência, seu hábito, nos alunos através da LEx. Para atingir esse objetivo, necessitamos conhecer um pouco melhor nossos alunos, para o que, utilizamos um questionário^{iv}. Antes da aplicação desse questionário, foi deixado bem claro aos alunos que eles poderiam ser totalmente sinceros com relação a seus hábitos de leitura ou de não leitura, pois eles não seriam identificados no questionário nem avaliados por suas respostas. Isso foi feito para se evitar ao máximo o problema de legitimidade levantado por Pierre Bourdieu (CHARTIER, 1996, p. 236):

[...] as declarações concernentes ao que as pessoas dizem ler são muito pouco seguras em razão daquilo que chamo de efeito de legitimidade: desde que se pergunta a alguém o que ele lê, ele entende: que é que eu leio que merece ser declarado? Isto é: que é que eu leio de fato de literatura legítima? [...] E o que ele responde, não é o que [...] lê verdadeiramente, mas o que lhe parece legítimo naquilo que lhe aconteceu ter lido [...].

Os resultados obtidos através do questionário aplicado aos alunos serão apresentados e discutidos a seguir, para com base neles, elaborarmos o plano de aula.

Responderam ao questionário 26 alunos do curso TSPI do turno da noite do IFSul, câmpus Passo Fundo. A maioria deles é do sexo masculino: 21 alunos e 5 alunas. Doze alunos têm entre 16 e 21 anos, 10 têm entre 22 e 30, e 4 têm mais de 30 anos, caracterizando uma turma bastante jovem. Vinte e dois alunos são solteiros, 3 são casados e 1 não especificou seu estado civil. Vinte e quatro alunos residem na zona urbana, 1 aluno no meio rural e 1 aluno não respondeu à questão.

Quanto à frequência de leitura de itens como revistas, jornais, livros acadêmicos e livros em geral, chamam a atenção os seguintes dados: 12 alunos nunca ou raramente leem revistas e livros acadêmicos; livros em geral são lidos diariamente por apenas 6 alunos; o jornal é o mais lido de todos, sendo que 9 alunos o leem diariamente e 7 afirmam fazê-lo semanalmente.

Os assuntos que os alunos mais gostam de ler são notícias (fato coerente com o item anterior o qual revela que o jornal é o mais lido de todos os meios citados), tecnologia, esportes, ficção, romance e aventura.

Vinte alunos utilizam o suporte digital com mais frequência pelos seguintes motivos: por que usam mais o computador ou o *smartphone*; passam o dia em frente ao computador; por que é mais rápido, prático e interativo; o acesso é fácil e grátis; por que trabalham na área de tecnologia; 1 aluno mencionou possuir um *kindle*; por maior afinidade com o ambiente digital e por causa dos estudos. Seis alunos utilizam o suporte impresso pelas seguintes razões: não doem os olhos (miopia); não dispersa a atenção; incomoda menos e é mais prático e pela facilidade de marcação (para sublinhar, por exemplo).

A maioria dos alunos (22) considera que seu tempo dedicado à leitura é insuficiente. A principal causa é a falta de tempo, sendo que outras causas também foram mencionadas, como condição financeira (1 menção), lentidão na leitura (2), falta de concentração (2), preguiça (2), não gostar de ler (2) e assunto desinteressante (2).

Embora não tenham tempo para ler, 19 alunos afirmam gostar de fazê-lo. Cinco não gostam de ler e 2 alunos criaram a opção "mais ou menos" no questionário.

Nas lembranças dos alunos sobre leitura quando eram crianças foram mencionados os seguintes aspectos: tipos de livros que liam e alguns títulos, e a influência de parentes que atuaram como mediadores de leitura. Os tipos de livros mencionados foram HQs, a série Vagalume, livros de leitura obrigatória na escola, revistas infantis, revistas de animes; dentre os títulos temos: *Poliana* (Eleonor H. Porter), *A Mediadora* (Meg Cabot), *Os três porquinhos* (Joseph Jacobs), *Cinderela* (Wilhelm Grimm), *A bela e a fera* (Jeanne-Marie LePrince de Beaumont), dentre outros. Três alunos relataram

ter tido suas mães e tias como incentivadoras da leitura na infância. Quatro alunos não se lembram de ler na infância e 2 não responderam à questão.

Na adolescência, 16 alunos consideraram sua leitura insuficiente. Dez alunos liam com maior frequência livros de ficção, aventura, humor, quadrinhos, super-heróis, vilões, guerra, livros técnicos, mídias digitais legendadas, revistas e leituras nas escolas. Dentre esses 10 alunos, 2 consideraram seu nível de leitura na adolescência ótimo e até mesmo exagerado.

Quanto à percepção dos alunos sobre o trabalho com leitura por seus professores no ensino fundamental e médio, as respostas puderam ser agrupadas em 5 categorias:

- 6 alunos consideraram o trabalho dos professores insuficiente;
- 7 alunos relataram a falta de liberdade para escolher os livros que gostariam de ler, e que os livros escolhidos pelo professor não lhes interessavam;
- 2 alunos tiveram uma percepção muito boa do trabalho dos professores com leitura na escola (seminários, listas de leitura, motivação);
- 5 alunos relataram desprazer nas aulas de literatura e leitura por várias razões: não entender os termos considerados complicados nas aulas de literatura, por não gostar de ler e assim buscar resumos dos livros na internet, e por que os professores só incentivavam a ler literatura nacional;
- 5 alunos relataram de forma mais neutra que o trabalho com leitura fora feito na escola: no ensino fundamental com mais frequência, com períodos reservados para leitura, com discussões em sala de aula e que a leitura fazia parte das notas.

Com esses dados em mãos, podemos fazer uma espécie de "raio X" da turma: em sua maioria, os alunos são jovens adultos, do sexo masculino, que preferem ler no meio digital assuntos como notícias, tecnologia, esportes, ficção, romance e aventura. Gostam de ler, mas leem pouco por falta de tempo. Repetem na vida adulta o padrão de leitura da adolescência: ler pouco. A maioria dos alunos (18) relatou perceber o trabalho com leitura na escola no ensino fundamental e no médio de modo negativo; apenas 2, de modo positivo; e 5, de modo neutro, números que representam um índice inquietante.

Primeiramente, iniciaremos os trabalhos com leitura em língua estrangeira (inglês) nesta turma levando-se em consideração os aspectos relatados pela maioria, objetivando assim criar um clima positivo para as atividades de leitura e motivar mais esses alunos. Mais tarde poderá ser feito um trabalho contemplando mais os gostos da minoria, com relação a assuntos e suporte de leitura.

O plano de aula preparado para essa turma teve como base três atividades de leitura do livro *Extensive Reading Activities for Teaching Language*, de Bamford & Day (2004), a saber: atividade 2.10 *Issue Logs* (p. 37-39), 2.11 *Sheltered Reading on the Internet* (p. 39-41) e 3.12 *Rate it!* (p. 67-69). Essas atividades foram adaptadas e amalgamadas com vistas a suprir as necessidades da turma em questão, como mostra o quadro a seguir.

Nível:	Iniciante a intermediário.
Objetivos:	Ajudar os estudantes a achar textos em inglês que eles possam entender para ler na internet; coletar esses textos; classificá-los de acordo com sua opinião.
Preparação:	Esta atividade necessita de um laboratório de informática com acesso à internet e a uma impressora.
Procedimentos:	<p>1. No laboratório de informática, explicar aos alunos que eles devem reunir-se em pares para navegar em sites de busca direcionados para jovens aprendizes.</p> <p>2. Apresentar à turma os seguintes sites (ou outros que o professor achar apropriados): www.kidsclick.org, www.4kids.org, www.kidrex.org e www.kidzsearch.com.</p> <p>3. Selecionar um deles para demonstrar a tarefa para toda a turma. Por exemplo, em www.kidzserach.com, direcionar os alunos para <i>News</i> e, a seguir, para clicar em <i>Science/Tech</i>. Explicar que eles devem dar uma olhada nas notícias e selecionar a que mais lhes interessa. Devem ler essa notícia e tentar entendê-la com a ajuda do colega.</p> <p>4. Depois devem criar um documento no Word ou em outra ferramenta similar e salvar seu texto. Logo após, devem enviá-lo ao e-mail do professor, que irá imprimi-lo em uma folha com uma grade^v impressa no verso.</p> <p>5. As duplas trocam textos e avaliam se gostaram ou não dos textos escolhidos pelos colegas, preenchendo a grade no verso da folha.</p> <p>6. Os textos são então armazenados pelo professor para a continuação da atividade nas aulas seguintes e até mesmo para uso com outras turmas nas quais não seja possível o acesso à internet, a impressão dos textos ou haja contingenciamento de tempo.</p> <p>Observação: se não for possível imprimir os textos selecionados pelos alunos no momento da aula, o professor pode imprimir depois e retomar a atividade na aula seguinte.</p>

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como uma criança, que é apresentada a novos sabores diariamente em sua dieta e dessa forma pode dizer com base em sua experimentação se gostou ou não do alimento, os alunos em uma escola deveriam ser apresentados à leitura e à literatura de forma justa, para também poder dizer, com base nessa experimentação, se gostam ou não de ler. Com a expressão “forma justa”, queremos dizer tratar a leitura e a literatura como atividades legítimas em si mesmas, sem acoplar outras utilidades a elas que não ler e apreciar. Outro fator importante é promover a avaliação da leitura da

forma menos onerosa possível, com o objetivo de não ceifar a fruição, pois o sistema escolar juntamente com os pais dos alunos demandam avaliações, e os alunos necessitam delas.

É importante também reconhecer que contemporaneamente estamos em um regime de leitura generalizado e que nós, professores, temos o dever de ajudar nossos alunos a atingirem um nível senão ótimo, pelo menos bom, de fluência na leitura. Isso porque a leitura intensiva já está intrinsecamente presente na escola, o que, por sua vez, não pode ser considerado um fato negativo, visto que a leitura intensiva possibilita o estudo de conhecimentos e habilidades os quais os alunos também necessitam desenvolver. O que não se precisa nem se deveria fazer é ficar restrito a esse tipo de trabalho com leitura, pois isso pode levar a uma ojeriza a atividades de leitura e à própria ação de ler.

Entre as principais causas da não leitura, conforme a percepção dos alunos na pesquisa, está o fato de o trabalho com leitura ter sido insuficiente na escola. Além disso, quando havia atividades de leitura, estas eram feitas com livros maçantes, cujo assunto não lhes interessava. Como profissionais da educação, devemos prover atividades leitoras e para tanto, devemos também conhecer nosso aluno para melhor prepará-las. É recomendado iniciar os trabalhos com algo que já faça parte da vida cultural do aluno, validando suas leituras clandestinas, para, a partir daí, passar a exigir um pouco mais a cada atividade, expandindo seu leque de opções e exigindo mais em termos literários, linguísticos, de tamanho de texto, dentre outros fatores.

Como uma possível solução para minimizar as causas elencadas acima, foi apresentada, neste trabalho, a leitura extensiva como uma abordagem promissora para fomentar o interesse pela leitura nos jovens, tanto em língua materna como em língua estrangeira. As características dessa abordagem que podem tornar esse objetivo alcançável são várias, dentre as quais recapitulamos a possibilidade de o aluno escolher o que quer ler e que essa leitura esteja dentro das possibilidades de entendimento desse aluno. A atividade apresentada neste trabalho, como um exemplo de proposta de uma aula de leitura, foi feita em língua inglesa, pois esta é a língua de trabalho da professora pesquisadora, e procurou atender essas duas características. A atividade levou em consideração algumas das principais particularidades da turma, em um primeiro momento, como o gosto por ler notícias em suporte digital, com o objetivo de fomentar o gosto pela leitura e a motivação da turma como um todo. Para atividades subsequentes, prevê-se a abertura de possibilidades que contemplem também o gosto da minoria da turma, como leitura em suporte impresso e de outras fontes e gêneros.

Em estudos ulteriores, a aplicação do plano de aula com a referida turma e a conseqüente análise dos resultados com relação à fluência de leitura, motivação e aprendizagem de língua pode ser realizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAMFORD, Julian; DAY, Richard. **Extensive Reading Activities for Teaching Language**. New York: Cambridge University Press, 2004.

CHARTIER, Anne-Marie. 1980-2010: trinta anos de pesquisas sobre a história do ensino da leitura. Que balanço? In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. (Org.). **Alfabetização no Brasil**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

CHARTIER, Roger. **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

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

GUIDE to Extensive Reading. **The Extensive Reading Foundation**. Disponível em: <http://erfoundation.org/ERF_Guide.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2016.

HEDGCOCK, John.; FERRIS, Danna. **Teaching Readers of English**. New York: Routledge, 2009.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

MACALISTER, John. Guidelines or commandments? Reconsidering core principles in extensive reading. **Reading in a Foreign Language**, University of Hawaii, 27 (1), p. 112-128, abril, 2015.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.

ANEXO 1

Grade de avaliação de textos

Motivating and Supporting Reading

BOX 3.12b RAT IT!

Write your rating and initials in box below:
5 = great; 4 = good; 3 = Ok; 2 = poor; 1 = terrible

If you have a comment, write it here:

©CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS 2004

ⁱ Grifo nosso.

ⁱⁱ Descrição da série: Suzannah é uma adolescente aparentemente comum, mas na verdade, ela é uma mediadora, uma pessoa capaz de ver e falar com fantasmas para ajudá-los a descansar em paz. É claro que esse dom lhe traz muitos problemas. Mas nem ela poderia saber da gravidade do que encontraria ao mudar-se para a Califórnia. Um livro de ação, mistério e suspense sobrenatural. Disponível em: <www.saraiva.com.br>. Acesso em: em 09 jan. 2016.

ⁱⁱⁱ Todos os textos escritos originalmente em inglês neste trabalho tiveram tradução nossa.

^{iv} Adaptação do questionário da Universidade Federal do Rio Grande do Norte com a adição das questões 12, 13 e 14. Por motivos de espaço nesta publicação, o questionário e a tabulação dos dados não constam em anexo. Para o questionário original, acesse o seguinte endereço:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zLNfHJQIKcwJ:www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo%3FidArquivo%3D1566260%26key%3D124977fcf2ebc0cefb6964cbb38c23a3+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 20 nov. 2015.

^v A grade consta no anexo I.