

O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA EM E/ LE NA GRADUAÇÃO

Isis Batista Pinto (IC/ UERJ)

Rita de Cássia Rodrigues Oliveira (IC/ CNPq)

Cristina Vergnano Junger (UERJ)

Resumo: Neste trabalho, buscamos analisar criticamente os programas de IES do estado do Rio de Janeiro, bem como o perfil docente e os questionários desenvolvidos ao longo do projeto “Leitura e ensino de espanhol como língua estrangeira: uma abordagem integrada quantitativo-qualitativa”, coordenado pela professora Cristina Vergnano Junger. O resultado final da pesquisa nos permitiu observar, dentre outros dados, que de um total de 744 textos publicados por docentes de ensino superior apenas 7,6 % estavam diretamente voltados para compreensão leitora, confirmando que são poucos os estudos dedicados à leitura no âmbito da língua espanhola, como afirma Junger (2000) e Carvalho (2003). Nesse sentido, o presente estudo colabora para ampliar as discussões sobre o ensino da leitura em E/LE na graduação. Consideramos que discutir o tema é fundamental para a formação docente, uma vez que muitos graduandos serão professores do Ensino Fundamental e Médio e necessitarão desenvolver a compreensão leitora com seus alunos. Sem a vivência teórica e prática da leitura no ensino superior, o futuro professor poderá encontrar dificuldades ao propor o desenvolvimento de tal habilidade em sala de aula.

1) Introdução

Os objetivos no presente trabalho são: a) discutir a inserção da compreensão leitora nas disciplinas de língua espanhola e prática de ensino de espanhol nas IES do estado do Rio de Janeiro; b) verificar até que ponto as determinações dos programas das IES interferem nas práticas dos docentes que nelas atuam, com foco voltado para o desenvolvimento da compreensão leitora em E/ LE. Para tal, as análises propostas neste artigo tomaram como objetos de estudo os programas de Instituições de Ensino Superior (IES) do estado do Rio de Janeiro, o perfil dos docentes de espanhol dessas IES, elaborado a partir de pesquisa documental, e as respostas ao questionário encaminhado a estes sujeitos. Nossos *corpora* foram coletados e organizados ao longo da pesquisa “Leitura e ensino de espanhol como língua estrangeira: uma abordagem integrada quantitativo-qualitativa”, coordenada pela professora Cristina Vergnano Junger.

O conceito de programa aqui trabalhado atende a uma perspectiva ampla, como nos apresenta GARCÍA SANTA-CECÍLIA (2000:14): “(...) *el programa abarca también la selección y gradación de las actividades, materiales y experiencias de aprendizaje, esto es, lo que corresponde a la metodología.*” Sendo assim, partimos do pressuposto de que os programas das IES constituem documentos de extrema relevância, visto que fornecem não só os conteúdos a serem ministrados, mas também permitem observar e/ou inferir aspectos teóricos

e metodológicos subjacentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Na montagem do questionário e nas análises de programas e produção docente observamos a leitura sob diferentes abordagens, segundo o foco teórico apresentado nos documentos. Assumimos teoricamente, no entanto, duas perspectivas possíveis para a compreensão leitora: a de base enunciativa, em que o enunciador e o co-enunciador constroem o significado do texto e a sócio-interativa, que a considera como uma interação leitor/autor mediada pelo texto, num processo de negociação de significados. Dessa maneira, a compreensão leitora vai sempre além do simples processo de decodificação, exigindo do leitor a capacidade de ativar conhecimentos prévios, localizar informações, fazer inferências e contextualizar:

Se a temporalidade dos eventos contados se projeta necessariamente sobre a da leitura, não é possível continuar a proporcionar uma função secundária à posição de leitura: o termo “co-enunciação” adquire aqui toda sua força. Num sentido, *é o co-enunciador que enuncia a partir das indicações cuja rede total constitui o texto da obra.* (...) a história que conta só surge através de sua decifração por um leitor. O processo narrativo duplica a leitura; qualquer recorte da narrativa coincide com um recorte na leitura. (Maingueneau, 1996: 32)

Este artigo tem seu foco na estruturação metodológica do estudo e em seus resultados. Portanto, apresentamos no item 2 excertos do questionário elaborado especificamente para esta pesquisa, a estruturação do perfil docente desenvolvido mediante estudo documental¹ e informações coletadas através do questionário e a proposta metodológica de análise dos programas das IES. O item 3 enfoca as análises dos dados obtidos em cada procedimento metodológico de coleta.

2) A metodologia

2.1. O Questionário

O questionário foi elaborado em duas partes, a fim de coletar dados sobre a prática (tabela 1) e a opinião (tabela 2) dos docentes com relação ao conceito de língua e de leitura, ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE) e ao uso da leitura no processo de ensino-aprendizagem. A primeira parte possuía 47 assertivas; a segunda, 22. O instrumento se estruturou a partir de assertivas sobre os temas supracitados, aos quais deveriam ser atribuídos graus de rejeição ou aceitação, variando de 1 a 5, sendo facultada a opção de omissão de opinião, no caso registrada pelo número 9. Ao final havia um espaço (tabela 3) no qual o informante faria os comentários que desejasse a respeito dos temas respondidos ou de qualquer

¹Destacamos que foi de fundamental relevância a existência do Centro de Recursos Didáticos de Espanhol (CRDE-RJ / UERJ) como espaço centralizador de material didático, pedagógico e acadêmico. Para a coleta dos dados via Internet, foi de extrema importância a plataforma do Currículo *Lattes* do *site* CNPq.

aspecto da pesquisa e algumas perguntas (tabela 4) que caracterizariam os informantes e suas respectivas instituições de trabalho.

As assertivas foram compostas após pesquisa bibliográfica relativa aos temas e validadas por especialistas nas áreas de lingüística, espanhol e prática de ensino de LE. Antes de sua aplicação definitiva, foi realizado um piloto e o conseqüente ajuste do instrumento.

Tabela 1 – Aspectos de prática

Assertivas	1	2	3	4	5	9
1. A escrita é uma representação da linguagem oral, devendo ser trabalhada posteriormente.						

Tabela 2 – Aspectos de opinião

Assertivas	1	2	3	4	5	9
1. O entendimento do vocabulário de um texto, segundo seus significados denotativos exatos, e não aproximados, é base da compreensão.						

Tabela 3 – Espaço para comentários

O espaço a seguir serve para que você faça seus comentários pessoais sobre os temas aqui abordados. Gostaríamos que acrescentasse o que considera que tenha faltado perguntar e, para você, é um fator vital no processo de ensino-aprendizagem de E/LE, considerando o contexto das graduações em espanhol e a inserção da leitura no mesmo. Para nós, sua participação nesta etapa do questionário tem ainda maior importância que a parte objetiva, porque vai abordar aspectos que podem ser inesperados para a equipe da pesquisa, mas significativos para nossas análises e conclusões.

Se você trabalha em mais de uma instituição de Ensino Superior (IES), apresente aqui as diferenças entre as duas referentes à sua prática. Aproveite para esclarecer a qual se referiam suas opções, ao longo da primeira parte do questionário e por quê vocês escolheu concentrar-se nessa IES.

Desde já agradecemos muito a sua colaboração.

Tabela 4 – Caracterização de informantes e instituições

Alguns dados adicionais para caracterização dos informantes e de suas instituições:

a) A instituição onde você leciona é uma IES: () pública; () particular; () em ambas.

b) A(s) disciplina(s) que você leciona habitualmente é(são): () Língua Espanhola; () Prática de Ensino; () Língua Espanhola e Prática de Ensino; () Língua Espanhola e Literaturas, e/ou Culturas. () outra opção; especifique: _____

c) O curso de espanhol no qual ministra aulas tem duração de: () 3 anos; () 3 anos e meio; () 4 anos; () 5 anos; () outro, especifique: _____

d) O curso de espanhol no qual ministra aulas oferece: () bacharelado; () licenciatura; () ambos.

e) A carga horária das disciplinas de Língua Espanhola tem uma média de: () menos de 3 horas/aula semanais; () 3 horas/aula semanais; () 4 horas/aula semanais () mais de 4 horas/aula semanais; () outro, especifique: _____

f) Nos programas de Língua Espanhola de sua instituição, propostas de trabalho sistemático com compreensão leitora: () aparecem de forma explícita; () aparecem de forma implícita; () não aparecem; () outro, especifique: _____

g) Sua titulação máxima é: () graduado; () especialista; () mestre; () doutor; () pós-doutor.

h) A área de sua formação (titulação máxima) é: () língua espanhola; () estudos lingüísticos; () estudos literários; () uma língua diferente do espanhol; () educação;

() outro, especifique _____.

2.2. O Perfil Docente

Para desenvolver o perfil dos docentes das IES (tabela 5), coletamos informações em diferentes bancos de dados, impressos ou virtuais, considerando a credibilidade das fontes. Também foram aproveitados os dados do questionário já mencionado. Consultas aos docentes por telefone, por e-mail ou pessoalmente foram realizadas como complemento ou verificação de informações. A organização do perfil seguiu os seguintes parâmetros:

- a) numeração dos docentes, a fim de ratificar o comprometimento ético da pesquisa em não divulgar nomes de informantes. A numeração de 1 a 58 representa, então, cada docente alocado em uma (ou mais) das IES do estado, que lecionava língua espanhola ou prática de ensino de espanhol nos anos de 2004 e 2005, período da aplicação do questionário, e está indicada na primeira coluna da tabela do perfil;
- b) cada docente foi representado também pelo parâmetro de cores. O vermelho indica os docentes que trabalham somente em instituições públicas; o rosa aponta os que trabalham somente em instituições particulares; o preto representa os que trabalham ao mesmo tempo em instituições públicas e particulares; o azul apresenta os professores que não disponibilizam seus dados, ou seja, que não serviram de informantes para compor o perfil;
- c) o quesito titulação está apresentado na segunda coluna da tabela, bem como a área dessa titulação. Adotamos letras maiúsculas para os títulos já obtidos e minúsculas para os que ainda não foram obtidos. Indicando M (mestrado), D(doutorado), E(especialista), PP(pós- doutorado). As áreas em que foram defendidas as dissertações e teses foram organizadas da seguinte maneira: A (língua espanhola), B(literatura hispânica), C(metodologia), I(leitura implícita)², F(leitura explícita)³, G(linguística aplicada ao ensino de línguas em geral, H(tradução), J(formação do professor de E/LE). Para tudo o que não tiver relação com o universo hispânico, adotamos o símbolo (--). As áreas de que não obtivemos informação ficam vazias ().

2 Por leitura implícita, entende-se a presença de termos que induzem a pensar em um trabalho com leitura, como “textos”, “obras”, “textos/ obras literárias”.

3 Entende-se por leitura explícita toda a referência literal contendo os termos: “leitura”, “compreensão leitora”, “compreensão escrita”, “interpretação de texto”.

- d) a atuação dos docentes na graduação está apresentada na terceira coluna da tabela do perfil e é classificada de acordo com os parâmetros já mencionados.
- e) na quarta coluna (divida em sete subcolunas) foi quantificado e organizado por áreas o quesito publicação;
- f) na quinta e última coluna (dividida em seis subcolunas) foi também quantificado e organizado por áreas o quesito apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos;

Tabela 5 – Perfil Docente

Prof.	Título	Atuação			Publicação						Apresentação								
1	PP(G)	A	H	-	A 3	B 2	F 4	G 47	J 8	(--)	2	H 1	A 3	G 9	F 2	-	-	-	-
2	D (G)	A	C	H	A 7	B 10	C 3	G 50	H 1	F 5	J 5	G 9	F 3	-	-	-	-	-	-
3	M(A)	A	-	-	A 8	F 5	-	-	-	-	-	F 4	-	-	-	-	-	-	-
4	M (G)	C	-	-	A 1	F 4	(--)	1	C 2	-	-	-	C 3	F 3	(--)	1	-	-	-
5	d (--)	A	B	-	B 4	-	-	-	-	-	-	B 1	(--)	1	-	-	-	-	-
6	D (B)	A	B	-	A 2	B 6	I 1	-	-	-	-	B 2	-	-	-	-	-	-	-
8	D (G)	A	B	-	A 3	F 1	G 1	(--)	1	-	-	-	A 5	(--)	1	F 1	-	-	-
9	PP (A)	A	B	-	A 6	B 1	C 1	J 1	-	-	-	A 4	B 4	-	-	-	-	-	-
10	D (B)	A	B	-	B 14	-	-	-	-	-	-	A 1	B 20	-	-	-	-	-	-
11	D (A)	A	B	-	A 7	B 1	C 1	I 1	-	-	-	A 2	-	-	-	-	-	-	-
12	D (B)	A	B	-	B 36	(--)	2	-	-	-	-	B 4	-	-	-	-	-	-	-
13	d (B)	A	B	C	B 9	I 1	-	-	-	-	-	B 8	-	-	-	-	-	-	-
14	PP(--)	A	B	-	B 22	F 2	-	-	-	-	-	B 10	F 1	-	-	-	-	-	-
15	Pp (B)	A	B	-	B 17	F 1	C 1	-	-	-	-	B 16	F 1	-	-	-	-	-	-
16	D (B)	A	B	-	B 19	F 3	-	-	-	-	-	B 3	F 1	-	-	-	-	-	-
17	PP (G)	A	-	-	A 3	B 8	C 2	I 3	J 1	-	-	A 10	B 11	C 4	I 5	J 3	H 4	-	-
18	D (G)	A	-	-	A 9	F 5	G 6	J 1	(--)	6	-	-	F 5	G 2	(--)	2	-	-	-
19	M (B)	A	B	-	C 1	B 1	-	-	-	-	-	B 1	-	-	-	-	-	-	-
20	M (B)	A	-	-	B 3	-	-	-	-	-	-	B 1	-	-	-	-	-	-	-
21	M (B)	A	B	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
22	M (--)	A	B	C	(--)	3	-	-	-	-	-	(--)	1	-	-	-	-	-	-
23	M (H)	A	B	-	B 2	H 2	-	-	-	-	-	B 3	-	-	-	-	-	-	-
24	M (A)	A	C	-	A 1	F 2	-	-	-	-	-	A 3	F 1	-	-	-	-	-	-
25	M (B)	A	B	-	-	-	-	-	-	-	-	B 3	F 1	-	-	-	-	-	-
26	E (--)	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
27	M (G)	A	B	-	B 1	-	-	-	-	-	-	A 1	-	-	-	-	-	-	-
28	E (G)	A	B	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
29	M (A)	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
30	d (B)	A	B	C	B 1	(--)	1	-	-	-	-	B 2	(--)	1	-	-	-	-	-
31	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
32	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
33	E (A)	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
34	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
35	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
36	M (B)	A	B	C	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
37	m (B)	A	B	C	F 1	-	-	-	-	-	-	B 2	-	-	-	-	-	-	-
38	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
39	d ()	A	B	-	B 5	-	-	-	-	-	-	B 3	-	-	-	-	-	-	-
40	m (B)	A	B	-	(--)	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
41	d (G)	A	B	C	B 2	F 1	I 1	-	-	-	-	B 3	-	-	-	-	-	-	-
42	M (B)	A	B	-	B 8	-	-	-	-	-	-	B 2	-	-	-	-	-	-	-
43	d (G)	A	B	H	A 2	B 8	C 2	G 1	-	-	-	B 3	C 1	-	-	-	-	-	-
44	M (--)	A	G	-	A 1	(--)	1	-	-	-	-	(--)	1	-	-	-	-	-	-
45	D (B)	A	B	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
46	d (G)	A	C	-	A 3	C 2	F 3	G 16	J 4	-	-	A 3	C 2	F 3	G 14	J 4	-	-	-
47	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
48	M (A)	A	-	-	A 1	B 3	C 1	-	-	-	-	C 2	-	-	-	-	-	-	-
49	D (B)	A	B	C	A 2	B 8	F 9	I 5	C 1	-	-	B 2	F 6	I 1	-	-	-	-	-
50	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
51	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
52	M(B)	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
53	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
54	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

55	M (A)	A	-	-	F 2	-	-	-	-	-	-	F 2	-	-	-	-
56	M(G)	A	-	-	G 1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
57	D ()	A	-	-	A 1	B 5	C 1	-	-	-	-	C 1	-	-	-	-
58	M (A)	A	B	C	C 1	-	-	-	-	-	-	A 3	-	-	-	-

A decisão de acrescentar à metodologia da pesquisa esta etapa documental deveu-se à necessidade de obter informações que esclarecessem alguns dados obtidos no questionário com relação às opções dos informantes sobre seu trabalho com leitura em sala de aula. Era preciso estabelecer se perfis aparentemente engajados com o desenvolvimento da prática leitora eram corroborados pela formação e atividades acadêmico-científicas dos professores. Isso foi observado pela análise da quantidade e características qualitativas de suas publicações, participações em eventos e na temática de sua formação em pós-graduação.

2.3. Proposta metodológica de análise dos programas

No período de 2005, foram listadas 15 instituições de ensino superior (IES) oferecendo a graduação/ licenciatura em Português-Espanhol no estado do Rio de Janeiro. Só foram obtidos programas de 10 dessas IES, 3 públicas e 7 privadas, estando dois grupos de programas incompletos (IES particulares). Trabalhamos exclusivamente com os programas de língua espanhola e prática de ensino/metodologia/estágio de língua espanhola. Estes estão divididos, para efeito de análise, em quatro partes: para cada disciplina constam ementa, objetivos, conteúdo e bibliografia (tabela 6). A análise desses itens em conjunto possibilita inferir e descrever alguns aspectos subjacentes ao processo de ensino-aprendizagem, que foram denominados de “aspectos teórico-metodológicos subjacentes predominantes”.

Tabela 6 - Análise dos Programas

Instituição	DISCIPLINA	PARTES DO PROGRAMA				Aspectos teórico-metodológicos subjacentes predominantes
		Ementa	Objetivos	Conteúdo	Bibliografia	
X	L. Esp. I (90h)	HE-HO-LEP	HO-CL-CG-HE-LEP	HO-HE-LEP-CL-CG	G-D-LA-ME	
	L. Esp. II (90h)	HE-HO-LEP	HO-CL-CG-HE-LEP	HO-HE-LEP-CL-CG	G-D-LA-ME	
	L. Esp. III (90h)	HE-HO-LET	HO-CL-CG-HE-LET	HO-HE-LET-CL-CG-LEP	G-D-LA-ME-MP	
	L. Esp. IV (90h)	HE-HO-LEP-CG	HO-HE-CL-CG-LI - LEP	HO-HE-LEP-CG-CL-CF	G-D-LA-F	
	L. Esp. V (60h)	CG - M	CG-HE-HO-LEP-CL	HE-HO-CG-CL-LI-M	G-L-LA	
	L. Esp. VI (60h)	CG-M	CG-M-HO-HE-LEP	CG-HO-HE-CL-LI	G-LA-L-MD	
	L. Esp. VII (60h)	CF-HO-HE	CF-CL-M-LI-HE-HO-FD	CF-CG-M-HO-HE-LI-MP	L-F-MD-G	
	L. Esp. VIII (60h)	HO-HE-MP	HO-HE-LI-CG-CL-MP	HO-HE-CL-MP-M-CG	G-D-LA-MP	

LEGENDA:

Para ementas, objetivos e conteúdos: LET – leitura explícita/ teoria; LEP – leitura explícita/ prática; LI – leitura implícita; LL – leitura literária; CG – conteúdo gramatical; CF – conteúdos filológicos; CL – conteúdo lexical; M – metalinguagem; HO – habilidade oral; HE – habilidade escrita.

Para bibliografia: D – dicionários; G – gramáticas; L – livros de lingüística; LA – livros de lingüística aplicada; F – livros de filologia espanhola ou estudos teóricos avançados do idioma; FD – formação docente; MP – metodologia de pesquisa; ME –

metodologia de ensino; MD – manuais didáticos de E/LE; LP – livros para-didáticos.

Através dos dados assim dispostos, esperávamos visualizar o panorama das IES e poder chegar a conclusões sobre a inserção da leitura em seu contexto, discutindo também os efeitos da realidade institucional na prática do professor.

3. Análises

3.1 Análise dos questionários

Durante a análise dos questionários, percebemos que muitos docentes utilizaram a parte destinada a comentários para explicitar certo desconforto com relação ao sistema de graus, destacando a limitação estabelecida pela padronização. Segundo eles, muitas das questões provocavam respostas que não as estabelecidas através dos graus. A maioria dessas respostas, porém, não apresentou maiores elaborações, detendo-se em posicionamentos categóricos baseados na dicotomia sim *versus* não.

Tabela 7 – Exemplos de manifestações ao longo do questionário

Assertivas	1	2	3	4	5	9
3. Os textos são instrumentos adequados para aprender a gramática normativa e vocabulário. “SIM”						
13. Ao ler corretamente, o leitor chega a uma interpretação inequívoca e única do conteúdo da mensagem. “CLARO QUE NÃO”						
23. A leitura é uma ferramenta própria dos estudos universitários incluídos os de línguas, logo seu uso é inerente ao trabalho e não requer preparação especial. “DISCORDO”						

Notou-se, ao analisar os comentários presentes ao final dos questionários (tabela 8), que uma das preocupações frequentes é com o fato de, em muitos casos, o docente não poder colocar em prática suas idéias a respeito do papel da leitura nas aulas de ELE. Tal limitação é causada, segundo os informantes, pela necessidade de seguir um programa, que estabelece conteúdo e bibliografia a serem explorados. Além dos programas, também o tipo de instituição influi no desenvolvimento de um trabalho sistemático com leitura. Alguns docentes assinalaram que algumas instituições particulares oferecem um curso com curta duração e, por isso, não há tempo de desenvolver atividades de leitura nas aulas, uma vez que é necessário o desenvolvimento dos conteúdos que constam no programa. Também com relação a instituições particulares, nos deparamos com comentários sobre a falta de liberdade acadêmica e da abertura para pesquisas. Se a instituição na qual atua um docente não demanda trabalhos de pesquisa na área de leitura, é previsível que ele não tenha sua produção voltada para o tema. No item seguinte tratamos dessa questão.

Tabela 8 – Exemplos de comentários

“Penso que falte, no caso das universidades particulares, tempo para desenvolver atividades de leitura dentro das aulas, isso se deve ao pouco tempo (3 anos e meio) disponível para desenvolver os conteúdos”

“A pesar das nossas idéias e do desejo de desenvolver um trabalho de determinada maneira, muitas vezes não podemos fazê-lo, pela realidade com que nos defrontamos.”

“Apesar de alguns preconceitos e incompreensões, o que difere a universidade privada e a pública não é a qualidade dos professores – muitos deles dão aulas em ambos os tipos de instituição de ensino – ou as condições materiais - algumas instituições privadas ganham neste item -, mas justamente a liberdade acadêmica e a abertura para a pesquisa.”

3.2. Análise do Perfil Docente

Dos 58 professores mapeados para serem informantes da pesquisa, 47 compõem o perfil, representando 83% do total. Os dados apresentados abaixo são referentes a esse percentual.

Quanto às titulações: 9% são pós-doutores (50% em Lingüística, 25% em Língua Espanhola, 25% em área fora do universo hispânico); 2% são pós-doutorandos (100% em literatura hispânica); 23% são doutores (55% em Literatura Hispânica, 27% em Lingüística, 9% em Língua Espanhola, 9% não informado); 15% são doutorandos (43% em Lingüística, 29% em literatura hispânica, 14% em área fora do universo hispânico); 40% são mestres (37% em Literatura Hispânica, 32% em Língua Espanhola, 16% em Lingüística, 10% em outra área fora do universo hispânico, 5% em tradução); 4% são mestrandos (100% em Literatura Hispânica); 6% são especialistas (33% em Língua Espanhola, 33% em Lingüística, 33% em área fora do universo hispânico).

Quanto às instituições: 60% trabalham em instituições particulares; 32% trabalham em instituições públicas; 8% trabalham em ambas as instituições.

Com relação à atuação na graduação: 43% ministram aulas de Língua Espanhola e Literatura Hispânica; 26% ministram aulas somente de Língua Espanhola; 17% ministram aulas de Língua Espanhola, Literatura Hispânica e Metodologia; 4% ministram aulas de Língua Espanhola e Metodologia; 2% ministram aulas somente de Metodologia; 2% ministram aulas de Língua Espanhola, Tradução e Metodologia; 2% ministram aulas de Língua Espanhola, Tradução e Literatura Hispânica; 2% ministram aulas de Língua Espanhola e Tradução; 2% ministram aulas de Língua Espanhola e Lingüística.

Sobre a produção voltada para a leitura, foram analisados 744 textos (100%), incluindo resumos, textos completos em apresentações em eventos acadêmicos e publicações em periódicos e/ ou livros. 2,4% dos trabalhos foram classificados em I (Leitura Implícita); 11% dos trabalhos foram classificados em F (Leitura Explícita) e divididos assim: 1- Compreensão

Leitora: 70% (dentro dos 11%)⁴; 2-Decodificação: 10%; 3- Oralidade: 6%; 4- Literária: 14%.

Estes números nos permitem concluir que o professorado universitário de espanhol em nosso estado, na ocasião da coleta, estava em sua maioria alocado em IES particulares, com destaque para uma titulação máxima em nível de mestrado. Embora a formação se distribua em maior quantidade nas áreas de lingüística, língua espanhola e tradução (por volta de 32 docentes), ainda é grande o número deles cuja formação é em estudos literários, apesar de atuarem em língua (20 dos 58). Isso talvez explique o foco ainda pouco marcado para abordagens teórico-práticas e técnicas do ensino-aprendizagem de leitura. A sua produção no campo da leitura (implícita e explícita) também é tímida, cerca de 13% do total de textos investigados (em torno de 98), com um número expressivo dos mesmos voltado para a leitura literária (cerca de 11).

3.3 Análise dos programas

Na análise do corpus de 10 programas de IES do Estado do Rio de Janeiro, investigamos a presença explícita do termo leitura/compreensão leitora em trabalhos voltados para a teoria (LET) e para a prática (LEP). Chama atenção o fato de que apenas 2 instituições apresentem LET e LEP simultaneamente: programas A (IES particular) e B (IES pública). Porém, isso não garante uma preocupação real e um trabalho sistemático com a compreensão leitora, o que só poderia ser comprovado em uma pesquisa etnográfica, junto aos docentes e seus alunos, ao longo das aulas de, ao menos, um semestre letivo. O programa A, por exemplo, traz o termo “leitura” separado da expressão “compreensão de textos”, o que, através da observação dos aspectos teórico-metodológicos desse programa, leva a inferir que a leitura deve ser tratada como pretexto para trabalhar a oralidade. Esse caráter dado à leitura se vê refletido na produção dos docentes dessa IES, pois não há publicações ou apresentações em eventos acerca da compreensão leitora. Quando se nota o termo “leitura” explícito em raras produções, ele se refere basicamente à leitura como pretexto para analisar a entonação da fala.

4. Considerações Finais

Através das análises dos dados, observamos que a produção docente voltada para a compreensão leitora é ínfima, já que apenas 7,6 % dos textos analisados versam sobre o assunto. Também notamos que as produções que supostamente tratariam sobre a compreensão

⁴ Para esclarecer: dos 744 textos, o percentual dos que foram classificados em F é de 11%; os que realmente evidenciam uma preocupação com a compreensão leitora totalizam 7,6 % em cima dos 744 textos.

leitora – os classificados em F, nem sempre o efetivam. Isso também foi percebido na análise dos programas, pois o fato de explicitarem a leitura (em aspectos práticos e/ ou teóricos) não garante o desenvolvimento de um estudo sistemático da compreensão leitora.

Quanto aos dados do perfil, a maior parte dos docentes tem como titulação máxima o mestrado, mas não necessariamente no campo de língua espanhola ou lingüística aplicada ao seu ensino. A maioria dos professores trabalha em instituições particulares, visto que estas são em maior número que as públicas. A atuação na graduação é em grande parte voltada para a Língua Espanhola e a Literatura Hispânica simultaneamente. A dedicação dos professores ao tema da compreensão leitora é reduzida, tanto pelo que determinam os programas para sua prática, quanto por suas produções. No entanto, alguns docentes assumiram, através dos questionários, a relevância do desenvolvimento sistemático da compreensão leitora na graduação.

As considerações advindas das análises dos programas e os resultados encontrados através da tabela do perfil dos docentes nos indicam que o caminho rumo ao desenvolvimento sistemático da compreensão leitora, no âmbito da graduação, ainda tem muito para ser percorrido. Sendo assim, pesquisas como a que temos desenvolvido se fazem extremamente necessárias, fazendo com que o problema não seja apenas identificado, mas, acima de tudo, debatido e proposto a todos que se interessem por educação, sem deixá-lo cair no esquecimento. A compreensão leitora deve ser trabalhada na graduação sistematicamente, sendo parte essencial da formação dos profissionais, dando-lhes base para trabalhar proficientemente com leitura no futuro.

Bibliografia

CARVALHO, *Iris Oliveira de*. *A prática colaborativa da leitura em língua espanhola: análises dos processos interativos de interpretação textual e resolução de dificuldades inferenciais*. Goiânia: Faculdade de letras, Universidade Federal de Goiás, 2003. (Dissertação de mestrado)

GARCÍA SANTA-CECILIA, A. *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 2000.

JUNGER, C.S.V. *Leitura e ensino de espanhol como língua estrangeira: um enfoque discursivo*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002. (Tese de doutorado em letras neolatinas),

MAINGUENEAU, D. A leitura como enunciação. In.: _____. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes: 1996, p. 30-59.