

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO LEITURA E COGNIÇÃO

Verlaine de Carvalho

ENSINA-SE A “LER” EM INGLÊS NO ENSINO MÉDIO?
UMA ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS
E DA PRÁTICA DOCENTE

Santa Cruz do Sul, novembro de 2009

Verlaine de Carvalho

ENSINA-SE A “LER” EM INGLÊS NO ENSINO MÉDIO?
UMA ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS
E DA PRÁTICA DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado, Área de Concentração em Leitura e Cognição, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lilian Cristine Scherer

Santa Cruz do Sul, novembro de 2009.

Verlaine de Carvalho

ENSINA-SE A LER EM INGLÊS NO ENSINO MÉDIO?
UMA ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS E DA PRÁTICA DOCENTE

Esta Dissertação foi submetida ao Programa de Pós- Graduação em Letras – Mestrado, Área de Concentração em Leitura e Cognição da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Dr. Lilian Cristine Scherer
Professora Orientadora

Dr. Onici Claro Flôres

Dra. Luciane Sturm

Aos meus pais Alvadir e Hilda e o meu irmão Daison pelo apoio e por tudo que eles representam na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas me ajudaram ao longo do caminho para a realização desta pesquisa. Com alegria deixo aqui o registro de meus agradecimentos a algumas, com o receio de estar deixando de mencionar outras igualmente importantes.

Primeiro, gostaria de agradecer à minha professora orientadora Prof^a Dr^a Lilian Cristine Scherer pela sua paciência, carinho e respeito pelo meu trabalho. Com seu exemplo de profissionalismo, ensinou-me a ser uma profissional melhor e a acreditar que todo o objetivo é atingível, basta traçarmos uma meta e focalizarmos para atingi-la.

A todos os professores do Mestrado em Letras da UNISC que também ajudaram a construir o conhecimento que possuo hoje.

Aos meus pais Alvandir e Hilda e ao meu irmão por sempre acreditarem em mim e pela ajuda que me deram durante todo esse processo, e à minha avó Doralina, pelas longas noites me esperando terminar os meus trabalhos.

A todos os meus familiares, em especial ao meu tio Matusalém e família pelo apoio e incentivo antes e durante o Mestrado. Infelizmente, o meu tio e a minha avó Doralina não puderam esperar para comemorar a realização desse trabalho, mas a partida repentina deles também me deu forças para não desistir no meio do caminho, pois sei que há duas estrelas me iluminando lá do céu.

Ao meu namorado por ser compreensivo e ter aceito as muitas vezes em que tive de deixá-lo sozinho para fazer esse trabalho.

Aos meus colegas e novos amigos do curso de Mestrado por sempre estarem disponíveis nas horas em que eu precisei, em especial a minha colega e amiga Liliane Vinhas Seitenfus pelos conselhos e incentivos durante os momentos difíceis e por literalmente me carregar quando eu quebrei o meu pé na universidade.

A todos os meus alunos e aos professores que trabalham comigo e que, de uma forma ou de outra, também foram um incentivo para o meu empenho em realizar esse trabalho.

Aos alunos, professores e direção das escolas públicas visitadas no Vale do Rio Pardo, que gentilmente aceitaram participar da minha busca de informações para a realização dessa pesquisa.

Agradeço, sobre tudo, a Deus, pois sem a Sua ajuda divina, não teria tido ânimo e forças para percorrer esse caminho tão gratificante, mas cheio de muitos obstáculos que somente as pessoas que já o trilharam conseguem entender.

RESUMO

A leitura de um texto demanda capacidades cognitivas complexas, permeadas por experiências adquiridas no decorrer da vida, na escola e fora dela, tornando-se uma experiência única para cada ser humano. Esta dissertação apresentará um estudo desenvolvido sobre o ensino da leitura em Língua Inglesa como segunda língua (L2), junto a escolas públicas do Vale do Rio Pardo. A meta principal do trabalho foi verificar como os professores trabalham a leitura em L2, bem como o tipo de material didático empregado e seu papel no desenvolvimento da habilidade leitora dos alunos. Pretendeu-se analisar os níveis de leitura demandados pelos exercícios orais e escritos, a forma pedagógica pela qual é abordado o texto nas aulas de leitura em L2, bem como as concepções dos professores e dos alunos sobre a leitura em L2 e sobre as estratégias de leitura. Aplicou-se um questionário para dez professores de inglês e outro para os seus respectivos alunos com o objetivo de traçar um quadro comparativo entre os dois grupos a respeito de questões envolvendo a leitura em Inglês como língua estrangeira e o material didático empregado. Além da aplicação dos questionários, a coleta de dados deu-se por meio da observação de duas horas-aula de cada professor com enfoque nos temas da pesquisa. Percebeu-se que a maioria dos professores não seguiu todos os passos considerados apropriados para a realização de uma aula de leitura e que as respostas aos questionários dos professores nem sempre coincidiram com as dos alunos. Além disso, observou-se que os exercícios de compreensão leitora não proporcionaram muitos momentos de elaboração de inferências por parte dos alunos.

Palavras-chave: leitura em L2; ensino de leitura em L2; material didático.

Is “reading” in English taught in high school? An analysis of didactic materials and of the teacher practice

ABSTRACT

Text reading demands complex cognitive capacities, permeated by a lot of experiences acquired during the lifetime, in the school and out of it, becoming an unique experience for each human being. This dissertation will present a study developed on the teaching of reading in English as a second language (ESL), in public schools in Rio Pardo Region, RS. The main goal of the work was to verify how teachers develop the reading activities in L2, as well as the form by which the chosen didactic material assists the development of the pupils' reading ability. It was intended to analyze the levels of reading processing in the verbal and written exercises, the pedagogical form by which the text is comprehended in the L2 reading lessons, as well as the beliefs of teachers and students on reading in L2 and reading strategies. A questionnaire was applied to ten teachers of English and another one for their respective pupils with the objective of establishing a comparative framework between the two groups regarding questions involving reading in English as a foreign language and the didactic material used during the classes. Beyond the application of the questionnaires, data were also collected by the observation of two- hour lessons focusing in the subjects of the research. It was observed that the majority of the teachers did not follow all the steps considered appropriate for the accomplishment of a reading lesson and the answers of the teachers and students to the questionnaires did not match. Moreover, it was observed that the exercises of reading comprehension did not provide many moments of elaboration of inferences on the part of the pupils.

Keywords: ESL reading, teaching of reading in L2, didactic material.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 LEITURA EM LÍNGUA MATERNA (L1)	14
1.1 A constituição do leitor: o papel dos fatores individuais	25
1.2 Fatores sociais na constituição do leitor: o papel dos meios familiar, sócio-cultural e escolar	33
1.3 As características do texto e sua influência na leitura	36
1.4 A interação entre leitor e texto	40
2 LEITURA EM SEGUNDA LÍNGUA (L2)	44
2.1 Reflexões iniciais sobre a leitura em L2	46
2.2 Fatores que interagem com o processamento da leitura em L2	48
2.2.1 Fatores individuais que interagem com a leitura em L2	49
2.2.2 Fatores textuais que interagem com a leitura em L2	53
2.3 O papel do professor no ensino de leitura em L2	56
2.4 Uma análise dos materiais didáticos no ensino de leitura em L2	61
3 O ESTUDO EMPÍRICO	72
3.1 Objetivos	72
3.2 Hipóteses	73
3.3 Método	74
3.3.1 Participantes	74
3.3.2 Instrumentos de coleta de dados	74
3.3.2.1 Instrumento 1 - Questionário para o professor	75
3.3.2.2 Instrumento 2 - Questionário para o aluno	76
3.3.2.3 Instrumento 3 - Ficha de observação da prática docente e do material usado para a aula de leitura	77
3.3.3 Procedimentos	77
3.3.4 Procedimentos para a análise dos dados	78
3.4 Apresentação e Discussão dos Resultados	78
3.4.1 Análise do questionário dos professores	79
3.4.2 Análise do questionário dos alunos.....	84
3.4.3 Análise da ficha de observação.....	93
3.4.4 Análise do material didático.....	95
CONCLUSÃO	100
REFERÊNCIAS	104

ANEXOS 109

INTRODUÇÃO

O ato de ler um texto envolve uma capacidade cognitiva complexa que depende não só do conhecimento dos signos usados para construí-lo, mas também da capacidade que cada leitor possui de compreender as diversas particularidades contidas num texto, atribuindo o significado apropriado a cada situação. Essa capacidade leitora depende de muitos fatores individuais, como por exemplo, o conhecimento prévio de cada leitor, a proficiência leitora, a motivação, os objetivos da leitura, o uso de estratégias de leitura, a capacidade de memória, a idade cronológica, bem como fatores sociais, através da influência da família, da escola e de outras instituições sociais.

Em geral, a leitura é caracterizada como um ato silencioso, envolvendo muitos aspectos cognitivos, mas ao mesmo tempo também é caracterizada como um ato coletivo, pois para a leitura se constituir verdadeiramente deverá haver uma relação entre o pensamento do leitor e do autor, bem como uma associação do que está sendo lido com a realidade extratextual.

A literatura sobre leitura em segunda língua¹ (L2) é vasta. No entanto, muitas questões ainda permanecem nebulosas. Por exemplo, não há concordância entre os pesquisadores quanto à origem da capacidade de compreensão leitora em L2. Discute-se ainda se a aquisição da habilidade leitora em L2 é um conhecimento à parte, autônomo, ou se é transferido da habilidade leitora na língua materna (L1) (COADY, 1979). Há indícios de que um leitor em L1 transfere o seu conhecimento da língua materna para o processo de leitura da segunda língua. No entanto, há controvérsias sobre a transferência de conhecimento entre as duas línguas. Ainda em relação à pesquisa sobre leitura em L2, parece haver unanimidade quanto ao papel do professor como mediador da aprendizagem da habilidade leitora de seus alunos

¹ Nesta dissertação, os termos “segunda língua” e “língua estrangeira” serão usados de forma indistinta, bem como “aprendizagem” e “aquisição” de L2, uma vez que a discussão das diferentes abordagens dadas a cada um destes termos é irrelevante para o escopo deste trabalho.

(SCHERER e TOMITCH, 2008). O professor parece representar uma alavanca que auxilia o aluno a ultrapassar dificuldades que teria se interagisse sozinho com um texto numa L2, especialmente nos casos de não proficiência na língua alvo.

A escolha da Língua Inglesa para a elaboração desse trabalho se deve ao fato de a autora trabalhar como professora particular dessa língua por mais de quinze anos, ao longo dos quais comprovou a dificuldade de muitos alunos oriundos de escolas públicas da região em aprender a Língua Inglesa. Essa deficiência de aprendizagem parece tomar proporções maiores quando o enfoque era a leitura e a compreensão de textos em inglês.

A presente dissertação pretendeu analisar o processo de ensino de leitura em Língua Inglesa, verificando as concepções de professores e de seus respectivos alunos quanto ao ensino da leitura e os meios dos quais os professores se valem para efetivar o ensino. Para implementar a pesquisa, foram acompanhadas duas aulas de dez professores de sete escolas públicas de turmas do primeiro ano do Ensino Médio do Vale do Rio Pardo. Para complementar o estudo, analisaram-se de forma qualitativa os materiais didáticos empregados pelos professores.

A fim de alcançar o objetivo proposto, o presente trabalho foi organizado em três grandes capítulos: leitura na língua materna; leitura na segunda língua (L2) e o experimento e sua discussão.

O primeiro capítulo apresenta uma classificação geral de leitura de acordo com a pesquisa de alguns autores, como Kleiman (2004), Marcuschi (1985), Aebersold e Field (1997), Daneman (1991), entre outros. Este capítulo, por sua vez, divide-se em quatro seções.

A primeira seção do primeiro capítulo, denominada *A constituição do leitor: o papel dos fatores individuais* apresenta os fatores individuais que influenciam no processo de leitura, como por exemplo, o conhecimento prévio, os objetivos de leitura, os estilos de leitura, a motivação, o uso de estratégias de leitura, a memória de trabalho e a idade cronológica. A segunda parte, *Fatores sociais na constituição do leitor: o papel dos meios*

familiar, sócio-cultural e escolar, é dedicada aos fatores sociais como aspectos que também influenciam a compreensão da leitura. Já a terceira seção é denominada *As características do texto e sua influência na leitura*, e trata de uma abordagem da leitura voltada ao papel do texto e de suas especificidades. A última seção, intitulada *A interação entre leitor e texto*, aborda essencialmente a relação do conhecimento prévio do leitor com o conteúdo veiculado pelo texto como um dos aspectos essenciais para a compreensão textual.

O segundo capítulo, *Leitura na segunda língua (L2)*, apresenta o processamento e o ensino da leitura em L2 e é dividido em quatro seções: *Reflexões iniciais sobre a leitura em L2*, *Fatores que interagem com o processamento da leitura em L2*, *O papel do professor no ensino de leitura em L2* e *Uma análise dos materiais didáticos no ensino de leitura em L2*. A seção inicial do segundo capítulo, *Reflexões iniciais sobre a leitura em L2*, aborda essencialmente os aspectos relacionados à compreensão leitora em L2. A seção seguinte, *Fatores que interagem com o processamento da leitura em L2*, versa sobre alguns dos aspectos que mais influenciam a leitura em L2, tais como a proficiência na segunda língua, a diferença estrutural entre a L1 e a L2, entre outros, e apresenta duas subseções: *Fatores individuais que interagem com a leitura em L2* e *Fatores textuais que interagem com a leitura em L2*. A terceira seção, *O papel do professor no ensino de leitura em L2*, destaca a função do professor como mediador da leitura e o seu papel de intermediar a aprendizagem leitora para auxiliar os alunos nesse processo. A última seção, *Uma análise dos materiais didáticos no ensino de leitura em L2*, foi dedicada à análise dos materiais didáticos usados em L2, a fim de verificar a qualidade dos materiais para ensino de leitura em L2 e os tipos de atividades mais usadas para trabalhar esse tipo de habilidade.

O terceiro capítulo, intitulado *Experimento*, apresenta a pesquisa empírica e divide-se em quatro seções: *Objetivos*, *Hipóteses*, *Método* e *Apresentação e Discussão dos resultados*. Esse capítulo foi dedicado à apresentação da pesquisa experimental, a qual faz, a partir dos dados colhidos, um comparativo e uma reflexão sobre os resultados de estudos empíricos previamente realizados na área em leitura com os dados obtidos neste estudo.

O método de pesquisa adotado foi a observação de duas aulas semanais ministradas por 10 professores do primeiro ano do Ensino Médio de escolas da rede pública, para acompanhar a prática do professor em sala de aula em relação às aulas de leitura. Além da observação das aulas, foi aplicado um questionário junto aos professores e outro, junto aos alunos, a fim de permitir a posterior triangulação dos dados obtidos. Sendo assim, ambos os questionários versavam sobre temas comuns, como a frequência das atividades de leitura e a importância dessas atividades em relação às demais habilidades a serem trabalhadas na L2, como a gramática, compreensão auditiva, compreensão leitora, expressão oral e escrita. Outros aspectos analisados foram os níveis de leitura abordados pelos exercícios orais e escritos propostos para o estudo de textos; a forma como é abordado o texto nas aulas de leitura em L2, em termos da introdução, do encaminhamento e da expansão do texto ao final das atividades; a concepção da leitura em uma língua estrangeira, o conhecimento das estratégias de leitura em língua estrangeira e sua aplicação em sala de aula; o material didático utilizado para as aulas de leitura, a fim de verificar se ele visa a um aprendizado coerente com a realidade do aluno em termos de mundo e de conhecimento linguístico e se os textos propiciam um debate amplo do conteúdo textual com elaboração de inferências apropriadas. Esses aspectos, dentre outros, serão analisados no capítulo três, dedicado à coleta e à análise de dados da pesquisa.

A conclusão é a parte final deste estudo, a qual aborda os principais achados da pesquisa, suas limitações, bem como sugestões para estudos futuros.

1 LEITURA EM LÍNGUA MATERNA

Este capítulo tem o objetivo de discutir a noção de leitura em língua materna conforme a visão de diferentes teóricos.

Os níveis de compreensão que cada leitor poderá alcançar dependem de muitos fatores individuais e sociais que concorrem com o processamento da leitura. Dentre os fatores individuais, destacam-se aspectos como o conhecimento de mundo, o conhecimento de tipologias textuais, a proficiência leitora, a motivação, os objetivos e o estilo de leitura, o uso de estratégias, a idade cronológica e as capacidades cognitivas, como as de memória e de atenção. Dentre os fatores sociais, encontram-se a influência familiar, escolar, cultural e de outras instituições sociais com as quais o leitor convive.

No início da civilização, a comunicação entre as pessoas constituía-se quase que exclusivamente através da oralidade. Com o passar de sua evolução, o ser humano desenvolveu outras formas de comunicação, dentre elas a escrita, e com isso a leitura se tornou uma aquisição imprescindível para o desenvolvimento cultural e social do ser humano, pois através dela as pessoas puderam começar a interagir no meio onde viviam e fora dele.

A leitura é uma atividade complexa, que mobiliza várias capacidades cognitivas, sujeitas à variabilidade individual, ao mesmo tempo em que está sujeita a fatores sócio-culturais, como mencionado acima. Devido à sua complexidade, é importante que se compreenda o que é leitura. Há muitas definições quanto ao que venha a ser leitura, mas a maior parte delas ressalta a importância dessa capacidade cognitiva constitutiva da vida do ser humano. Devido ao grande número de concepções, torna-se imprescindível conceituar leitura de acordo com o que se pretende abordar no presente estudo.

Primeiramente, convém analisar o significado da palavra leitura desde sua concepção. Paulino (2001) apresenta três significados para a palavra leitura. Segundo a etimologia, leitura provém do latim *legere* e tem como significado contar, colher e roubar. O primeiro sentido, contar, está ligado à aprendizagem da leitura na qual o aprendiz soletra, separa as sílabas. A segunda acepção remete a buscar algo já acabado. A terceira, roubar, por sua vez, denota autonomia do leitor e também subversão. Além disso, a autora salienta que a leitura de um texto pode ocorrer à revelia do escritor, já que um texto pode ser interpretado de forma diferente pelo leitor e pelo autor, ou seja, aquele que lê define a leitura que irá fazer de um determinado texto.

Os estudos de Daneman (1991) enfatizam o papel dos fatores perceptuais. O autor caracteriza a leitura como uma capacidade cognitiva complexa, pois envolve execuções coordenadas do globo ocular (movimento dos olhos), perceptuais (identificação das palavras) e processos de compreensão (acesso ao léxico, inferências).

Outra definição é proposta por Goodman (1973). Segundo este autor, a leitura é um processo psicolinguístico, uma mensagem que é codificada pelo escritor como uma exibição gráfica e que é reconstruída pelo leitor – um usuário da língua – da melhor forma que puder. Além disso, Goodman (1970) define o ato de ler como um “jogo psicolinguístico de adivinhação”.

Morais (1996) define a arte de ler como uma arte esquecida, interiorizada, um ato automatizado nas redes de neurônios, uma ação independente do pensamento e que, como qualquer outra arte cognitiva, torna-se simples e imediata após ser aprendida e dominada pelo ser humano.

Kato (2007) concebe a leitura de um texto como sendo a apreensão de um todo, através de um reconhecimento instantâneo e não por processamento analítico-sintético. Essa ação não é efetuada de forma separada, letra por letra ou sílaba por sílaba, já que, para uma “leitura” proficiente, não basta reconhecer as palavras, deve-se associá-las ao texto como um todo.

Já segundo Marcuschi (1985), a leitura é um processo de seleção comparável a um jogo, pois há o avanço para predições e os recuos para correções. O autor também define o ato de ler como uma ação não linear, em que o progresso se constitui em pequenos blocos ou fatias, sem produzir compreensões definitivas.

De acordo com Dell'isola (2001, p. 28), "... [...] a leitura é produzida à medida que o leitor interage com o texto". A mesma autora defende que a leitura não é simplesmente a decodificação das palavras, representando esta apenas uma ação para obter a informação visual que é captada pelo globo ocular diante da página impressa. Ou seja, para a autora, a leitura vai muito além da decodificação, já que, para a leitura realmente acontecer, o leitor precisa identificar e compreender o significado das palavras no texto e esse processo está intrinsecamente ligado à realidade sociocultural do leitor. Como se percebe, sua concepção de leitura é muito semelhante à de Kato (2007).

Larossa (1998) é um dos autores que reforça a idéia de Dell'isola (2001) quanto ao fato de somente haver leitura quando o leitor realmente compreender o texto, pois a simples decodificação do mesmo não garante a compreensão leitora. O ato de leitura, para Larossa, é um momento de solidão, já que o leitor precisa de isolamento para ler e compreender. Este precisaria desenvolver uma certa intimidade com o texto; caso contrário, só haveria a decodificação das palavras.

Há estudos sobre alguns modelos de leitura usados tanto no processo de leitura em L1 quanto no de L2, dentre os quais destacam-se três: o modelo *bottom-up* (ou ascendente), o *top-down* (ou descendente) e o modelo interativo. Aebersold e Field (1997) explicam que o modelo *bottom-up* (ou ascendente) preconiza que o texto é construído a partir de unidades menores, de letras a palavras, de frases a sentenças, por meio de um processo em geral tão automático que o leitor nem se dá conta de como ele acontece. Kato (2007) complementa comentando que o modelo *bottom-up* analisa as informações visuais e lingüísticas de forma linear e indutiva, apresentando uma abordagem composicional, pois o significado é construído através da análise e síntese do significado das partes. Esse modelo é privilegiado pela lingüística estruturalista, já que parte das unidades menores para as maiores.

Outro modelo discutido por Aebersold e Field (1997) é o *top-down* (ou descendente), segundo o qual os leitores interagem com o texto através de um conhecimento de mundo adquirido anteriormente, sobre o qual o texto que está sendo lido é “encaixado”. De acordo com Kato (2007), esse modelo analisa as informações não-visuais de forma não linear, intensiva e dedutiva, e a sua direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma, demonstrando uma afinidade com a psicologia cognitivista. Kato (2007) explica que o processamento descendente (*top-down*) pode ocorrer em três níveis: nível da palavra, do sintagma e do texto. No primeiro nível, o nível da palavra, o leitor assimila o insumo visual, através de algumas pistas, tais como, letra inicial, contorno, extensão e o final da palavra, ao passo que o insumo não visual é acessado através do uso do léxico mental do leitor e as regras fonotáticas e de composição grafêmica, bem como as regras de formação de palavras. Sendo assim, a leitura nesse processo descendente depende da familiaridade da palavra, ou seja, se a palavra está armazenada ou não no nosso léxico mental, se é de fácil acesso ou não. No segundo nível, nível do sintagma, como explica Kato (2007, p. 53), “[...] a segmentação descendente (*top-down*) obedece basicamente a critérios semânticos vinculados a esquemas.” Ou seja, uma mesma frase pode ser interpretada de forma diferente: de um lado, uma leitura mais plausível, condizente com a realidade e, do outro, uma leitura mais linear, sem focar muito nas entrelinhas. No último nível, o nível textual, os esquemas são acionados por palavras ou expressões temáticas.

O último modelo a ser destacado por Aebersold e Field (1997) é o interativo, que ocorre quando o leitor utiliza o conhecimento linguístico aliado ao conhecimento de mundo para entender um texto. Esse modelo é defendido por muitos teóricos como o melhor modelo de leitura, pois é a acepção que engloba os dois primeiros modelos, *bottom-up* e *top-down*, desenvolvendo-se alternativa ou concomitantemente. No entanto, esse processo interativo depende do tipo de texto e do conhecimento de mundo do leitor, além do seu nível de proficiência de leitura e de língua (no caso da leitura em segunda língua), da motivação, do uso de estratégias e de crenças, formadas culturalmente, sobre a leitura.

A partir desses três tipos de processamento de leitura, *bottom-up*, *top-down* e interativo, podem-se caracterizar os leitores em três tipos, os quais são apresentados por Kato (2007). O

leitor que privilegia o processamento *bottom-up* preocupa-se em construir o significado a partir dos dados do texto, sem fazer muita leitura das entrelinhas. Tem capacidade de apreender detalhes detectando até erros de ortografia e não tira conclusões apressadas. No entanto, esse leitor é lento, pouco fluente, com dificuldade para identificar e destacar as idéias mais importantes durante a leitura. O segundo tipo de leitor, que se enquadra no modelo *top-down*, é aquele que apreende com facilidade as idéias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas, ao contrário do primeiro tipo, usa excessivamente as adivinhações sem se preocupar em confirmá-las, caracterizando-se como um leitor que usa mais o seu conhecimento prévio do que a informação recebida pelo texto. O terceiro tipo de leitor é considerado por Kato o tipo ideal, pois é aquele que usa de forma adequada e complementar os dois processos de leitura.

Convém ressaltar que o mesmo tipo de leitor pode usar mais de um processamento de leitura e isso depende do texto conter ou não esquemas familiares a esse leitor. Em outras palavras, o processamento ascendente (*bottom-up*) é mais usado à medida que as formas ou funções são pouco conhecidas ou inteiramente desconhecidas, ao passo que o processo descendente (*top-down*) é adotado para decodificar palavras, estruturas e conceitos familiares ou previsíveis no texto (KATO, 2007).

A proficiência leitora está intrinsecamente relacionada à forma de se abordar um texto. De acordo com a autora citada a cima, um leitor proficiente compreende um texto mesmo sendo escrito com letras pouco legíveis, pois o reconhecimento das letras se deve em grande parte às inferências e predições oriundas do conhecimento linguístico e extralinguístico do leitor, o qual lê sem se preocupar em decodificar cada grafema. No entanto, um leitor altamente proficiente também pode realizar uma leitura linear e menos preditiva quando o assunto do texto ou sua complexidade estrutural forem de um nível mais elevado do que aquele com o qual esteja acostumado. Seguindo esta linha de raciocínio, além da classificação dos tipos de leitores proposta pela autora, apresentada acima, Kato propõe ainda uma classificação mais específica, segundo a qual os leitores podem ser analisadores, construtores, construtores-analisadores, cooperativos e reconstrutores. O primeiro leitor é idealizado pelo modelo ascendente e “analisa cuidadosamente o *input* visual e sintetiza o significado das

partes menores para obter o significado do todo” (KATO, 2007, p. 69). O segundo leitor, construtor, segue o modelo descendente e, com base nos seus conhecimentos de mundo e sua capacidade inferencial, faz previsões sobre o texto, reduzindo incertezas através de dados visuais. O leitor construtor-analisador é aquele que usa os dois processos ascendentes e descendentes de forma complementar, ou seja, a leitura é encarada como uma interação entre o leitor e o texto e dessa forma o leitor se torna fluente e preciso. O leitor cooperativo é aquele que atinge a comunicação seguindo algumas regras conversacionais, essas regras são seguidas pelo leitor e também pelo escritor numa comunicação escrita. Há uma cooperação entre as partes envolvidas no processo comunicativo. Kato (2007) relata que o autor deverá ser informativo na medida certa, sincero, relevante e claro. Além disso, a autora declara:

O leitor, por sua vez, deverá compreender o objetivo do autor, acreditar em sua sinceridade, procurar a relevância dos subjetivos ao objetivo central e esperar que os objetivos venham codificados através de recursos linguísticos mais simples (KATO, 2007, p. 69).

Se alguns desses princípios de cooperativismo não forem obedecidos, a compreensão leitora poderá falhar ou ser considerada uma brincadeira, caso o leitor tenha percebido a real intenção do escritor como sendo a de fazer uma piada. O último leitor descrito por Kato é o leitor reconstrutor, o qual considera o texto não apenas como uma unidade formal, mas, sobretudo, como uma unidade funcional, ou seja, uma unidade de comunicação. Sendo assim, a leitura é definida como uma ação de reconstruir os processos de produção e essa concepção foi primeiramente defendida por Levy (1979), que enfatiza a interação leitor-autor, sem ser centrada no texto já estruturado, mas na simulação de sua produção.

Como já mencionado acima, o processamento *bottom-up* (ascendente) acontece basicamente através da decodificação inicial da informação visual, ao passo que no processamento *top-down* (descendente) a informação vem apenas parcialmente do insumo visual, já que o restante da informação se processa quando esse estímulo visual aciona os esquemas, os quais são definidos por Kato (2007) como:

[...] pacotes de conhecimentos estruturados, acompanhados de instruções para seu uso. Tais esquemas ligam-se a subesquemas e a outros esquemas formando uma rede de inter-relações que podem ser sucessivamente ativadas. Cada esquema ou subesquema representa objetos ou eventos em sua forma normal, canônica, de tal

forma que quaisquer objetos ou eventos, ou até mesmo raciocínios, podem ser reconhecidos ou compreendidos em sua variação, a partir de seu protótipo. Nesse sentido, os esquemas assemelham-se a teorias por serem capazes de prever situações novas não experienciadas pelo compreendedor, da mesma forma que um falante ideal é capaz de entender e produzir frases nunca antes ouvidas e produzidas (KATO, 2007, p. 52).

Kintsch (1998) também afirma que o conhecimento prévio se organiza em esquemas e são esses esquemas que determinam quais microestruturas² ou generalizações de microestruturas são relevantes. Além disso, sabe-se que a compreensão textual é sempre controlada por um esquema específico, mas em situações nas quais o controle desses esquemas não é possível, diferentes esquemas poderão ser obtidos por diferentes leitores. Corroborando essa idéia, Leffa (1999) postula que um dos pressupostos básicos que envolvem essa perspectiva da leitura como atribuição de sentido é que o conhecimento prévio está organizado na forma de esquemas, e que no nosso cérebro há diferentes tipos de esquemas, como por exemplo, esquema de estudos, divertimento, acidentes, entre muitos outros, e cada um desses eventos guarda apenas os traços que são típicos e suficientes para caracterizá-los e distingui-los dos demais. Além disso, “[...] os esquemas possibilitam que de forma econômica o cérebro, dentro de suas limitações, inventarie a grande variedade das experiências vividas.” (LEFFA, 1999, p. 27).

Resumindo, pode-se afirmar que os esquemas estão armazenados em nossa memória de longo prazo, modificando-se conforme o aumento ou a alteração do nosso conhecimento de mundo. Um esquema acionado poderá acionar sucessivamente os seus subesquemas ou os esquemas que lhe são superordenados, propiciando ao leitor a compreensão daquilo que está implícito.

Como visto acima, a leitura envolve habilidades e conhecimentos adquiridos no decorrer da vida, na escola e fora dela, tornando-se uma experiência única para cada ser humano. Essa capacidade cognitiva, quando dominada, possibilita ao leitor adquirir novos

² Do ponto de vista linguístico, o texto tem uma estrutura semântica subjacente caracterizada por proposições de três níveis: *microestrutura* (proposições individuais, centradas no conteúdo da superfície do texto e suas relações), *macroestrutura* (proposições apreendidas a partir da microestrutura, encaixadas em esquemas previamente aprendidos) e o modelo situacional (a relação entre as proposições do nível macroestrutural com o conhecimento de mundo do leitor) (KINTSCH, 1998).

conhecimentos, desenvolver raciocínio e, desse modo, participar ativamente da vida social, ampliando a visão de mundo, do outro e de si mesmo. Como explica Kleiman (2004, p.10), “...[...] a leitura é um ato social, entre dois sujeitos - leitor e autor - que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados.”

Em geral, a leitura é um ato silencioso, mas ao mesmo tempo coletivo, pois há uma relação entre o leitor e o autor, através de uma ação que se processa socialmente (KLEIMAN, 2004). Além disso, a releitura do mesmo texto nunca é a mesma, já que quando se lê o mesmo texto pela segunda vez, há uma transferência do conhecimento que foi adquirido na primeira leitura.

A leitura só acontece se o leitor for capaz de atribuir algum significado ao que foi lido. Dessa forma, é importante discutirem-se os termos compreensão e interpretação, usados em geral de forma alternada e indistintamente, talvez porque, como explica Dascal (2005), apesar de compreender e interpretar serem duas ações diferentes, elas se complementam mutuamente.

Kleiman (1997) defende que a compreensão se desenvolve na percepção e construção de significados mediante a textualidade, em nível lexical, sintático, semântico e pragmático. De acordo com Flôres (2008), compreender é um processo interno que mobiliza a mente do próprio indivíduo, sem interferência ou observação de outras pessoas. Seguindo o raciocínio das autoras acima, Kato (2007, p.122) concebe a compreensão como resultando da “ [...] interação do leitor com dados do texto, dados de sua memória e de sua capacidade cooperativa-comunicativa com um autor que ele geralmente não conhece.” Além disso, a compreensão de um item, assim como a aprendizagem de um termo, não ocorre de forma isolada, fora da rede de relações, uma vez que o surgimento de um item no texto deverá ativar outros itens da mesma área, e através desses itens o leitor é capaz de prever o desencadeamento temático possível.

Já a interpretação, para Kleiman (1997), está relacionada diretamente às práticas culturais da comunidade a que pertence o leitor. Ou seja, o trabalho de compreensão reconhece o sentido das palavras e as instruções de sentido mais prováveis, além da coesão

contextual através de operações envolvendo a identificação e classificação que presidem o sentido da língua. Esse sentido pode estar implícito no texto, demandando ao leitor fazer inferências. O trabalho de interpretação de texto, segundo a mesma autora, é constituído pelo duplo processo, discursivo e situacional, de ordem inferencial, que leva ao reconhecimento e à construção do sentido do discurso problematizado e finalizado. Flôres (2008) reforça a concepção de que interpretar é um processo externo, pois o leitor projeta o foco mental para fora de si mesmo com o objetivo de satisfazer o desejo e a necessidade de conhecer mais e melhor. Nesse processo, o leitor é capaz de interagir e estabelecer relações entre ele e o mundo, integrando-se ao meio em que vive e essa atividade é essencial para a sobrevivência humana. Finalmente, de acordo com Kato (2007), interpretar é uma ação considerada tanto com um foco formal, para ilustrar a importância dos procedimentos gramaticais e lexicais da leitura, quanto uma ação de cunho contextual, priorizando uma análise da pragmática e do conhecimento de mundo de cada um.

O que se conclui, então, é a possível ocorrência de várias interpretações, já que o caminho percorrido para entender algo pode ser diferente para cada leitor. Apesar disso, não se pode esquecer da existência de padrões interpretativos, que são frequentemente revistos e atualizados conforme o interesse dos integrantes da comunidade.

Há de se destacar que há alguns anos compreender e interpretar eram ações secundárias, visto que o objetivo principal da leitura não era o conhecimento, mas repetir o que estava escrito. No entanto, isso não é mais possível no mundo de hoje, quando decifrar e repetir o que está escrito é insuficiente. Para entender um texto adequadamente, o leitor precisa explorá-lo, ler também nas entrelinhas para só depois descobrir o significado, pois muitas vezes uma informação implícita pode ter mais peso do que uma informação explícita.

Marcuschi (1996b) parece mesclar os conceitos de “compreender” e “interpretar”, ao postular que compreender um texto envolve uma percepção do leitor de acordo com as informações textuais, o que o autor ou falante relata no seu discurso, e informações não-textuais, o que os leitores ou ouvintes acrescentam ao texto, levando em consideração o conhecimento de cada um ou da situação em que o texto é produzido. Ou seja, compreensão

textual é, além da extração de informações do texto, uma produção de sentidos, um processo de inferenciação, de produção de relações que cada leitor faz, dependendo do grau de conhecimento que ele tem sobre determinado assunto. Assim, “Compreender textos não é simplesmente reagir aos textos, mas agir sobre os textos” (MARCUSCHI, 1996b, p. 74).

É nesse processo de construção de sentidos que um leitor em desenvolvimento percorre diferentes níveis de capacidade de compreensão leitora até atingir um grau elevado de compreensão e com isso ser considerado um leitor maduro, capaz de entender plenamente um texto. Para descrever esses diferentes níveis, Marcuschi (1996a) propôs cinco níveis ou horizontes de compreensão.

O primeiro nível é a falta de horizonte e nesse nível o leitor ainda não tem autonomia para atribuir o seu próprio significado ao texto. Ele fica preso ao texto e, desse modo, simplesmente repete ou copia o que lá estiver escrito. O próximo nível é caracterizado como horizonte mínimo, e nele o leitor, apesar de conseguir fazer inferências mínimas, ainda continua preso ao texto, pois o máximo que consegue fazer é parafrasear, identificando informações objetivas que podem ser ditas de outra forma. No terceiro horizonte, o leitor atinge um nível máximo de compreensão, pois ele é capaz de perceber o sentido global do texto, preocupando-se em ler as entrelinhas para conseguir realizar inferências mais precisas. Este é o nível ideal a ser alcançado. A partir do quarto nível, o problemático ou da extrapolação, o leitor começa a se distanciar muito do texto, já que o conhecimento pessoal interfere por demais nas informações contidas no texto. O último nível de compreensão é o indevido, e nele o leitor realiza uma leitura incoerente e inadequada, através da menção de informações que não constam no texto. Marcuschi (1996a) declara, ainda, que o nível de compreensão ideal a ser atingido se dá quando o leitor for capaz de construir sentidos, reunindo informações do texto e outras informações ou conhecimentos não contidos no mesmo.

A compreensão textual dependerá, entre outros aspectos, do conhecimento prévio do leitor. Dessa forma, o nível e o grau de escolaridade também influenciarão na construção de sentido textual, uma vez que fazem parte do nosso conhecimento prévio, o que fica evidente

nas idéias preconizadas por Koch (2001), que destaca três componentes básicos ou três sistemas de conhecimento no processo de estruturação de um texto: o linguístico (gramática e léxico), o enciclopédico (conhecimento de mundo) e o interacional (a linguagem como meio de interação). Sendo assim, o grau de conhecimento linguístico, o controle sobre as regras que regem a língua em questão, o domínio de um vocabulário mais ou menos extenso, juntamente com o conhecimento enciclopédico – conhecimentos gerais de história, geografia, por exemplo – bem como o manejo da interação que a leitura proporciona determinam a profundidade com que se compreenderá um texto. Essas ideias são corroboradas por Leffa (1999). Segundo ele, os conhecimentos linguísticos incluem principalmente as habilidades de nível básico, da estrutura linguística, envolvendo a consciência fonológica, o mapeamento do sistema sonoro ao sistema ortográfico da língua, além do conhecimento sintático e semântico. O conhecimento linguístico textual, com ênfase na estrutura formal do texto, pode ser ilustrado pelo fato de crianças que ainda não aprenderam a ler já terem adquirido o conhecimento da gramática de história, *story grammar*, em casa, por meio da leitura de histórias realizadas por seus familiares. Devido a esse conhecimento, essas crianças apresentavam mais facilidade na compreensão de leitura (ALLEN e MASON, 1989). Outro conhecimento enciclopédico, igualmente destacado por Leffa (1999), permite ao leitor construir uma representação mental do mundo através das suas vivências do dia a dia. O leitor resume, agrupa e guarda o que acontece num arquivo mental denominado memória episódica, acionando-a quando iniciar a leitura de um texto, buscando os episódios relevantes e, desse modo, construindo a compreensão textual. Leffa (1999, p. 24) enfatiza o papel da memória individual na construção do texto, ao afirmar que “[...] o que o texto faz, portanto, não é apresentar um sentido novo ao leitor, mas fazê-lo buscar, dentro de sua memória, um sentido que já existe, que já foi de certa maneira construído previamente”.

Em suma, após uma análise das concepções acima referidas, sobre o que constitui o processo de leitura, pode-se concluir que a leitura seja, essencialmente, um ato silencioso permeado por habilidades cognitivas, mas também de proporções sociais, já que essas duas dimensões são indissociáveis no processo da leitura. Além disso, a leitura pode ser definida como o ato de decifrar sinais, letras ou imagens. No entanto, a pessoa que lê precisa atribuir um significado àquele objeto (texto ou imagem), pois a leitura não é apenas um processo de

decodificação. Sendo assim, a compreensão leitora só se realizará se houver atribuição de significado ao que está sendo lido. O conhecimento anterior (linguístico, enciclopédico e interacional) exerce uma função decisiva no processo de significação, já que, muitas vezes, o leitor precisa ativar o seu conhecimento de mundo para entender o texto, preenchendo os seus espaços informativos e fazendo as inferências necessárias. Essa é a concepção de leitura que permeia o presente trabalho.

Em termos gerais, de acordo com Aebersold e Field (1997), a leitura envolve o leitor, o texto e a interação entre leitor e texto. Com base nessa afirmação, cada um destes três aspectos será em seguida analisado.

1.1 A constituição do leitor: o papel dos fatores individuais

O leitor se constitui como tal conforme a experiência em leitura adquirida individualmente, a qual pode ser obtida através de cinco fontes mais comuns: influência familiar, sócio-cultural e escolar, todas permeadas pelas características individuais do leitor. Sendo assim, a ênfase no leitor no processo de leitura revela uma grande complexidade, pois nessa perspectiva considera-se não apenas o que acontece durante a leitura, mas também a experiência de vida que antecede o encontro com o texto.

Muitas vezes, a formação da proficiência leitora é prejudicada porque a transição da leitura na fase infantil para a infanto-juvenil acontece de forma traumática e, com isso, surge uma lacuna a ser preenchida na formação do repertório de leitura. Em vista disso, o leitor sente muita dificuldade, pois não consegue dobrar e desdobrar o texto, relacionando um fragmento a outro. O ato de ler torna-se uma atividade complicada, já que o leitor não consegue atribuir um significado ao texto.

Sabe-se que o processamento da leitura e sua compreensão dependem da participação ativa do leitor que elabora e testa hipóteses sobre o conteúdo do texto, confirmando-as ou rejeitando-as, quando necessário. Segundo Leffa (1999), essa perspectiva da leitura como

atribuição de sentido envolve alguns pressupostos básicos, dentre os quais podem ser destacados os seguintes: ler é usar estratégias; a leitura depende mais de informações não-visuais do que visuais; o conhecimento prévio está organizado na forma de esquemas; ler é prever e é conhecer as convenções da escrita.

Aebersold e Field (1997) postulam que:

O compromisso do leitor no processo da leitura é baseado nas suas experiências passadas, em aprender a como ler e também no modo que a leitura se encaixa em suas vidas. [...] Cada leitor é único [...] Leitores podem se diferenciar em como eles usam o seu conhecimento de mundo devido às diferenças individuais. (AEBERSOLD e FIELD, 1997, p. 05, 19).

Cada ser humano vivencia suas experiências e ganha conhecimento de forma diferente e essas diferenças contribuem para uma reflexão sobre a ordem natural ou de criação de cada indivíduo.

[...] A informação anterior que os leitores trazem para um texto – incluindo o conhecimento de hábitos e crenças de suas próprias experiências de vida – é frequentemente relacionada aos esquemas. O que as pessoas já sabem sobre a história, cultura, hábitos, política, esportes e música de qualquer texto apresentado, ajuda os leitores a entender uma leitura sobre aquele tópico. (AEBERSOLD e FIELD 1997, p. 08).

Em outras palavras, infere-se que as experiências vividas pelos seres humanos são arquivadas de forma organizada na memória, de maneira que possam permitir múltiplos recortes. É claro que esta organização não acontece de forma estática, ou seja, os arquivos não se apresentam todos na mesma ordem, um atrás do outro, pois, dessa forma, seria provavelmente impossível realizar os recortes necessários no momento adequado; tampouco, são imutáveis.

Além do conhecimento prévio, abordado acima, outros aspectos de ordem individual que influenciam a compreensão textual são o uso de estratégias de leitura, os objetivos e a motivação para a leitura, a capacidade de memória de trabalho e a idade cronológica, dentre outros. Cada um destes aspectos será discutido em seguida.

O conhecimento e o emprego de estratégias de leitura

Sabe-se que o cérebro e os olhos se comportam conforme o tipo de texto a ser lido. Por exemplo, a leitura de um guia telefônico é diferente daquela de um trabalho científico. Essas diferentes práticas de leitura relacionam-se às estratégias selecionadas para abordar um texto.

Há diferentes tipos de estratégias das quais os leitores lançam mão antes de abordarem um texto, ao longo da leitura e após a conclusão da mesma. Kopcke (1997) descreve alguns dos processos que ocorrem a cada um desses três momentos da interação do leitor com o conteúdo do texto, processos esses considerados essenciais para um adequado desenvolvimento da atividade leitora. O momento do levantamento de hipóteses e da análise geral do texto normalmente ocorre antes da leitura propriamente dita, momento chamado de pré-leitura. A seleção de idéias relevantes do texto e relação do seu conteúdo ao conhecimento prévio do leitor, por meio da auto-regulação, são atividades desenvolvidas durante a leitura. Finalmente, após a leitura, o leitor elabora reflexões sobre o texto e o avalia, momento conhecido como pós-leitura.

Kato (2007), com base nos estudos de Woods et al. (1976), relata que a interpretação envolve vários níveis, apesar de a maioria ocorrer num nível abaixo da consciência introspectiva do receptor. Considerando a afirmação acima, Woods (1976) apresenta dois tipos de estratégias de processamento: conscientes e subconscientes. O primeiro processamento é basicamente sequencial e vagaroso, ao passo que o processamento subconsciente ocorre rapidamente do meio para as extremidades (esquerda e direita), havendo a possibilidade de estarem operando paralelamente. Sendo assim, conclui-se que o leitor pode estar consciente somente quanto à interpretação final, pois o mesmo pode nem sempre ocorrer quanto aos procedimentos ocorridos durante o processo de leitura.

Kleiman (1998, p.50) igualmente diferencia as estratégias quanto ao nível de consciência durante o processamento da leitura. Segundo a autora, as estratégias cognitivas de leitura são “aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura”, tratando-se de procedimentos altamente eficazes e econômicos. Já as estratégias metacognitivas de leitura, segundo a au-

tora, envolveriam consciência e controle sobre o ato leitor e intencionalidade no propósito da leitura. Assim, num processamento leitor automático, o sujeito emprega estratégias cognitivas de leitura; entretanto, especialmente quando há falha na compreensão, o leitor pode se valer de estratégias metacognitivas, já que uma de suas funções é detectar falhas. Essas estratégias demandam um esforço maior da nossa capacidade de processamento, como é o caso, por exemplo, da leitura com o objetivo de memorização ou aprendizagem. Estratégias metacognitivas são apresentadas por Brown (1980) como “estratégias em leitura”, cujos objetivos principais seriam esclarecer, explícita e implicitamente, o propósito da leitura, identificar e destacar o que é mais importante, monitorar, revisar e autoindagar para verificar se os objetivos estão sendo atingidos, prevenir-se quando houver falhas na compreensão e, quando isso ocorrer, corrigi-las. Por sua vez, as estratégias cognitivas de leitura, segundo o autor, são operações inconscientes do leitor realizadas para atingir algum objetivo de leitura, e representam uma ação automática do leitor, sem a avaliação e o monitoramento da leitura. Portanto, como pode ser depreendido da exposição feita acima, Kato (2007), Kleiman (1998) e Brown (1980) compreendem as estratégias cognitivas e metacognitivas de modo semelhante e complementar.

Como ilustração, pode-se citar a escala de estratégias metacognitivas desenvolvida por Joly (2008) a ser utilizada por estudantes do Ensino Médio, a fim de que estes as conheçam e empreguem durante o processo de compreensão leitora. Destacam-se a seguir algumas dessas estratégias: observar a organização do texto, organizar um roteiro de leitura, levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto e verificar se elas estão corretas, realizar comentários críticos e opinar sobre as informações do texto, reler o texto quando houver alguma dificuldade, fazer anotações ao lado do texto, destacar os tópicos mais importantes do texto, fazer suposições sobre o significado de um trecho do texto quando não entender ou, se for preciso, consultar o significado de novas palavras no dicionário, diferenciar as informações da opinião do autor, entre outras.

Finalmente, Kato (2007) apresenta as estratégias de natureza pragmática, referindo-se aos estudos de Morgan e Green (1980), os quais se preocupam não com o que o texto diz (natureza cognitiva da leitura), mas com as intenções de quem escreveu o texto (natureza pragmática da leitura). Contudo, não chegam a propor alguma estratégia concreta dessa

natureza. As estratégias metacognitivas e de natureza pragmática englobariam formular perguntas apropriadas e encontrar respostas relevantes, por meio do princípio cooperativo, o qual é essencial para uma comunicação humana apropriada.

A escola exerce um papel importante no ensino de estratégias eficientes de leitura, pois nem sempre os alunos são capazes de desenvolver essas estratégias de leitura sem que os professores ou os mediadores da aprendizagem preparem-nos para a sua utilização na prática de leitura. Oxford (1990) apresenta algumas dessas estratégias. Uma delas é a leitura rápida para buscar as idéias principais, que em inglês se chama *skimming*; outra é ler um texto para encontrar uma informação específica, que em inglês é chamado *scanning*. Estas, dentre outras estratégias, se forem bem trabalhadas, poderão facilitar a compreensão textual.

Sendo assim, os professores deveriam frisar algumas estratégias de leitura consideradas de grande auxílio no processo de compreensão. Duke e Pearson (2002) identificaram seis tipos de estratégias de leitura essenciais nesse processo. A primeira é a *Predição*, que é o ato de antecipar ou prever os fatos do texto através do conhecimento anterior do leitor. Outra estratégia de leitura é *Pensar em voz alta*, a qual permite ao leitor verbalizar enquanto lê. A terceira estratégia é a *Análise da estrutura textual*, uma análise que ajuda na aprendizagem e na utilização das características dos textos pelos alunos, tais como, cenário, problema, meta, ação, resultados, resolução e tema. A *representação visual* é outra estratégia considerada essencial porque os alunos poderão formar uma imagem mental do conteúdo lido. A quinta estratégia é *Resumir*, que implica a seleção e destaque das informações mais relevantes do texto, e a última estratégia é *Questionar* - através da elaboração de perguntas há a possibilidade de uma melhor compreensão global da leitura. ■

Como visto, a previsão é uma das estratégias que um leitor poderá usar durante o processo de pré-leitura, já que o ato de ler só será possível se o leitor usar o seu conhecimento prévio com o intuito de eliminar antecipadamente as opções inválidas. Agindo dessa forma, o leitor ganhará tempo, pois a capacidade de previsão afasta as opções incorretas, evitando idas e vindas desnecessárias no processamento, sem contar que cada decisão incorreta acarretará ao leitor a repetição de todos os caminhos, um a um, até chegar à opção certa, e essa repetição

poderá provocar um curto circuito na compreensão. Para que isso não aconteça, o leitor fluente prevê a decisão mais provável, embora, às vezes, a volta ao texto seja necessária (LEFFA, 1999).

Quanto mais fluente for o leitor, maior será a capacidade de prever o que o texto pode conter e essa previsão poderá ser feita até mesmo antes de se iniciar uma leitura. Essa afirmação pode ser comprovada quando um leitor proficiente lê um texto em português e vê, por exemplo, um artigo, podendo então prever que mais adiante virá um substantivo, seguido ou não de um adjetivo, que fechará um sintagma nominal. Isso acontece no nível dos processos automáticos, ou seja, abaixo do nível da consciência. Já em níveis mais elevados, as ilustrações, tabelas, gráficos, títulos, subtítulos, entre outras pistas, podem ajudar o leitor a prever o conteúdo do texto. Um leitor proficiente também será capaz de saber se um texto é uma carta, uma receita ou um poema pela sua distribuição na página.

De acordo com Goodman (1967), a leitura é um jogo psicolinguístico de adivinhação, destacando por isso a estratégia de predição ou adivinhação, a qual acontece mediante a interação de pistas visuais e não visuais, estas últimas oriundas do universo cognitivo do leitor. Por intermédio dessa interação o leitor seria capaz de antever ou predizer o que irá encontrar no texto. No entanto, há alguns estudiosos da leitura que não concordam com a afirmação acima, como é o caso de Gough (1972), o qual acredita que o leitor não é um adivinhador, pois ele analisa a sentença, letra por letra, palavra por palavra. Kolers (1975) caracteriza um leitor adivinhador como mau leitor, por isso seus estudos não relacionam essa estratégia de adivinhação com leitura competente. Gibson e Levin (1975), apesar de associarem, cautelosamente, a capacidade de predizer aos bons leitores, criticam o modelo de Goodman por ser vago, já que ele não responde a algumas perguntas consideradas essenciais aos autores, como por exemplo, qual a natureza das predições, como o leitor sabe quando confirmá-las, onde procurá-las, entre outras.

Outra estudiosa que enfatiza o papel do conhecimento e do uso de estratégias na leitura é Kato (2007), a qual propõe a classificação de estratégias, dentre outras, de acordo com o nível sintático, morfológico e textual. O primeiro nível é a capacidade de o leitor identificar o

sentido da leitura por meio de unidades significativas maiores que a palavra, afastando-se da etapa de leitura palavra por palavra. O segundo nível, morfológico, auxilia o leitor à medida que o mesmo possui um conhecimento mais elevado quanto à escrita da língua alvo, já que esse conhecimento, considerando a título de ilustração, a escrita portuguesa e a inglesa, possibilita identificar e diferenciar o radical dos sufixos, por exemplo. Sabe-se que, contextualmente, os sufixos são considerados elementos previsíveis, sendo assim, o leitor que já obtém essa informação poderá atribuir mais atenção a outros segmentos ou identificar a estrutura de algum termo novo. O último nível, textual, representa a estruturação em parágrafos, já que nos dois sistemas ortográficos em questão, português e inglês, um novo parágrafo geralmente sinaliza mudança de tópico.

O uso de estratégias de leitura já é realizado por leitores que estão na fase alfabética. Nessa fase, a inferência é mais uma operação de reconhecimento do que de construção, pois o pequeno leitor se limita a adivinhar o resto de uma palavra parcialmente lida. Com o passar do tempo, o leitor experiente já é capaz de utilizar pistas contextuais para criar significados; dessa forma, o leitor se torna menos dependente da informação linear e mais integrador de informações co-ocorrentes, e essas informações não escritas no texto são compreendidas por meio da junção do conhecimento prévio do leitor ao que está sendo lido. De outra parte, as pessoas envolvidas no processo da leitura devem estar inseridas no mesmo universo sócio-cultural, caso contrário, o leitor realizará inferências mal sucedidas e, para que isso não aconteça, o leitor deverá desenvolver a estratégia de autocorreção, durante a leitura, para monitorar a compreensão leitora (KATO, 2007).

A capacidade de compreender o texto varia conforme a habilidade de reconhecer as palavras rapidamente por parte dos leitores, assim como a de usar características textuais, de inferir informações através dos títulos, de analisar palavras desconhecidas, de identificar funções gramaticais das palavras, de tentar encontrar o significado do texto, de manter o objetivo em mente e de ajustar as estratégias de leitura, de identificar e distinguir idéias principais das secundárias, de entender a relação entre as partes do texto, de parafrasear, de usar o contexto para construir significado e compreensão, bem como a de não desistir da leitura mesmo quando não obtiver grande êxito (AEBERSOLD e FIELD, 1997). Todas essas habilidades constituem-se em importantes estratégias de leitura.

Os objetivos e a motivação para a leitura de um texto

O uso de estratégias adequadas também dependerá dos objetivos de uma determinada leitura, pois cada leitor tem um objetivo ao abordar um texto. No que tange aos diversos objetivos de leitura, podem-se mencionar aqueles apresentados por Leffa (1999): 1. objetivos puramente práticos ou ocupacionais, incluindo ler para aprender, para obter uma nota melhor num exame, para conseguir um emprego, para se orientar numa rua desconhecida, para montar um aparelho; 2. objetivos recreativos, representados por uma leitura para passar o tempo, ler na cama para adormecer com o livro, por exemplo; 3. objetivos afetivos, os quais representam uma leitura por prazer, para obter forças num momento difícil da vida, para impressionar alguém, e, finalmente, 4. objetivos ritualísticos, que motivam a execução de uma cerimônia religiosa, por exemplo.

Apoiando essa idéia, Aebersold e Field (1997) salientam que os objetivos determinam a maneira pela qual as pessoas leem um texto, podendo ser uma leitura rápida ou não, para entender o texto como um todo ou para captar uma informação específica.

A escolha do texto também depende da motivação de cada leitor, assim como a forma de abordá-lo, pois a motivação será maior ou menor dependendo do objetivo que o leitor tem em mente (SCHERER e TOMITCH, 2008). Caso o leitor estiver motivado, interessado na leitura, provavelmente ele abordará o texto de uma forma mais centrada e, com o uso de seu conhecimento prévio, o leitor mais focado na leitura terá mais condições de perceber as especificidades do texto.

Aspectos cognitivos: o processamento da memória de trabalho

De acordo com Scherer e Tomitch (2008), a memória de trabalho, também chamada operacional, possui um componente ligado ao conhecimento prévio que tem o objetivo de atribuir significado durante o processo de leitura. Essa memória possui quatro componentes básicos: a alça fonológica, que armazena temporariamente e processa informações verbais; a

central executiva, que é composta por um sistema de controle da atenção; o esboço visuoespacial, responsável pelo armazenamento temporário de informações visuais e espaciais, sendo considerado o “olho interno”, e o retentor episódico, que liga a memória operacional e os sistemas de memória de longa duração (BADDELEY, 2000). Esse componente tem a função de armazenar temporariamente o modelo mental que é construído através do significado do texto lido e o associar a memórias construídas anteriormente.

O processamento da memória de trabalho exerce um papel relevante na compreensão textual. Encontra-se nos estudos de Daneman e Carpenter (1980) a hipótese de que bons leitores têm maior capacidade de memória de trabalho que os menos proficientes e que essa maior capacidade revela-se no fato de que leitores mais eficientes demonstram menos esforço na execução dos processos de leitura, ou seja, leem com menos esforço e com mais eficiência.

Há ainda outras habilidades cognitivas, como a capacidade de inibição, a qual determina o grau de inibição de informações não relevantes para a compreensão do texto, e a atenção, a qual determina o nível de concentração, bem como funções executivas como as de monitoramento durante a leitura do texto.

O papel da idade cronológica

O processamento da leitura também pode ser influenciado pela idade cronológica e essa influência afeta tanto a leitura em L1 quanto em L2. A idade afeta também as motivações para a escolha dos textos, já que leituras mais “leves” são, em geral, as preferidas pelas pessoas mais idosas, muitas vezes já afastadas do campo profissional e acadêmico. Ou seja, essa mudança pode ser explicada através do fato de que dificilmente leituras acadêmicas ou profissionais são rotineiras durante a velhice.

Outra mudança percebida num leitor de idade elevada é o tempo gasto por ele para realizar a leitura de um texto. O tempo requerido nesse processo é maior porque na velhice as pessoas sofrem alterações de ordem neurobiológica, de percepção visual, além de mudanças cognitivas, como é o caso do declínio da capacidade de atenção e/ou de processamento da memória de trabalho (SCHERER e TOMITCH, 2008).

Após a análise dos principais fatores individuais que interagem com a compreensão leitora, serão abordados os fatores sociais que também são responsáveis pelo nível de compreensão durante o processo de leitura.

1.2 Fatores sociais na formação do leitor: o papel do meio familiar, sócio-cultural e escolar

Entre os fatores sociais que concorrem para os diferentes níveis de compreensão leitora, destacam-se as influências familiar, sócio-cultural e escolar.

A influência da família é muito importante na formação de um leitor ativo, pois, se exposto desde criança à leitura, ele terá consciência do valor desta na sua vida, com base no exemplo da sua família, a qual o iniciará nos hábitos e atitudes leitoras dentro de casa como uma atividade individual ou em grupo, por prazer ou por busca de informação. A presença de livros num lar de pessoas leitoras é essencial. Enfim, para uma criança, o melhor modelo de leitura é presenciar os seus pais ou alguém da família lendo, ou ainda escutar histórias lidas na hora de dormir, por exemplo. Esses gestos, que podem ser considerados simples e corriqueiros numa família integrada com o processo de leitura, influenciam sobremaneira na constituição do futuro leitor. Como apontam Aebersold e Field (1997),

[...] Leitura é uma atividade poderosa que propicia conhecimento, perspicácia e perspectiva aos leitores. Aqueles que crescem em lares onde a leitura é raramente vista, desenvolverão uma visão muito diferente do valor da leitura. (AEBERSOLD e FIELD, 1997, p. 06).

Com isso, percebe-se que nos lares onde crianças não têm exemplos de leitura há uma maior probabilidade em desenvolverem-se sujeitos com visões de menos valia quanto ao processo de leitura.

Kato (2007) reitera a importância do contato com a língua escrita, através de leituras feitas por um adulto, na vida de uma criança antes de ir à escola. Dessa forma, essa criança

terá mais condições de diferenciar a fala da escrita, diminuindo algumas dificuldades de entendimento que poderão aparecer mediante a falta de estimulação da criança ao se deparar com a prática discursiva na escola, já que em alguns lugares ou meios sociais encontra-se uma linguagem totalmente diferente daquela usada no ambiente escolar.

Uma outra influência na formação de leitores destacada por Aebersold e Field (1997) é a social, a qual também forma a base individual de conhecimento do leitor. Por exemplo, ler sobre outros estilos de vida contribui não somente para a criação de memórias específicas, mas também para construir conceitos mentais de um determinado evento por extrair os elementos compartilhados daqueles eventos sociais, quando eles ocorrem naquela comunidade, como, por exemplo, alguém da cidade ler sobre hábitos no campo. Essas variadas experiências adquiridas por comunidades diferentes daquela em que o leitor se insere enriquecem o seu conhecimento de mundo e isso contribui para uma melhor compreensão textual.

Outra influência que é igualmente importante na vida de um leitor é a experiência adquirida num meio cultural.

[...] Cultura é como um filtro, bloqueando ou permitindo passar um conjunto de padrões e atitudes aprendidas que formam seus valores internos. Numa cultura onde a leitura é altamente valorizada, a sociedade como um todo terá grandes dificuldades em promover a leitura entre os seus membros. (AEBERSOLD e FIELD 1997, p. 08).

Ou seja, numa sociedade onde a cultura é altamente valorizada não há necessidade de trabalhar exaustivamente as noções culturais de leitura, já que as pessoas envolvidas nessa sociedade tendem a internalizar o valor da leitura em suas vidas, adquirindo-o inconscientemente. Além dessas duas experiências descritas anteriormente (a familiar e a sócio-cultural), o leitor acrescenta a sua experiência educacional ao processo de leitura. Assim como a escola reforça os valores dos alunos, ela também pode diferenciá-los.

[...] Escolas podem levar as pessoas a entrarem em contato com comunidades diferentes das suas ou elas podem ser instituições homogêneas que refletem valores compartilhados. Experiências escolares fornecem algumas áreas de concordância para as pessoas; todos compartilham a experiência de aprender a ler. No entanto,

também pode haver experiências muito diferentes na mesma escola. (AEBERSOLD e FIELD, 1997, p. 07).

Sendo assim, a escola poderá propiciar ao aluno práticas de leitura diferentes para a sua vida, já que numa mesma atividade de leitura o professor poderá relacionar a história lida a fatos da própria vida dos estudantes ou acrescentar alguma informação nova no seu cotidiano, ou ainda, mostrar o uso de certas estratégias de leitura, tais como resumir, parafrasear ou encontrar a idéia principal do texto; o professor também poderá propiciar essas duas experiências conjuntamente: relacionar o texto com fatos reais da vida dos alunos e ensinar estratégias de leitura. Qualquer uma dessas formas de leitura adotadas no ambiente escolar trará experiências diferentes e complementares à vida do leitor em construção.

Após refletir sobre as idéias apresentadas até aqui, percebe-se que pela leitura o leitor poderá conhecer a si mesmo e ao mundo à sua volta e que, por meio de suas experiências leitoras, ele é capaz de estabelecer muitos elos com as manifestações sócio-culturais próximas e distantes, tanto no tempo como no espaço. Além disso, ao ler um texto, o leitor e o narrador tecem um mundo de informações, e no momento de mobilização para tal atividade, surge a interação social. Ao identificar-se com o texto que está sendo lido, o leitor sacia algumas das necessidades fundamentais do ser humano, que são dar sentido a si mesmo e tomar consciência do mundo em que vive.

Após a análise dos aspectos que constituem o leitor, de ordem individual e social, passa-se a abordar o papel do texto em si no processamento da leitura.

1.3 As características do texto e sua influência na leitura

Apesar de recentes pesquisas em áreas como a inteligência artificial e a linguística textual terem reavivado o interesse pelo estudo sobre o texto, pode-se afirmar que falar do texto quando se fala de leitura é de certa maneira falar do passado, pois foi no passado, principalmente nas décadas de 1950 e 1960, nos Estados Unidos, que a perspectiva do texto predominou nos estudos da leitura (LEFFA, 1999). Segundo esse autor, naquela época

buscava-se a invisibilidade do texto, combatendo-se com rigor toda e qualquer opacidade. A característica principal era apresentar o texto como um intermediário entre o leitor e o conteúdo, sem esquecer que esse texto deveria ser transparente e mostrar o conteúdo da maneira mais clara possível. A clareza era a peça fundamental, tanto que na época o lema em vigor era a proposta de Anatole France: "primeiro a clareza, depois a clareza e, por fim, a clareza". Contudo, o resultado não foi o que realmente se esperava, já que surgiu uma enorme popularidade das fórmulas de inteligibilidade, *readability formulae*, das antologias básicas, e, no ensino da segunda língua, dos livros de textos simplificados (LEFFA, 1999).

De acordo com Leffa (1999), acreditava-se que mesmo conceitos complexos podiam ser expressos em linguagem simples, usando vocabulário comum, frases curtas e a voz ativa do verbo. Além disso, o texto prezava por um vocabulário comum, medido pelo critério de extensão da palavra e uma estrutura simples, medida pelo critério do tamanho da frase. As palavras mais frequentes e comuns da Língua Inglesa eram geralmente monossilábicas, e dessa forma, foi fácil criar fórmulas relativamente simples capazes de avaliar sem grande esforço o grau de inteligibilidade de um texto (LEFFA, 1996). Quanto à escolha do vocabulário do texto e das estruturas sintáticas, o autor lembra ainda que só eram permitidas palavras ou frases conhecidas do leitor. Dessa forma, era o texto que se adaptava ao leitor, havia um respeito às suas limitações e a falta de proficiência em leitura era vista como um direito do leitor.

Embora houvesse alguma preocupação com a contextualização no ensino do vocabulário e uma condenação às fórmulas simples baseadas apenas nas estatísticas de frequências de palavras, a ideia predominante era que o grau de compreensão alcançado pelo leitor dependia das características do texto (LEFFA, 1999). Além disso, a leitura não era vista como um processo seletivo, através do qual o leitor busca no texto, de modo ativo, as informações que lhe interessam, mas um processo passivo, onde tudo é importante, cada frase e cada palavra. Devido à transparência do próprio texto, que de tão familiar se torna invisível, o processamento se dá de modo total e inconsciente.

Nessa perspectiva, o aspecto mais importante da leitura é a obtenção do conteúdo. Acreditava-se que o conteúdo não estava no leitor e nem no contexto, mas no próprio texto, surgindo, com isso, a idéia de que a construção do significado não envolvia negociação entre o leitor e o texto e, muito menos, atribuição de significado por parte do leitor; o significado, nessa ótica, é simplesmente construído através de um processo de extração, pois tudo está no texto. O processo de extração atingia duas camadas: uma camada profunda, o conteúdo a ser acessado pelo leitor, e a outra, superficial, que recobria o conteúdo, mostrando-o com maior ou menor clareza, dependendo justamente de sua transparência.

No entanto, Leffa (1999) refere que inúmeras críticas surgiram no decorrer dos anos a respeito dessa perspectiva do texto na leitura. As críticas se apoiaram em três razões principais: a primeira devido à ênfase no processamento linear da leitura, já que se acreditava que o significado fosse extraído sequencialmente do texto, da esquerda para a direita, de cima para baixo, página após página. Esse processamento linear acabou sendo questionado tanto na teoria como na prática da leitura. Na prática, pode-se argumentar que há diferentes tipos de leitura para atender a diferentes objetivos, pois nem sempre a extração de significados acontece de forma linear, já que o processo de leitura de um romance é diferente se comparado ao de um dicionário, por exemplo. Outro aspecto que vai de encontro à teoria de que o significado vem do texto é a possibilidade de o texto gerar diferentes significados, uma vez que não apenas leitores diferentes podem obter diferentes significados de uma mesma leitura, como também o mesmo leitor, em leituras e releituras do mesmo texto, pode construir significados diferentes. A segunda crítica se refere à defesa da intermediação do sistema fonológico da língua para acessar o significado, porque nessa abordagem acredita-se que o leitor só entende o que leu depois de pronunciar a palavra, vocalizando-a ou não. Essa perspectiva é inadequada, pois erros de grafia podem interferir na compreensão sem interferir na pronúncia, como é o caso da grafia “80ção” querendo dizer “Oi, tentação”. Muitas pessoas não conseguem entender essa associação. Além disso, podem-se citar vários casos de surdos de nascença que aprenderam a ler, sem jamais terem ouvido uma palavra. A última razão para a crítica da perspectiva antiga do texto na leitura se refere à valorização das habilidades de nível considerado inferior, como o reconhecimento de letras e palavras, pois de acordo com

Leffa (1999) e outros, o reconhecimento de uma palavra depende do contexto em que ela se insere.

Além disso, é tentador afirmar que quem tem um vocabulário maior entende melhor um texto. No entanto, nem sempre acontece assim, conforme comprovam inúmeros estudos já realizados (ANDERSON e DAVISON, 1986). Na verdade, não é o conhecimento do vocabulário que melhora a compreensão, mas outra ou outras variáveis associadas ao vocabulário, como por exemplo, a capacidade de identificar o contexto, acionar o conhecimento de mundo apropriado, estabelecer conexões com diferentes partes do texto. A causa da melhor compreensão do texto estaria, assim, não no domínio do vocabulário, mas na presença das variáveis a ele associadas.

Atualmente, há várias pesquisas sobre o processo de leitura sob a perspectiva do texto: na inteligência artificial, podem-se mencionar estudos sobre anáfora (MITKOV, 1999), ambiguidade lexical (JUSTESON e KATZ, 1995) e segmentação textual (STEFANINI, 1993). Na linguística textual, citam-se, entre tantos outros, os estudos sobre sinalizadores lexicais (ARAÚJO, 1996), organização retórica (MEURER, 1997) e repetição lexical (HOEY, 1991).

O texto pode apresentar diferentes tipologias, dependendo da situação ou meio em que foi escrito. Aebersold e Field (1997, p. 9) definem o texto como “[...] qualquer coisa de poucas palavras, uma sentença, milhares de palavras incluindo milhares de sentenças”. Além disso, esses autores destacam que muitas pessoas leem diversos tipos de textos diariamente e que muitas delas são capazes de diferenciar o texto formal do informal, por exemplo. A experiência textual adquirida no decorrer das suas vidas poderá ajustar as suas expectativas de leitura, facilitando a compreensão leitora. Sendo assim, uma das características textuais a serem destacadas neste capítulo é a organização de informação:

Estruturas retóricas é um termo freqüentemente usado na escrita para descrever a organização de informações nos textos. Essas estruturas são muito convencionais: descritiva, classificatória, comparativa, contraste, causa e efeito, processual, argumentativa e de persuasão, entre outras. (AEBERSOLD e FIELD 1997, p. 11).

É igualmente importante salientar a relação entre o grau de formalidade do texto e a sua organização; por exemplo, um texto acadêmico terá uma organização retórica diferente daquela de uma anotação informal. Assim sendo, a gramática, a sintaxe e o vocabulário terão abordagens diferentes de acordo com a formalidade exigida pelo contexto, ou seja, um foco mais formal demandará sentenças mais elaboradas gramaticalmente. A compreensão do vocabulário será crucial, uma vez que o desconhecimento de palavras essenciais no texto por parte do leitor pode prejudicar a compreensão.

Há de se destacar também as propriedades semânticas relacionadas à questão da ambiguidade, entre as propriedades textuais, pois, como o texto tem natureza verbal, é natural que ele possua certa plurissignificação, e é com essa linguagem de compreensão múltipla que o leitor tem de se deparar. Essa linguagem plural é referida por Umberto Eco (1994) como "ambiguidade" textual. No entanto, a plurissignificação não provoca desordem, desde que seja coerente, já que o texto é aberto e desperta a atenção do leitor, não no sentido de uma nova reconstrução textual, mas como um convite à disponibilidade interpretativa.

Com base na discussão desenvolvida, pode-se concluir que o texto não é produto fixo, tampouco passivo, pois há dois elementos envolvidos, atuando um sobre o outro: o texto e o leitor, e nessa interação entre texto e leitor, pode-se acrescentar o autor que é fator essencial no processo comunicativo.

Dentro desse processo interativo, autor versus texto versus leitor, não se pode deixar de mencionar que o texto se torna peça mediadora entre autor e leitor. Já o leitor é mediador entre autor e texto na medida em que o autor só adquire plena consciência do seu texto quando lhe é mostrado através da avaliação receptiva, isto é, através da reação do outro, o leitor.

Desse modo, após a análise das características ligadas ao texto e, anteriormente, sobre aquelas ligadas ao leitor, passa-se à análise da interação desses dois elementos, o leitor e o texto.

1. 4 A interação entre leitor e texto

A construção do significado é uma questão de foro íntimo, imune a qualquer injunção externa que possa interferir na privacidade e no direito que o leitor tem de interpretar (LEFFA, 1999). Segundo Leffa, a compreensão não é ditada por um juiz, autoridade ou academia, mas pela relação que se estabelece entre o texto lido e a experiência vivida pelo leitor. No entanto, o leitor não é totalmente livre para interpretar o que ele quiser, ele deve seguir algumas regras.

A leitura envolve a interação entre o leitor e o texto, e nesse processo de interação se encontra também o escritor:

[...] O texto e o leitor são duas entidades físicas necessárias para o processo de leitura começar. No entanto, é a interação entre o texto e o leitor que constitui a verdadeira leitura. Além disso, o significado que o leitor tira do texto pode não ser exatamente o mesmo que o escritor do texto desejou passar. Do mesmo modo, a compreensão de um leitor pode ser diferente da de outros leitores que leram o mesmo texto. (AEBERSOLD e FIELD, 1997, p. 15).

Ou seja, o significado de leitura para um leitor poderá ser diferente daquele pretendido pelo escritor; além disso, dois leitores poderão entender o mesmo texto de forma totalmente oposta e essas variações de leitura ocorrem por causa dos fatores já citados anteriormente: familiar, social, escolar, cultural e diferenças individuais de motivação, entre outras características pessoais. Outro aspecto igualmente importante na construção do significado textual é a maneira como o próprio texto está organizado, já que isto pode dar margem a diferentes significações.

Há de se frisar que a leitura como exercício de cidadania exige um leitor crítico e cooperativo, capaz de mobilizar seus conhecimentos prévios (linguísticos, textuais e de mundo), com o intuito de preencher os vazios do texto. Sendo assim, esse leitor de capacidades privilegiadas não deve se limitar à busca das intenções do autor, mas precisa ultrapassar os limites pontuais do texto. Agindo dessa forma, o leitor construirá a significação global do texto, percorrendo as pistas contextuais ou as indicações nele contidas para compreender melhor o seu mundo, a si mesmo e os seus semelhantes.

Ler pressupõe interação, ou seja, o texto não é considerado um texto só porque o autor o escreveu, pois só se constituirá como tal quando o leitor interagir com o que está escrito e com o seu conhecimento prévio. Por isso, é igualmente importante que se reconheça que a interação entre leitor e texto é fundamental para o processo de compreensão textual. Para confirmar essa ideia, apresentam-se a seguir algumas propostas de teóricos sobre o papel da interação leitor e texto na compreensão textual.

Umberto Eco (1994, p. 34) define o texto como “uma máquina preguiçosa que espera muita colaboração da parte do leitor”. E essa colaboração consiste em preencher uma série de lacunas, que muitas vezes são deixadas de propósito pelo autor para que o leitor vá preenchendo esses espaços vazios de acordo com o seu grau de conhecimento prévio. No entanto, não se pode esquecer que o leitor nem sempre consegue colaborar com o texto, porque poderá achar difícil preencher os espaços vazios de um determinado texto. Iser (1979) já havia proposto uma definição de texto que corrobora a sugerida por Eco, caracterizando o texto como plurissignificativo, múltiplo e repleto de diferentes culturas.

A interação entre texto e leitor acontecerá somente quando houver comunicação, ou seja, quando o leitor conseguir compreender os códigos fragmentados presentes no texto, no decorrer da leitura. Sendo assim, as lacunas são preenchidas por representações imagéticas que constituirão o sentido da obra / do texto. Iser (1999) acrescenta que os vazios do texto tanto serão preenchidos pelo repertório do leitor, como pela sua estratégia de leitura, e essa conexão entre os fragmentos do texto, a qual é interrompida pela presença de vazios, possibilita várias leituras. Além disso, não se pode deixar de mencionar que os vazios podem ser preenchidos pela inclusão de textos de outros autores, de culturas diferentes. Portanto, o leitor alcança a significação do texto através do processo de conexão do texto com outros textos, armazenados no seu repertório de vida e de leituras. Ou seja, ler consiste na interação do texto com o leitor, assim como do novo com o velho: a associação de informações novas adquiridas no momento da leitura com as que o leitor já havia adquirido através de experiências anteriores, de leitura e/ou de vida.

Marchi (2000) afirma que o leitor busca sempre o novo, busca ter contato com o que é estranho. No entanto, só haverá relevância nessa relação entre o leitor e o que lhe é estranho quando o leitor encontrar correspondência com algo do seu conhecimento de mundo, com o que está armazenado na sua memória.

No que tange à relação leitor-texto, Maingueneau (1990, p. 36) faz a seguinte observação sobre a obra literária, que pode ser estendida a qualquer outro tipo de texto: “toda obra verdadeira, no curso do seu processo enunciativo, forma o seu leitor”. Com base na afirmação de Maingueneau, observa-se que um texto, de fato, “forma” o seu próprio leitor, indicando os processos de leitura, mas, por outro lado, o leitor também “conforma” o texto; sendo assim, essa (con)formação acontece de modos diferentes. Um deles é que o autor é orientado na escolha das estratégias adequadas para que seu ato comunicativo atinja o seu alvo; o segundo é que, mesmo de maneira cooperativa e consciente, o leitor interpreta a seu modo, construindo um universo de significação textual longe daquele intencionado pelo autor, pois a interpretação é o resultado do diálogo do leitor com o texto (MAINGUENEAU, 1990)

Finalizando, a partir de uma visão focada no leitor e no texto, o ato de ler envolve tanto a informação impressa na página quanto a informação que o leitor traz para o texto, seu pré-conhecimento. O significado não está nem no texto, nem na mente do leitor, tornando-se possível através do processo de interação entre o leitor e o escritor, através do texto.

Se tantos aspectos concorrem para a leitura de um texto em língua materna, como se dá esse fenômeno quando o leitor se depara com um texto em uma segunda língua? Na literatura, encontram-se estudos apontando para muitas semelhanças, mas também para muitas diferenças entre esses dois tipos de leituras. Um comparativo entre eles será estabelecido no capítulo que se segue, o qual abordará as especificidades do processo de leitura em L2.

2 LEITURA EM SEGUNDA LÍNGUA (L2)

Há algumas décadas, o ensino da leitura em L2 era pretexto para ensinar gramática e vocabulário do texto. E quando os leitores traduziam, eles não se preocupavam muito com o contexto ou com as intenções presentes no texto. Com o passar dos anos e o surgimento do estruturalismo houve uma mudança no modelo de leitura, já que não havia necessidade da mediação da língua materna para atingir uma compreensão adequada. Utilizando-se desse novo modelo, os leitores dependiam exclusivamente da língua estrangeira oral em estudo, sendo este um pré-requisito para a compreensão da escrita. A compreensão, tanto na aprendizagem da língua materna quanto da língua estrangeira, aconteceria por meio da decodificação sonora, eliminando a abordagem gramatical no ensino de leitura para ser adquirida na língua oral de forma automática e inconsciente (KATO, 2007).

A posição de Chomsky (1965), no entanto, foi totalmente contrária àquela apresentada pelo modelo estruturalista, pois, para o modelo chomskyano, a interpretação semântica e a interpretação fonética eram independentes (como no caso de palavras com a sonoridade diferente, mas com a grafia semelhante, por exemplo), permitindo uma leitura diretamente pelo significado, sem a mediação sonora, e uma decodificação sonora, sem interpretação semântica. Este último modelo representa uma leitura técnica, que se caracteriza pela habilidade de entender um texto sem falar a língua desse texto e, dessa forma, constitui-se como o modelo mais adequado para explicar tipos de leitura em língua estrangeira (KATO, 2007).

Atualmente, os desafios encontrados na área do ensino e da aprendizagem de leitura na língua materna no Brasil são inúmeros, basta conferir os resultados das últimas pesquisas em nível mundial; o Brasil ficou entre os últimos colocados na avaliação do Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Alunos em 2007. Essa realidade tenderá a ser ainda mais alarmante caso haja referência à leitura em inglês como língua estrangeira, devido à precariedade do ensino de inglês no nosso país. Por isso mesmo, quer-se provocar uma

reflexão a respeito da importância do conhecimento e da experiência dos leitores na prática de leitura, pois para entender de forma apropriada um texto, o leitor precisa compreender todos os aspectos envolvidos na construção textual, e para isso, é necessário que haja um bom nível de escolaridade aliado às práticas de leitura eficientes. No caso da segunda língua, um agravante pode ser a própria dificuldade do aluno leitor em manejar a língua estrangeira.

Moita Lopes (1996, p.130) acredita que o grande desafio na aprendizagem da Língua Inglesa como língua estrangeira é justificar socialmente sua presença: “Os meios de comunicação de massa divulgam a importância de se aprender inglês no mundo contemporâneo, porém só uma pequena minoria da população terá a chance de usar inglês como meio de comunicação oral tanto dentro como fora do país.” Diante dessa constatação, Nardi (2006) destaca que uma das propostas de ensino do inglês para fins específicos no Brasil atende às necessidades daquelas pessoas que percebem, através da leitura, alternativas motivadoras para o aprendizado de língua estrangeira.

A melhoria do trabalho escolar depende, pois, da análise de como está o ensino e a aprendizagem de L2, porque partindo dessa análise, poderão ser ressaltados os pontos positivos e reduzidos os pontos negativos. A lacuna trazida pelo mau desempenho dos alunos em inglês como L2 no Brasil fica mais problemática se considerarmos que, nesse mundo globalizado, a leitura em uma segunda língua é extremamente importante, especialmente em inglês, pois é nessa língua que as informações costumam ser divulgadas no mundo inteiro. Além disso, a maioria das pesquisas acadêmicas internacionais é publicada em inglês e em muitos cursos universitários há uma exigência de proficiência em leitura nesta língua.

A leitura, juntamente com o aprendizado de uma segunda língua, é um dos processos que mais desenvolve a capacidade cognitiva. Ambos os processos, a leitura e o domínio de língua(s) estrangeira(s), contribuem para o fortalecimento do que alguns autores denominam “reservas cognitivas”, constituindo-se em um aumento de conexões neurais, aumento do vocabulário e uma eficiente organização funcional da atividade cerebral (BIALYSTOK, 2001). Corroborando essa ideia, Scherer e Tomitch (2008) afirmam que num ambiente onde duas línguas são ativadas com frequência, o bilíngue precisa monitorar o uso de uma ou outra

língua e, com isso, os seus recursos de atenção e de inibição são mobilizados, já que o bilíngue aciona um processo de inibição de uma língua para emergir a outra que será utilizada numa dada situação. Esse processo também é usado na leitura em L2, pois muitos recursos cognitivos são ativados, entre eles, a atenção, a inibição de inferências errôneas e os sistemas de memória.

Neste capítulo discutem-se aspectos relacionados à compreensão leitora em L2, com ênfase em alguns fatores individuais e textuais que interagem com o processamento da leitura em L2. Além disso, promove-se uma discussão sobre o papel da escola no ensino da leitura em L2 e uma análise dos materiais didáticos utilizados para o ensino de leitura em L2.

2.1 Reflexões iniciais sobre a leitura em L2

Vários fatores têm despertado o interesse das pessoas pela aprendizagem de uma segunda língua. Bernhardt (1991) destaca três razões. Uma dessas razões é o interesse sócio-político de leitores, falantes e escritores não nativos em países em desenvolvimento ao redor do mundo, o que leva crianças, jovens e adultos a sentirem a necessidade de aprender uma língua para acompanharem os nativos e alcançarem um grau elevado de estudo. Outra razão é a pedagógica, porque, mesmo com o avanço nas telecomunicações, dos materiais de vídeo e da internet, a leitura é a habilidade mais acessível, estável e durável das formas que propiciam o contato com uma segunda língua. A última razão do interesse pela aprendizagem de uma L2 é cognitiva, pois no processo de aprendizagem de dois ou mais sistemas de línguas diferentes, como sugerem os estudos de Bialystok (2006) e outros, o bilíngue ou multilíngue parece ter vantagens cognitivas em relação àqueles que aprenderam somente uma língua.

Segundo Nuttall (1994), uma das vantagens da habilidade de leitura é o fato de ser um valioso instrumento utilizado na aquisição e aperfeiçoamento tanto da língua estrangeira (LE) quanto da materna, como se pode confirmar com as palavras do próprio autor: “ler extensamente é uma forma altamente eficaz de expandir nosso domínio da língua” (NUTTALL, 1994, p. 30). Barnett (1989) acrescenta que, através de textos adequados, o

aprendiz poderá também assimilar vocabulário e gramática, e Moita Lopes (1996) apresenta uma outra vantagem, afirmando que ao praticar a leitura, o aprendiz de língua também adquire uma base discursiva.

Barnett (1989) destaca mais uma vantagem obtida por meio do desenvolvimento da habilidade de leitura, comparada com as outras habilidades: é o fato de a leitura ser mais facilmente mantida, utilizada e reciclada pelo aprendiz, mesmo após o término de seus estudos formais de LE. Além disso, segundo Barnett (1989), a prática da leitura no ensino de inglês como LE promove o desenvolvimento de habilidades linguísticas, analíticas e cognitivas.

Atualmente, apesar do grande número de pesquisas sobre leitura em L2, há algumas contradições quanto à influência ou não da L1 na leitura em L2. Alguns estudos indicam que a leitura em L1 tem pouca influência na leitura em L2, enquanto outros apontam indícios indicando o contrário. Sendo assim, apresenta-se uma pequena explicitação sobre essa questão.

Os leitores passam por diferentes processos quando leem textos em uma outra língua que não a materna. Essa diferença é defendida nos estudos de Coady (1979), mencionado por Clapham (1996). A diferença manifesta-se, sobretudo, quando um aprendiz de L2 não possui ainda um nível adequado de leitura na língua alvo, sendo um leitor proficiente só na língua materna. O autor sugere que os aprendizes deveriam enfatizar as estratégias cognitivas ao invés dos processos de decodificação, assim que atingirem um nível mais elevado de proficiência na língua alvo. Além disso, um indivíduo que aprende a ler pela primeira vez não tem referência linguística anterior, ao passo que um indivíduo que aprende a ler uma segunda língua traz para esse processo a interferência da língua anterior, então o seu conhecimento textual da primeira língua (L1) pode interferir na leitura de uma nova língua (L2), no sentido do leitor utilizar estratégias de leitura semelhantes. No entanto, a concepção de Coady não é totalmente aceita por Block (1986), comentado por Clapham (1996), pois de acordo com Block, os processos usados na prática de leitura em L1 e L2 não são diferentes, já que as diferenças estão vinculadas com maior intensidade aos métodos individuais de processamento da leitura do que às diferenças entre a L1 e L2.

Grabe (1991) é um dos teóricos que cita a prática da leitura em L1 como determinando a leitura em L2, pois como já mencionado anteriormente, um leitor em L1 já possui algum conhecimento sobre a sua língua, conhece muitas palavras antes de iniciar a leitura e possui alguma habilidade gramatical. Outro fator que poderá influenciar é o de leitores mais velhos possuírem mais conhecimento de mundo e mais habilidades cognitivas, como a habilidade em usar estratégias metacognitivas na aquisição de uma nova língua. Ou seja, os aprendizes usam estratégias metacognitivas de aprendizagem para planejá-la e torná-la eficaz. É um processo que ocorre de forma consciente, pois o aprendizado pode ser automonitorado e avaliado (HEDGE, 2000).

Há ainda muitos outros fatores que influenciam a leitura em L2. Grabe (1991) lista alguns, como por exemplo, o desenvolvimento cognitivo e a orientação do estilo cognitivo no começo do estudo em L2, a proficiência na L2, o conhecimento metacognitivo de estrutura, gramática e sintaxe em L1, bem como o grau de diferença entre L1 e L2, em termos dos sistemas de escrita e das estruturas retóricas, por exemplo.

Na próxima seção, discutem-se alguns dos fatores que podem influenciar a compreensão de leitura em L2.

2.2 Fatores que interagem com o processamento da leitura em L2

Como já mencionado antes, muitos dos fatores que concorrem para a leitura em L1 estão também presentes no processamento de leitura em L2. Porém, há algumas especificidades referentes à leitura em L2.

Scherer e Tomitch (2008) discutem questões neurofuncionais do cérebro ligadas ao processamento da linguagem em bilíngues, mencionando, entre outros, o estudo de Rüschemeyer e colaboradores (2006). Esses autores postulam a existência de uma rede cortical compartilhada durante o processamento da leitura em L1 e em L2, realizada por

falantes adultos fluentes. No entanto, segundo os autores, apesar de haver um compartilhamento de regiões cerebrais durante a leitura de duas línguas diferentes, há uma diferença quanto ao grau de ativação em determinadas áreas, já que, durante o processo de leitura na L2, algumas regiões são mais ativadas do que outras. Além disso, Scherer e Tomitch comentam que as áreas recrutadas podem não coincidir e o hemisfério direito ser mais ativado durante a leitura por falantes não proficientes na L2, segundo apontam estudos como o de Dehaene e colaboradores (1997). Entretanto, as regiões ativadas durante a leitura em L2 vão se sobrepondo às ativadas durante a leitura em L1, à medida que esses leitores não proficientes desenvolvem a habilidade linguística na L2 e, dessa forma, há uma redução no esforço gasto para compreender o texto, com uma equivalente redução da abrangência e da intensidade da ativação e consequente acoplamento com as regiões ativadas durante a leitura na L1.

Tanto nos estudos com neuroimagem funcional sobre como a linguagem é armazenada e processada no cérebro, como nos estudos comportamentais sem o uso dessas técnicas, destaca-se a influência dos fatores individuais e sociais na compreensão leitora.

Dentre os fatores individuais, citam-se o conhecimento prévio, a proficiência na língua alvo, os objetivos e a motivação para a leitura, as estratégias de leitura, o processamento da memória de trabalho e a idade cronológica. Muitos desses fatores já foram analisados no capítulo anterior, porém neste capítulo a ênfase será dada na relação desses aspectos com a leitura especificamente na L2. Da mesma forma, fatores textuais também interagem com a leitura em L2, dentre os quais avultam as características do texto relacionadas à tipologia, à formalidade, ao vocabulário, à estrutura sintática, todas ligadas à complexidade textual e ao grau de diferenciação entre L1 e L2.

2.2.1 Fatores individuais que interagem com a leitura em L2

Diferenças individuais podem determinar o nível de compreensão leitora. Essa variabilidade mostra-se ainda mais complexa no caso da leitura em língua estrangeira. Como

já mencionado, os leitores passam por diferentes processos quando leem textos em uma outra língua que não a materna. Essa diferença é defendida nos estudos de Coady (1979), que destaca que um indivíduo que aprende a ler pela primeira vez não tem referência linguística anterior, ao passo que um indivíduo que aprende a ler uma segunda língua traz para esse processo a experiência adquirida, então o seu conhecimento prévio (textual) da primeira língua (L1) pode influenciar a leitura em uma nova língua (L2), no sentido de favorecer o emprego de estratégias de leitura semelhantes. No entanto, há estudos que não seguem essa linha, afirmando que os processos de leitura na L1 e L2 são os mesmos (BLOCK, 1986).

Koda (2005) declara que a compreensão leitora em L2 deveria ser analisada de forma translinguística, pois envolve duas ou mais línguas e, dessa forma, o leitor pode ser influenciado tanto pelas características da língua materna (L1), quanto pelas da língua estrangeira (L2) no desenvolvimento da sua capacidade leitora em L2.

Os estudos de Bernhardt (1991) destacam que na leitura da L2 há uma forte interferência de um mediador, o professor, no processo de desenvolvimento da competência em leitura. Muitos teóricos, entre eles Zimmer (2006), afirmam que a proficiência linguística tem um destaque maior no processo de aprendizagem da L2 do que no da aquisição de L1, pois essa última tem sua proficiência adquirida de forma automática (natural), uma vez que os aprendizes já falam a língua desde os primeiros anos de vida, ao passo que a L2 é, em geral, adquirida mais tarde e de forma não automática (artificial), em contexto formal de ensino. É claro que, nesse último caso, depende do meio em que a língua foi adquirida, pois há situações em que o aprendiz adquire a L2 praticamente nas mesmas condições em que adquire a L1, sendo assim, muitas vezes, elas podem ser aprendidas paralelamente.

Scherer e Tomitch (2008) apresentam a discussão levantada por Carrel e colaboradores (1996), os quais mencionam duas correntes para explicar a origem da capacidade de leitura em L2. A primeira corrente propõe que essa capacidade pode ser construída através da transferência dos conhecimentos da L1 para a L2; dessa forma, um leitor proficiente em L1 também será proficiente na leitura em L2. A outra corrente defende o fato que, para obter proficiência em leitura numa L2, é preciso alcançar um certo nível de proficiência linguística

na L2, sendo que para atingir esse nível, o leitor deverá superar o nível limiar, que em inglês é chamado de *threshold level*. No entanto, não é fácil caracterizar esse nível, pois não se sabe ao certo quais as condições básicas que um leitor deve superar para ser considerado proficiente em termos linguísticos na L2 e, dessa forma, ser capaz de abordar e compreender um texto. Para que a compreensão textual aconteça, Scherer e Tomitch (2008) propõem que um elevado grau de proficiência na L2, bem como uma proficiência leitora na L1 são essenciais e, em certas ocasiões, complementares, já que uma proficiência não muito elevada na L2 pode ser compensada pelo uso de estratégias de leitura e a aplicação dessas estratégias pode possibilitar ao aluno uma possível interpretação de uma palavra ou expressão através do contexto.

Outra variável individual que interfere na compreensão leitora é o estilo de leitura, o qual pode ser revelado através da forma como cada leitor reconhece as palavras contidas no texto. Daneman (1991) destaca que leitores maduros processam a leitura de muitas palavras de forma unitária, ou seja, poucas palavras requerem o olhar fixo do leitor. Além disso, ressalta a tendência de os leitores gastarem mais tempo lendo alguns tipos de palavras, como as palavras de conteúdo (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios), uma vez que são palavras que necessitam mais cuidado e tempo do leitor no momento da leitura, enquanto que as palavras de função (como artigos e preposições) demandam menos tempo de fixação ocular. Esse processo de reconhecimento de palavras também é influenciado pelo seu comprimento e frequência, além do contexto em que essas palavras são empregadas.

A leitura também pode ser determinada pelo objetivo que cada leitor possui ao ler um texto, já que, como já mencionado anteriormente, uma leitura pode ser efetuada especificamente para obter informações ou para passar o tempo, com o objetivo de relaxar ou estudar. O objetivo está intrinsecamente ligado à motivação para o ato de ler, bem como à idade do leitor e suas preferências ou necessidades de leitura. Transferindo a discussão para a sala de aula, Scherer e Tomitch (2008) lembram que a escolha certa do texto é essencial para motivar o aprendiz de L2, pois um leitor com baixo nível de proficiência na língua alvo terá muita dificuldade para ler um texto com um grau elevado de dificuldade sintática e semântica e essa diferença de conhecimento causará desmotivação para ler o texto. Do mesmo modo,

um texto muito fácil para a proficiência linguística já adquirida pelo leitor pode igualmente ser desmotivador.

Quanto ao uso de estratégias de leitura num contexto de L2, é sabido, com base nos estudos de Koda (1994) e de outros pesquisadores, que um leitor não muito proficiente na L2 terá mais dificuldade para processar o significado das palavras e, por conseguinte, do texto, visto que esse leitor precisará de mais tempo para reconhecer letras, palavras ou sintagmas. Como já comentado anteriormente, a leitura em L2 fica facilitada quando o leitor tem proficiência “suficiente” na língua alvo e é capaz de compreender as palavras num contexto de segunda língua, ao passo que um leitor proficiente na sua L1 tem um processo de compreensão mais automático, liberando a memória de trabalho para o processamento sintático e semântico, de modo a requerer menor demanda sobre essa memória durante o processamento (ZIMMER, 2001).

Além de a memória de trabalho ser mais exigida em contextos de leitura em que o leitor não é muito proficiente na língua alvo, há ainda a questão das diferenças individuais na capacidade de memória de trabalho. O clássico estudo desenvolvido por Daneman (1991) já demonstrou que leitores menos proficientes em sua L1 tinham em comum uma baixa capacidade de processamento da memória de trabalho, ao contrário dos bons leitores, que demonstravam uma alta capacidade de processamento dessa memória. Essa constatação tem sido confirmada por vários pesquisadores, dentre eles Kintsch (1998). Transportando esse conceito para a leitura em L2, pode-se concluir que essa capacidade é ainda mais decisiva na leitura em L2. Ou seja, se um leitor apresenta uma baixa capacidade de processamento da sua memória de trabalho e, aliado a isso, não é muito proficiente na língua alvo, terá bastante dificultado o processo de compreensão leitora.

Conforme discutido no Capítulo 1 desta dissertação, o envelhecimento acarreta certas alterações no processamento na leitura, devido a fatores que vão desde os biológicos, como alterações neurofuncionais nas estruturas cerebrais, quanto cognitivos, como uma mudança nas escolhas de estratégias, no processamento da memória de trabalho, da atenção e da capacidade de inibição, da motivação para a leitura, dentre outras. No entanto, muito pouco se

sabe ainda sobre como o envelhecimento afeta a leitura em L2. Com base na literatura existente sobre leitura em L1, pode-se supor que a grande heterogeneidade verificada nos padrões em L1 será ainda maior na L2 no envelhecimento, se esta não for proficiente, uma vez que uma grande diferenciação dos padrões tem sido vista na leitura em L1 (SCHERER et al., 2007). Assim sendo, a compreensão de leitura em L2 no envelhecimento é um fértil campo de investigação, tanto em termos comportamentais quanto em estudos de neuroimagem funcional. É preciso sempre ter em mente que o ser humano tem suas características individuais influenciadas pela ação do meio. Seres sociais por excelência, os humanos não se constituem como células individuais, indiferentes à influência das instituições sociais com as quais convivem e nas quais se desenvolvem. Assim sendo, com base nas reflexões tecidas acima, pode-se afirmar que, numa perspectiva cognitiva, o processo de leitura, assim como a aquisição de uma língua, processa-se individualmente, porém sem se dissociar de seu lado social, já que em ambos os processos há interferência da realidade sócio-cultural que circunda o indivíduo. Ao considerar que o fator individual e o social andam juntos tanto no processo de leitura quanto no processo de aquisição de línguas, Bernhardt (1991) apresenta a visão chamada sócio-cognitiva: é a interação das duas abordagens, a cognitiva e a social. Segundo ele, as características dessas duas abordagens são tão essenciais numa situação de segunda língua quanto na primeira língua, sendo a única diferença entre elas que num contexto de primeira língua o leitor está mais acostumado com as particularidades da sua língua nativa. Devido a essa interação, pode-se caracterizar um texto pela sua estrutura, pelas suas características pragmáticas, pela intencionalidade, pelo seu tópico e conteúdo (BERNHARDT, 1991).

É importante salientar que a visão sócio-cognitiva descrita no parágrafo anterior é a mais completa, tanto num contexto em L1 como em L2, pois conhecer as palavras do texto é tão essencial quanto saber associá-las num contexto apropriado e desenvolver as inferências necessárias. Seguindo essa visão interativa, pode-se ressaltar a sala de aula como um exemplo de manifestações cognitivas e sociais. O lado cognitivo é acionado quando, por exemplo, o aluno apresenta dificuldades em reconhecer a ordem das palavras, e o social, quando o ambiente linguístico familiar é muito diferente do da escola, desencadeando uma possível maior lentidão na aprendizagem do aluno.

Nos parágrafos anteriores pretendeu-se fazer uma análise dos fatores individuais que interagem com a compreensão leitora em L2. Na seção a seguir, abordam-se os fatores textuais que também são responsáveis pelo nível de compreensão durante o processo de leitura em L2.

2.2.2 Fatores textuais que interagem com a leitura em L2

Os textos são classificados de acordo com suas características linguísticas, seu conteúdo e sua organização. Sendo assim, entre os fatores textuais que concorrem para os diferentes níveis de compreensão leitora, destacam-se o conhecimento das tipologias do texto, o grau de formalidade, o domínio do assunto ou conteúdo, a estrutura e a complexidade sintática e semântica, bem como o grau de diferenciação entre L1 e L2.

O conhecimento das tipologias textuais é muito importante, em especial para o leitor menos proficiente na L2, para quem valer-se da estratégia de verificar o tipo de texto pode auxiliar a atingir a compreensão (MANOEL, 2003).

Em relação ao grau de formalidade de um texto, pode-se afirmar que um texto muito informal, repleto de gírias, por exemplo, pode ser de difícil compreensão para o leitor que aprende a L2 num contexto formal de ensino. Da mesma forma, um texto formal demais pode ser de difícil compreensão, porque a formalidade, muitas vezes, está ligada a um campo de conhecimento específico, como por exemplo, textos com termos jurídicos, cartas formais de apresentação pessoal, entre outros, os quais demandam conhecimento de estruturas sintáticas e semânticas peculiares, características do contexto em que se inserem.

O nível de complexidade sintática de um texto na L2, mais do que na L1, no caso de leitores não proficientes na L2, pode determinar o grau de entendimento da mensagem. Um texto repleto de orações sintaticamente complexas ou truncadas dificulta a leitura fluente para um leitor menos hábil na língua e/ou na leitura em si. Da mesma forma, o nível de

complexidade semântica presente num determinado texto poderá ter proporções diferentes em L1 e L2. Um vocábulo desconhecido na L1 tende a travar menos a compreensão do que quando surge num texto na L2. Além disso, destaca-se que conhecer as palavras e entender a função delas na frase também não garante um entendimento completo do texto, tanto na L1 quanto na L2, pois em determinadas situações deve-se levar em consideração o contexto em que a palavra está inserida, uma vez que a mesma palavra poderá apresentar significados diferentes. Nesse caso, utiliza-se o contexto para descobrir qual significado é mais apropriado àquela situação (AEBERSOLD e FIELD, 1997).

De acordo com Zimmer (2006), um leitor com pouco vocabulário usará a estratégia ascendente *bottom up*, pois com essa estratégia os leitores chegam ao significado do texto através do reconhecimento de letras, sílabas e palavras para depois processarem frases e parágrafos, ou seja, a informação é processada do menor para o maior. Sendo assim, a aplicação dessa estratégia favorece aquelas pessoas que estão no processo inicial da alfabetização, ou quando há alguma palavra desconhecida na L1 ou L2, ou ainda quando o conhecimento prévio sobre o assunto do texto é insuficiente. Além disso, o reconhecimento de letras, palavras e sintagmas é automatizado no processo de leitura em L1, pois requer pouca capacidade de processamento do leitor fluente e, por ser uma habilidade automatizada, ocorre a liberação da memória de trabalho para o processamento sintático e semântico. A automatização da leitura em L2 é mais lenta e, dessa forma, há uma sobrecarga do processo fonológico da informação, o que requer tempo maior para processar o significado das palavras e, por conseguinte, do texto. Quando o leitor reconhece a palavra por meio da ativação de um padrão elétrico já formado em contatos anteriores, reforçando uma sinapse já existente, o processo de leitura é automático. O mesmo não ocorre quando um leitor iniciante na L2 lê em voz alta como uma estratégia para compreender as palavras; dessa forma, ele recodifica a informação e a sinapse é formada por dois estímulos, o auditivo e o visual, para que os padrões elétricos formados sejam ativados suficientemente para automatizar a formação da sinapse (ZIMMER, 2006).

Ainda em relação ao vocabulário, geralmente um leitor em L1 apresenta um vocabulário vasto e já conhece e fala muitas palavras antes de começar a alfabetização, o que

não ocorre com um leitor em L2, o qual geralmente possui um vocabulário mais restrito na L2, o que afeta o processo de leitura na língua estrangeira. Outro fator que influencia o ato de ler textos em L2 é o pouco conhecimento pragmático e cultural sobre a língua alvo, que faz com que muitas vezes um aprendiz em L2 não seja capaz de identificar ideias referentes à cultura e à prática social estabelecida entre os falantes da língua estrangeira (GRABE, 1991). Mesmo um bom domínio sintático e semântico da L2 não garante a compreensão do texto, pois conhecimentos pragmáticos e culturais são estabelecidos pela interação social entre os falantes da língua estrangeira e isso depende de cada grupo social. Por tudo isso, é importante que se atrelem questões de ordem pragmática ao ensino da língua estrangeira, enfatizando-se as questões de uso da L2 nos mais variados contextos em que é utilizada dentro da cultura em que é empregada como língua materna (GRABE, 1991).

Outro fator importante é o das semelhanças ou diferenças no sistema ortográfico entre a L1 e a L2. Como já mencionado, pessoas em processo de aquisição de uma segunda língua se deparam primeiramente com a dificuldade de identificar as palavras e essa quebra da barreira do sistema ortográfico desenvolve um mecanismo denominado por Bernhardt (1991) de sensibilidade ortográfica. Segundo Tomitch (2002), os aprendizes brasileiros num contexto de aprendizagem de inglês como L2 estariam em vantagem em relação a falantes nativos de línguas como o japonês ou o chinês, por exemplo, pois as duas línguas (português e inglês) compartilham algumas semelhanças na sintaxe, na semântica e também em algumas organizações mais formais do texto. No entanto, essas semelhanças nem sempre são úteis no processo da leitura e nem sempre o uso dessas influências de L1 num contexto de L2 é o mais adequado. Sendo assim, o professor tem um papel essencial no preparo e na ajuda aos leitores para obterem sucesso na leitura em L2.

Devido à importância de um mediador no processo de aquisição de leitura em uma segunda língua - no caso deste trabalho, o professor de inglês como língua estrangeira - discute-se a seguir o papel do professor no ensino da leitura em L2.

2.3 O papel do professor no ensino de leitura em L2

Diferentemente da aquisição da fala, para se aprender a escrita e a leitura, é necessário ter acesso à educação sistemática. A escolaridade é um direito de todos, mas no Brasil nem todos conseguem frequentar uma escola e, quando o conseguem, nem sempre encontram um suporte eficiente. De acordo com pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2007, a média de anos de estudo no Brasil é uma das mais baixas da América Latina. Essa baixa escolaridade impede a imensa maioria de brasileiros de ler um texto além da mera decifração dos códigos escritos. De acordo com Kato (2007), o insucesso escolar se deve muito ao modo como a escola ensina os seus alunos, já que ela se preocupa mais com o método do que com a realidade do aluno. O meio escolar deveria torná-los sujeitos ativos no processo de aprendizagem, no lugar de fornecer técnicas e procedimentos que não passam de receitas prontas.

A capacidade de ler um texto está associada a uma boa aprendizagem escolar. O ensino dessa habilidade cognitiva, segundo Kleiman (2002), “significa lidar com a complexidade do ato de compreender a multiplicidade de processos cognitivos que constituem a atividade em que o leitor se engaja para construir o sentido de um texto escrito” (2002: 9). Por isso mesmo, a mediação da leitura depende também da ação do professor e da escola, uma vez que compreender um texto não envolve somente capacidade cognitiva, mas também interativa. Conforme a autora citada, para alcançar uma boa compreensão textual, deve-se estabelecer uma interação entre o autor e o leitor, uma vez que a leitura é uma ação conjunta e social com o objetivo de construir o sentido do texto, como já mencionado.

Muitas vezes o texto numa situação de segunda língua é um texto e nada mais, quando dissociado do conhecimento cultural que subjaz e é determinante à compreensão plena do conteúdo. Com isso, percebe-se uma desvantagem da segunda para a primeira língua, porque quando alguma expressão de valor social é proferida num contexto de segunda língua, poderá haver falha de compreensão daquelas pessoas que não compartilham o mesmo grupo social. É aí que entra a figura do professor, que deve ser a ponte entre o aluno e o texto, fornecendo as pistas culturais necessárias para se estabelecerem as relações e inferências entre o mundo cultural e o texto.

De acordo com Scherer e Tomitch (2008), o treino da pronúncia pode fazer parte da compreensão de um texto, desde que essa atividade não constranja os alunos que apresentam mais dificuldade e que o professor também escolha um texto apropriado para a prática de leitura em voz alta. Para esse tipo de atividade, os textos não deveriam fugir muito da realidade dos alunos e os melhores exemplos são, entre outros, rimas, músicas, editoriais. As autoras postulam ainda que, além de levar em consideração o conhecimento prévio do aluno, o professor deveria ter consciência do que é uma leitura ideal, traçar objetivos de leitura e certificar-se de que seus objetivos estejam em consonância com os dos alunos, na hora de elaborar tarefas avaliativas de leitura.

Além disso, o professor de L2 deve ter ciência dos diferentes tipos de leitores e de como a aprendizagem da leitura se processa, a fim de ser um facilitador do processo de aprendizagem para a capacitação leitora em L2. Tomitch (2002) comenta que o conhecimento indispensável aos professores em relação à escolha de textos em L2 e à elaboração de atividades de leitura apropriadas ajuda os estudantes a terem sucesso na transferência de boas estratégias que eles têm em L1 para L2. O estudante deve saber identificar as estratégias possíveis de transferir da L1 para a L2 e a melhor forma de fazê-lo, caso contrário poderá não ter sucesso no seu processo de leitura. Tomitch (2002) salienta, ainda, que o leitor deve ter um nível básico de proficiência em leitura em L1 para poder transferir esse conhecimento para a leitura em L2. A autora aponta como igualmente importante que os professores de inglês como língua estrangeira propiciem o aprimoramento do conhecimento linguístico do aluno juntamente com o de estratégias de leitura, além de prover orientação no sentido de otimizar os conhecimentos da leitura em L1 na sua aplicação à leitura em L2.

Outro aspecto importante do trabalho educacional é a maneira como o professor orienta as atividades de leitura. Por exemplo, se o professor pedir aos seus alunos iniciantes que simplesmente leiam um texto, sem definir um foco específico, um objetivo claro para a leitura, provavelmente esses alunos se concentrarão somente nas palavras desconhecidas, deixando em segundo plano aquelas que eles já conhecem, bem como o conteúdo geral do texto. Dessa forma, esses alunos serão instigados a ler o texto palavra por palavra e quando

não souberem algumas dessas palavras, interromperão o fluxo da leitura para verificar o significado das palavras desconhecidas no dicionário, constituindo-se a experiência em uma leitura fragmentada (TOMITCH, 2002). Ou seja, para que seja significativa, a leitura em sala de aula, como qualquer outra atividade, deve ter um propósito claro, explicitado antes de se iniciar a atividade, a fim de que o aluno mobilize os seus recursos cognitivos e estabeleça as relações extratextuais de forma adequada. Além disso, segundo Tomitch (2009), o professor deveria selecionar ou elaborar atividades e textos que enfatizem mais a compreensão leitora durante as aulas de leitura. A gramática e o vocabulário também são importantes, mas não devem ser priorizados todo o tempo e nem ser trabalhados isoladamente.

Depreende-se, a partir do que foi exposto, que a função do professor como suporte para o aluno é essencial na aquisição de uma boa compreensão leitora. O professor deverá guiar o aluno no processo rumo à sua autonomia como leitor, fazendo com que o próprio aluno seja capaz de atingir um nível mais alto de compreensão. Dessa maneira, o professor servirá de andaime, que em inglês é chamado de *scaffolding*, elaborando atividades e propiciando condições favoráveis para o ensino e aplicação de estratégias de leitura. No entanto, muitas vezes o professor desempenha uma função totalmente contrária, no sentido de ser o primeiro a contribuir para a falência do gosto pela leitura, pois geralmente ele relaciona o tipo de texto com a idade dos alunos: leitores mais velhos não gostam de ler histórias em quadrinhos, por exemplo. Ao invés disso, o professor poderia ajudar os alunos a escolherem os textos de acordo com o seu nível sociocultural, despertando o interesse pela leitura através de textos que lhes interessem. Essas e outras atitudes incentivadoras ou inibidoras do gosto de ler deveriam ser repensadas pelos educadores, os quais devem ter muito cuidado com a forma como administram o despertar do prazer do aluno pela leitura.

É importante ressaltar que a função do professor como mediador de leitura é fundamental tanto na leitura em L1 como na leitura em L2. Contudo, pode-se afirmar que essa mediação é ainda mais importante na leitura em L2, já que há alguns fatores que dificultam o processo num contexto de L2, como é o caso do acesso e do domínio da língua alvo.

Para que o professor tenha êxito na função de tornar um leitor autônomo e competente, [Solé](#) (1998) afirma que é necessário que o leitor receba auxílio e suporte de um leitor mais capaz, isto é, de um mediador cultural. Sendo assim, a autora enfatiza a necessidade de o professor ser leitor, apresentar a leitura de forma significativa e se envolver nesse trabalho de forma interativa e, para que isso aconteça, o professor deveria oferecer diversos tipos de textos aos alunos em sala de aula, além de ensinar a ler para que o aluno soubesse o porquê da leitura, extraísse significados da mesma e a compreendesse. Para complementar esse pensamento, pode-se citar ainda Grigolletto (1990), que afirma que a tarefa do professor de LE é estimular o aluno a superar as dificuldades com vocabulário e estruturas sintáticas do texto através de um trabalho de desenvolvimento da habilidade de leitura semelhante ao que deve ser feito em língua materna – ensino e conscientização quanto ao uso de estratégias de leitura e quanto à análise crítica dos textos (GRIGOLLETO, 1990).

Com o objetivo de ajudar o professor a tornar-se parte mediadora e facilitadora no processo de compreensão leitora de seus alunos, Scherer e Tomitch (2008) apresentam as sete maneiras propostas por Resenshine e Meister (1997), como passos a serem seguidos pelos professores de leitura em L2: 1. praticar com os alunos a produção de um texto, por exemplo, de um resumo; 2. explicar e mostrar como ele próprio organiza o seu pensamento, apresentando aos seus alunos um modelo de como uma determinada tarefa poderia ser realizada, por exemplo, como ele próprio prepararia um resumo; 3. começar uma atividade de forma mais simples para, nas atividades seguintes, poder aumentar gradativamente a complexidade; 4. propor e orientar práticas entre os alunos em pequenos grupos para proporcionar um ensino recíproco; 5. fornecer *feedback*, pois dessa forma os alunos poderão corrigir os seus erros e desenvolver estratégias de autoverificação da compreensão; 6. diminuir gradativamente o número de modelos dados, deixando o aluno auto-gerenciar a sua prática leitora; 7. disponibilizar materiais e exemplos para a prática independente dos alunos, os quais poderão testar o conhecimento adquirido.

Da mesma forma como relatam sete práticas docentes para mediar e facilitar o processo de compreensão leitora e, concomitantemente, o de aquisição de L2, Scherer e Tomitch (2008) citam sete maneiras para facilitar a memorização por parte dos alunos, no sentido de

tornar os processos de aprendizagem e de leitura mais autônomos e independentes. Essa proposta é baseada no modelo desenvolvido por Sprenger (2008) chamado ‘ensino para a memória’. A preocupação em proporcionar uma aprendizagem que contemple a realidade do aluno, fazendo com que ele possa usar o que ele aprendeu na escola fora da sala de aula começa na fase chamada ‘atingir’. Nessa fase, o professor deve saber motivar, emocionar e chamar a atenção dos alunos para a aprendizagem; outra fase é ‘refletir’ - as atividades, como as de leitura, devem permitir aos alunos ligarem o novo que está sendo ensinado com um possível conhecimento prévio sobre o assunto. A terceira fase é ‘recodificar’, momento em que os alunos relatam com suas próprias palavras o conteúdo ensinado através de exemplos, resumos, classificações, comparações, entre outras atividades. A próxima etapa é ‘reforçar’, a qual ocorre quando o professor corrige o que o aluno elaborou, certificando-se de que o conteúdo tenha sido assimilado corretamente. Como quinta fase, destaca-se a prática do conteúdo através de várias estratégias, entre elas a repetição e a elaboração, fase chamada de ‘treinar’. A sexta etapa é aquela em que o conteúdo é revisado, chamada ‘rever’. A última fase é a de “recuperar”, pois é a avaliação do conteúdo aprendido. Esses passos podem auxiliar, por exemplo, na aquisição e posterior automatização de vocabulário, o que será um facilitador da leitura em L2.

A partir do que foi exposto até agora, pode-se concluir que é comum associar-se uma boa compreensão leitora ao avanço escolar de cada leitor, pois se acredita que quanto maior a instrução escolar, melhor tenderá a ser a compreensão textual.

A escola pode auxiliar o aluno na construção da significação do texto através de atividade como motivar o aluno a contar o livro lido, desenhar o fragmento de que mais gostou, relacionar sua leitura com fatos do cotidiano, ou seja, realizar diferentes atividades que valorizem a prática da leitura, sempre de forma adequada às faixas etárias dos leitores.

Acredita-se que, além da capacidade de o professor encaminhar os alunos para um aprendizado mais autônomo e criativo, a escolha do material didático também é parte fundamental para a eficácia do processo de ensino/aprendizagem. Com base nessa afirmação,

a próxima seção desenvolverá uma análise sobre o material didático para o ensino de leitura em L2.

2.4 Uma análise dos materiais didáticos no ensino de leitura em L2

Segundo Silva (1996), na rede pública de ensino, há algumas décadas, os livros didáticos eram preparados para cada série e a maioria dos professores tinha um material definido para seguir até o final do ano letivo, mesmo antes de conhecer os seus alunos, e esse material didático seguia rigorosamente as fórmulas de inteligibilidade, já que não era permitido sobrepor uma série à outra. No entanto, fora da escola, onde não era possível a estratificação, buscava-se um leitor universal, então, para conseguir esse perfil de leitor, muitos artigos e livros já publicados eram reescritos e republicados em linguagem mais simples, pois naquela época a escolha do vocabulário e das estruturas sintáticas ficava restrita àquilo que era julgado do conhecimento do leitor.

Atualmente, o professor conta com uma variada gama de materiais didáticos no mercado para o ensino em L2. Como cada leitor tem um objetivo de leitura ou demonstra preferência por algum tipo ou conteúdo de texto, isso deve ser levado em consideração pelo professor na hora de escolher os textos a serem trabalhados e o material didático, incluindo os livros, se os adotar.

Grant (1987) destaca que o professor deve ter consciência dos estilos de aprendizagem antes de escolher o material didático a ser trabalhado com seus alunos: entre tantos estilos, o autor esclarece que alguns alunos preferem ter o texto escrito, mesmo em se tratando de uma atividade oral; outros preferem só escutar e falar, descartando a linguagem escrita; há aqueles alunos que gostam de regras gramaticais e aqueles que preferem usar a língua através do seu senso comum, escutando, lendo e praticando-a; assim como há aqueles que acreditam que aprendem mais se o professor está no comando da lição e outros que preferem trabalhar em pares ou em grupos. Como visto, a escolha do material didático para a leitura em L2 é essencial. Sendo assim, antes de continuar, faz-se necessário entender o que é material

didático. Lajolo (1996) caracteriza o material didático como material escolar, definindo-o como:

[...] o conjunto de objetos envolvidos nas atividades-fim da escola. Tudo aquilo que ajuda a aprendizagem que cumpre à escola patrocinar – computadores, livros, cadernos, vídeos, canetas, mapas, lápis de cor, televisão, giz e lousa, entre outras coisas – é material escolar. (LAJOLO, 1996, p. 3).

Além da caracterização citada acima, Lajolo (1996) também identifica como material escolar tudo o que influi na aprendizagem. Nesse conjunto encontram-se, além dos recursos materiais, a competência e a imaginação de educadores e de escolas. Muitos desses materiais escolares são raros na realidade de muitos professores e alunos, os quais são protagonistas do processo de aprendizagem num ambiente muito precário, sem grandes recursos favoráveis ao desenvolvimento escolar do aluno; assim sendo, o livro didático se destaca como a ferramenta mais acessível e, com isso, mais frequente na realidade escolar brasileira.

Segundo Silva (1996), muitos professores têm no livro didático uma ferramenta muito importante no decorrer das suas aulas, ou talvez, o único recurso usado no processo ensino/aprendizagem. A produção de livros e manuais didáticos e o seu uso indiscriminado aumentaram devido, em grande parte, à precariedade do ensino, provocando uma crescente perda de autonomia dos professores. No Brasil, o livro didático não é considerado um meio de ensino, sendo visto e usado como um fim, uma forma imposta pela indústria e pelos próprios educadores. Silva (1996, p. 12) conclui que “O livro didático advém da anemia cognitiva do professor”.

Silva (1996, p.13) define o livro didático como “[...] livros destinados a informar, orientar e instruir o processo de aprendizagem. Livros didáticos não educam!”, ou seja, a função principal do livro didático é proporcionar aos leitores, através do seu conteúdo, condições para que eles mesmos desenvolvam o seu senso crítico, bem como amparar e instruir alunos e professores no processo de aprendizagem da L2 e da habilidade leitora em L2.

Grant (1987) afirma que a maioria dos alunos gosta do livro didático, pois ele traz confiança, além de oferecer uma revisão sistemática do que já foi estudado, e de ser um guia

para mostrar o que irão aprender. O livro didático também pode facilitar o trabalho do professor, indicando os conteúdos e métodos a serem trabalhados, economizando tempo na preparação das aulas. No entanto, sabe-se que não existe um livro texto perfeito e depende do professor saber usá-lo da melhor forma, relacionando o conteúdo do livro com a realidade dos alunos. Se o professor for capaz de eliminar ou adicionar algo ao livro didático, tornando-o mais interessante para os seus alunos, ele mostrará uma das qualidades mais importantes que um professor possa ter, a qualidade de julgamento (GRANT, 1987).

Infelizmente, há livros não didáticos, pois não proporcionam uma leitura integrada entre o texto e os leitores, não ultrapassam a leitura individual, não há produção e nem troca ou alteração de significados. Sendo assim, Grant (1987) classifica os livros-textos em dois tipos: o livro tradicional e o comunicativo. Para o autor, o livro tradicional não é caracterizado pela sua data de fabricação, mas pelo seu formato. Esse tipo de livro fornece um aprendizado da língua focado no sistema. Isso traz uma vantagem para o professor, já que ele não terá muita dificuldade para usá-lo, as explicações ou atividades frequentemente são mostradas em L1, há uma grande ênfase nas formas ou modelos prontos da língua, sem se preocupar em relacionar as frases ao contexto social, focando mais a leitura e escrita do que a escuta e a fala. Por isso, o livro tradicional apresenta um grande problema, pois apesar de os alunos trabalharem com esse tipo de livro, muitas vezes por anos, eles não são capazes de usar a língua porque, no final, se percebe que conhecem a gramática, o sistema da nova língua, mas não são capazes de se comunicar por intermédio da língua alvo.

Já o livro desenhado num sistema comunicativo tenta criar oportunidades para os alunos usarem a língua na sala de aula, conectando o que eles aprendem na escola com a vida real. Grant (1987) declara que esse tipo de livro apresenta um trabalho com as quatro habilidades da língua, abordando as funções comunicativas da linguagem, escuta e fala. Não se detém nas formas prontas, tenta refletir as necessidades e interesses dos alunos, com conteúdos e métodos que refletiam a linguagem autêntica do cotidiano dos aprendizes, encoraja o trabalho em grupo ou em dupla, forçando as habilidades de organização do professor.

De outra parte, a escola precisa oferecer ferramentas interessantes e ser capaz de interagir com as diferentes linguagens existentes na sociedade atual, integrar diferentes pontos de vista e dar a oportunidade para o aluno ser capaz de escolher qual o melhor para si, apresentando os diferentes códigos e conteúdos que envolvem o sistema educacional. O livro didático pode ser um bom portador dessas diferenças e o material didático usado, especificamente, nas aulas de língua inglesa pode ser um bom exemplo de integração social com todas as outras disciplinas, pois através de um texto em inglês pode-se aprender, além de uma nova língua, questões sobre história, geografia e todas as outras disciplinas.

Além disso, os materiais didáticos deveriam suprir as necessidades de alunos e professores, contribuindo para uma boa aula de leitura. Os exercícios e as perguntas de compreensão/interpretação deveriam estimular a elaboração de inferências pelos alunos, não só se baseando no conteúdo gramatical e em atividades que reproduzam ou proponham cópias do texto.

Há que se lembrar também que a leitura como uma habilidade social nem sempre é visada pela escola, e nem todos os livros didáticos apresentam exercícios que ajudem a desenvolver o conhecimento de mundo dos leitores, nem concebem o leitor como alguém que contribui para a formação de sentido do texto, alguém que possui conhecimento prévio e opiniões formadas por ser atuante na sociedade. Nessa perspectiva, destacam-se algumas características que diferenciam um bom livro didático de um ruim:

[...] o livro didático bom, adequado e correto, também pressupõe que o professor personifique o uso que dele faz na sala de aula; o livro didático ruim exige que o professor interfira de forma sistemática nos conteúdos e atividades propostos considerados inadequados. (LAJOLO, 1996, p. 7).

Sendo assim, cabe ao professor, sobretudo, realizar uma análise minuciosa de todos os materiais didáticos antes do seu uso em sala de aula, pois assim poderá optar pelo material mais adequado à realidade de seu grupo de alunos.

Marcuschi (1996b) desenvolveu uma pesquisa por meio da qual constatou que a maioria dos livros didáticos de Língua Portuguesa é ineficiente na proposta de desenvolver a habilidade e a autonomia do leitor, visto que muitos exercícios requerem respostas objetivas

ou só desenvolvem o primeiro nível de compreensão – falta de horizonte – no qual o aluno copia ou transcreve partes dos textos. O autor salienta a importância de se treinar a compreensão de texto em sala de aula, pois é uma habilidade que se adquire com muita prática, a qual não deve, no entanto, ser desenvolvida simplesmente em exercícios de cópia, treinando a caligrafia em vez de estimular a reflexão crítica dos alunos. Um dos aspectos básicos no domínio do uso da língua é a compreensão de texto, a qual dificilmente é trabalhada de forma adequada na nossa realidade escolar. Além disso, o mesmo autor conclui na sua pesquisa sobre os manuais didáticos brasileiros que mais da metade das perguntas dos exercícios que se apresentam como interpretação são divididas em quatro categorias: perguntas respondíveis sem a leitura do texto; perguntas não respondíveis, mesmo lendo o texto; perguntas para as quais qualquer resposta serve e perguntas que só exigem exercício de caligrafia. No lugar de exercícios prontos, que testam mais os aspectos formais da língua ou opiniões dos leitores desconectadas do texto, os livros didáticos deveriam trazer propostas mais desafiadoras e interessantes, explorando os processos cognitivos e a formação do espírito crítico dos leitores.

Marcuschi (1996b) também apresenta alguns princípios básicos para fundamentar um bom trabalho de compreensão textual. Primeiramente, segundo ele, o professor deve ter consciência de sua concepção de língua, no sentido de que a língua não pode ser concebida simplesmente como um código, sem história e fora da realidade social dos falantes, pois a língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo, que sofre alterações ao longo do tempo.

[...] a língua é uma atividade constitutiva com a qual podemos construir sentidos; é uma forma cognitiva com a qual podemos expressar nossos sentimentos, idéias, ações e representar o mundo; é uma forma de ação pela qual podemos interagir com nossos semelhantes. [...] (MARCUSCHI, 1996b, p. 72).

Outro princípio básico é ter uma noção de texto como algo inacabado, uma atividade de co-autoria entre o autor e o leitor, pois um texto bem sucedido consegue expressar o suficiente para ser bem entendido. O escritor ou falante se encarrega de apresentar o necessário para uma boa compreensão e o leitor ou ouvinte é responsável por preencher as possíveis lacunas existentes no texto.

[...] O texto não é um produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo. Assim, não sendo um produto acabado, objetivo, como uma espécie de depósito de

informações, mas sendo um processo, o texto se acha em permanente elaboração e re-elaboração ao longo de sua história e ao longo das diversas recepções pelos diversos leitores. Em suma, um texto é uma proposta de sentido e ele se acha aberto a várias alternativas de compreensão. [...] (MARCUSCHI, 1996b, p. 73).

Apesar de ser possível haver diferentes leituras de um único texto, essas leituras devem seguir algumas regras para manter uma compreensão coerente do texto, ou seja, devem respeitar uma proposta de sentido, um consenso, respeitando as informações contidas no texto lido.

O último princípio básico apresentado por Marcuschi (1996b, p. 74) para alcançar um bom trabalho de compreensão textual, raramente visto nos manuais didáticos por ele pesquisados, é a atividade inferencial, “[...] atividade cognitiva que realizamos quando reunimos algumas informações conhecidas para chegarmos a outras informações novas.” A capacidade de inferir é unir a informação textual fornecida pelo autor com a informação pessoal, o conhecimento de mundo de cada um. Esse conhecimento é caracterizado pelo autor como um conhecimento pessoal formado por várias fontes, linguística, social, histórica, além de crenças, ideologia, valores, contexto social, ideológico, político, religioso, entre muitos outros.

O material didático deve apresentar objetivos válidos para o próprio professor. Por isso, antes de adotar um livro ou material didático, o professor deve ter consciência de que os livros têm múltiplos papéis em ensino de línguas e podem servir como: apresentação de material falado e escrito; fonte de atividades para prática do aluno e interação comunicativa; referência para alunos em gramática, vocabulário, pronúncia, etc.; fonte de estímulo e idéias para atividades de língua em sala de aula; programa (em que esses materiais refletem os objetivos da aprendizagem que já tenham sido determinados); recurso para uma aprendizagem direcionada ao *eu* ou o trabalho de acesso ao *eu* e os livros também servem como apoio para professores menos experientes que tenham ainda que ganhar confiança (ELLIS, 1997).

Como base para avaliar material didático, Ellis (1997) aconselha o seguimento de muitos critérios, mas ele cita os mais importantes para que o professor possa identificar suas próprias prioridades e, se necessário, adicionar outros critérios de avaliação. Então um

material didático para ensino de línguas terá de apresentar, segundo Ellis, objetivos que tenham a ver com o programa de ensino, com as necessidades dos alunos e com o contexto de utilização. Além disso, o professor deve analisar se o material cobre a maioria dos itens necessários ao curso; verificar se a proposta didática amolda-se a diferentes estilos de ensino e aprendizagem; se o livro distribui adequadamente os itens gramaticais segundo níveis compatíveis de competência linguística e os compatibiliza com as necessidades dos alunos, focaliza formas, funções e usos além do nível da sentença (baseia sua racionalidade didática em textos e gêneros), trabalha variedades sociolinguísticas, estilo, fatores sócio-culturais e contextuais; se o vocabulário é bem selecionado e dosado; se as atividades de leitura englobam material suficiente, são adequadas para o nível e interesses de seus estudantes, procuram otimizar estratégias de leitura e habilidades correlatas; se as atividades de escrita orientam e controlam os processos de produção textual em suas várias etapas; se os conteúdos temáticos são variados, de interesse genuíno para os aprendizes, abordados numa perspectiva intercultural; se a metodologia é cientificamente consistente, envolve ativamente o aprendiz e emprega estratégias adequadas para explicitação e assimilação de fatos linguísticos, além de incluir dicas ou tutoramentos para os estudantes quanto ao emprego de estratégias metacognitivas e habilidades de aprendizagem e se predispõe os aprendizes a assumirem certo grau de responsabilidade por sua própria aprendizagem e êxito. Por último, o professor deve verificar se os autores do livro apresentam e justificam as premissas e princípios básicos que fundamentam o material, orientam os professores que utilizarão o livro e seus materiais auxiliares, fornecendo-lhes apoio que englobe técnicas de ensino e itens de linguagem tais como regras de gramática e informação específica sobre cultura.

O livro ou o material didático pode ser avaliado de três maneiras: a avaliação antes de ser usado provavelmente é a mais comum, mas também a modalidade mais difícil, pois o professor ainda não trabalhou com o material com os seus alunos e dessa forma não há experiência real de uso para ajudar nas decisões, o que há é uma espécie de aposta; a avaliação durante o uso ocorre quando for necessário decidir sobre alguma adoção ou mudança no início ou no transcorrer do curso e pode ser causada por monitoramento probatório ou reavaliação por defasagem parcial; por último, a avaliação de pós uso é considerada completa ou suficiente, pois fornece avaliação do trabalho já realizado,

permitindo identificar vantagens e desvantagens manifestas durante um período de uso constante e tomar decisões sobre a continuidade ou não do uso do material (ELLIS, 1997).

É importante mencionar que, para uma avaliação consciente de um material didático, o professor deve também verificar muitos aspectos exteriores ao material adotado, mas que estão interligados com a proposta pedagógica desse material. Primeiramente deve-se verificar se o perfil da clientela é condizente com a proposta dos autores do material didático, qual é o “*status*”, o papel e as principais razões da clientela para aprender a língua-alvo, qual a carga horária prevista, quanto tempo há disponível para atividades complementares ou extraclasse, se o programa é extensivo ou intensivo, o tamanho da turma, se as turmas são homogêneas com respeito à idade, nível, habilidades e outros fatores relacionados aos alunos, quais os recursos disponíveis para o trabalho didático, incluindo espaço físico apropriado, recursos tecnológicos (televisão e vídeo-cassete, computadores e Internet, laboratório de línguas), materiais complementares, acesso a fotocópia, quais as idades, níveis, expectativas, motivação, interesses, tabus, valores, *background* cultural e estilos de aprendizagem preferidos pelos alunos. Essa lista inclui alguns dos aspectos mencionados por Ellis (1997), os quais devem ser levados em consideração na hora de avaliar e adotar um material didático para o ensino de línguas estrangeiras.

Tendo em vista a importância de uma boa elaboração e avaliação do material didático a ser usado nas aulas de ensino de línguas, surge uma questão para professores e autores de materiais sobre o quanto uma língua pode ser analisada e fragmentada sem perder sua natureza e identidade, ou, ao menos, sem impedir que as atividades didáticas focais impeçam professor e aluno de religarem as partes entre si e as partes com o todo. Sendo assim, num primeiro momento, o foco de avaliação de um material didático é direcionado ao processo de apresentação da gramática e, posteriormente, ao vocabulário (ELLIS, 1997).

Quanto à introdução de novos itens gramaticais, é recomendável de modo geral apresentar um novo item da gramática com ênfase em seu uso, minimizando ou adiando os problemas apresentados por sua forma. No entanto, embora desaconselhável na maioria dos casos, é possível ensinar a forma de um novo item gramatical sem apresentar o seu

significado, dessa forma, o ensino é mecânico, mas, antes disso, o professor deve estar atento ao nível do aluno e à natureza do item a ser aprendido. Além disso, vale a pena mencionar que, em certos casos, a forma a ensinar não é tanto um problema enquanto forma, mas seu uso pode ser particularmente difícil de assimilar porque envolve conceitos abstratos. Como resolução desse problema, pode-se verificar se a entidade que está sendo referida faz parte do conhecimento prévio do aluno.

O ensino do vocabulário tem resgatado seu devido reconhecimento nas últimas décadas. A seleção de vocabulário a ensinar não é assunto tão simples, já que o critério básico de frequência ou utilidade é insuficiente para selecionar uma quantia de vocabulário de forma operacional para programas de ensino ou livros. Na verdade, não é muito comentado como é feita a seleção e a inclusão do vocabulário, mas é certo que, do gigantesco acervo lexical da língua-alvo, só mesmo uma pequena fração pode estar presente em qualquer livro didático (GARCIA, 1988).

Além disso, pode-se afirmar que materiais didáticos bem formulados podem ampliar, além de outras habilidades, o vocabulário e também fornecer aos alunos uma ferramenta cognitiva apta para o enriquecimento do vocabulário através de palavras associadas ao contexto. No entanto, na maioria dos casos, não é isso que acontece, pois segundo Coracini (1999) as atividades de leitura de diversos livros didáticos não conseguem transcender a amplitude que a habilidade da leitura pode alcançar.

Infelizmente, é comum encontrar estruturas, frases e palavras soltas como o veículo por excelência para ensinar a língua (NUTTALL, 1994). É muito desabonador quando um material didático propicia meramente listas de palavras ou definições do dicionário de novas palavras, sem se preocupar em relacioná-las ou testá-las no entorno textual. Mais grave ainda é encontrar, em cada texto de uma unidade de leitura, listas de palavras “pré-procuradas”, que desestimulam o uso do dicionário de forma inteligente, pois o professor poderia aproveitar para solicitar a procura de definições, de sinônimos, de casos analógicos, da origem etimológico e, com isso, levar o aluno a refletir sobre técnicas efetivas de aprendizagem lexical.

Além das regras da gramática normativa e do vocabulário, o livro didático apresenta, conscientemente ou não, alguns modelos de discurso, refletindo determinações sócio-histórico-culturais para constituir os gêneros textuais. Sendo assim, num livro didaticamente bem elaborado, o autor procura chamar a atenção para diferenças estilísticas materializadas em traços de construção gramatical, escolha de vocabulário, estrutura do discurso e eventualmente pronúncia. Constata-se que, quando os alunos não têm chance de construir o sentido do texto, a habilidade da leitura pode ser considerada por eles como ‘chata’ e ‘desinteressante’. Além disso, a leitura dificilmente pode ser isolada das outras habilidades contempladas no livro didático, pois a habilidade de leitura enquadra tanto os aspectos estruturais da língua, quanto os significados que serão reconstruídos na interação texto-leitor.

Após essa pequena exposição sobre a avaliação do material didático, constata-se que nem sempre uma abordagem de leitura consistentemente planejada é priorizada por autores de livros didáticos; além disso, percebe-se que alguns professores de inglês não exploram devidamente o material de que dispõem, mesmo quando este apresenta uma boa proposta de leitura; isto é, alguns professores elegem determinados exercícios propostos pelos livros didáticos em detrimento de outros, excluindo muitas vezes exercícios que englobariam atividades de pré- ou de pós-leitura, ou ainda exercícios que exigissem uma interpretação mais aprofundada ou expandida do conteúdo do texto. Como confirma Coracini (1999), de modo geral, o foco principal da maioria dos livros é a oralidade e o ensino de gramática, ao passo que a leitura é apresentada de forma limitada ou inadequada. Uma tentativa de alterar a situação é feita pelo Ministério da Educação, com a ajuda de importantes linguistas brasileiros. A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) reconhece o objetivo interativo e comunicativo da leitura e reflete uma preocupação com o ‘papel social’ da habilidade da leitura, sugerindo, por isso, em nível nacional, abordagens metodológicas que procurem atender à necessidade de proficiência na leitura de uma LE. No entanto, como já se sabe, a grande maioria das publicações didáticas nacionais ainda não prioriza a perspectiva de leitura sugerida por esses parâmetros.

Finalmente, não se pode esquecer da responsabilidade do professor no manejo desse material didático, já que nenhum material, por mais bem elaborado que seja, será útil se o professor não conseguir direcionar o foco do trabalho para a realidade do aluno. Por isso, tanto a escolha do material a ser trabalhado em sala de aula e quanto o uso desse material são igualmente importantes para a realização de uma boa aula de leitura em L2.

3 O ESTUDO EMPÍRICO

A partir do que foi exposto no referencial teórico, apresenta-se, neste capítulo, a pesquisa empírica: seus objetivos, hipótese, a metodologia de coleta de dados, a apresentação e a discussão dos resultados.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC – RS, com o número de protocolo 1999/08. Segundo o CEP, esta pesquisa cumpriu com a observância dos aspectos éticos conforme o direcionamento da Comissão Nacional de Ética na Pesquisa – CONEP, em acordo com a resolução nacional nº 196/96, que define as diretrizes para a condução de pesquisas com seres humanos.

3.1 Objetivos

O objetivo geral da pesquisa foi analisar como é trabalhada a leitura em Língua Inglesa no Ensino Médio em sete escolas públicas do Vale do Rio Pardo. Esse objetivo levou aos seguintes objetivos específicos:

- Verificar a forma como é abordado o texto nas aulas de leitura em L2, em termos da introdução, do encaminhamento e da expansão do tema do texto ou a ele relacionado ao final das atividades.

- Investigar quais os níveis de leitura focalizados pelos exercícios orais e escritos propostos para a compreensão e a interpretação dos textos.

- Analisar como os professores e alunos concebem a leitura em uma língua estrangeira.

- Verificar o conhecimento dos professores e dos alunos sobre as estratégias de leitura em língua estrangeira e sua aplicação na prática docente.

- Analisar o material didático utilizado para as aulas de leitura a fim de verificar se ele visa a um aprendizado coerente com a realidade do aluno em termos de conhecimento de mundo e linguístico.

3. 2 Hipóteses

- A aula de leitura na Língua Inglesa não é desenvolvida com base nas práticas consideradas essenciais para uma boa aula de leitura em L2, tais como a instrução e o incentivo ao uso de estratégias de leitura e a organização da aula de leitura em estágios (atividades antes, durante e depois da leitura).

- No momento da correção dos exercícios propostos há falta de interatividade entre professor-aluno, falta de extrapolação do conteúdo do texto, apresentando um nível superficial de debate e de tipo de resposta exigida pelo exercício.

- Os alunos simplesmente traduzem o texto e respondem aos exercícios de interpretação com a ajuda de um dicionário.

- A função principal do trabalho com texto é apresentar o conteúdo gramatical a ser trabalhado e não a compreensão leitora.

- A maioria dos professores conhece as estratégias de leitura, mas não costuma explicitamente ensiná-las aos alunos, ao passo que estes não possuem uma visão clara do que sejam estratégias de leitura.

- O material didático, em geral, não requer inferências sobre o texto e não o relaciona com situações significativas ou de vida do aluno.

3.3 Método

A pesquisa de campo consistiu na aplicação de um questionário aos professores e a seus respectivos alunos para verificar aspectos relacionados à prática da compreensão leitora e às concepções que possuem em relação ao processo de ensino e de aprendizagem de leitura em L2. Além disso, foram observadas práticas docentes de trabalho com leitura em Língua Inglesa desenvolvidas por dez professores de inglês do Ensino Médio da rede pública do Vale do Rio Pardo, em duas práticas semanais. Finalmente, fez-se uma análise qualitativa do trabalho com leitura apresentado nos manuais didáticos e em outros materiais utilizados por esses professores.

3.3.1 Participantes

Os participantes desta pesquisa foram professores de língua inglesa e seus alunos do primeiro ano do Ensino Médio da rede pública do Vale do Rio Pardo. Foram escolhidas sete cidades das que integram o Vale do Rio Pardo, selecionando-se um total de 162 alunos e 11 professores de inglês. Desses 11 professores inicialmente contatados, foram coletados dados de 10, pois não foi possível analisar a aula de um deles, já que no dia da observação esse professor teve de participar de uma reunião na escola, cabendo à pesquisadora a responsabilidade de ser professora daqueles alunos nos dois períodos de aula que pretendia assistir. As direções das escolas selecionadas permitiram a participação de seus alunos e professores no preenchimento do questionário e autorizaram a pesquisadora a assistir duas aulas semanais nas dependências das escolas. Todos os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Santa Cruz do Sul (Anexo A) e responderam a um questionário (Anexo B). Da mesma forma, foi solicitado aos alunos presentes para responderem a um questionário específico (Anexo C).

3. 3. 2 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos utilizados para levantamento de dados, pertinentes ao objeto de estudo, são apresentados a seguir.

3. 3. 2. 1 Instrumento 1 - Questionário para o professor

O instrumento 1 é um questionário para os professores dividido em três partes. Na primeira parte, o professor fornece seus dados pessoais quanto à idade, sexo e formação profissional. Na segunda parte, os participantes prestam informações sobre a sua prática docente, indicando quantos anos de experiência cada um possui no ensino da Língua Inglesa e quantos períodos semanais de Língua Inglesa são oferecidos em cada escola, bem como qual a frequência em que é trabalhada a compreensão textual com os alunos do primeiro ano do Ensino Médio. Foi também perguntado ao professor se há a utilização de um livro didático nas aulas de Língua Inglesa e qual a sua avaliação quanto ao material. Se o livro didático é adotado como uma ferramenta de ensino, indagou-se a esse professor se outro material didático é incorporado no trabalho de compreensão textual, qual a fonte mais utilizada para selecionar os textos e os tipos de perguntas elaboradas. O questionário solicitou ainda informação sobre o grau de importância das habilidades que podem ser trabalhadas a partir de um texto: gramática, compreensão auditiva, compreensão leitora, expressão oral e expressão escrita, além disso, indagou-se se o professor ensina estratégias de leitura para os seus alunos compreenderem um texto.

A terceira parte do questionário recria um perfil leitor do professor, questionando-o quanto aos seus hábitos de leitura no que diz respeito ao fato de gostarem ou não de ler, como aprenderam a ler, quantos livros são lidos por ano, quais os temas de leitura preferidos e se alguém o marcou como, motivando seu gosto pela leitura.

Esse instrumento se encontra no Anexo A e servirá como base de informação na caracterização dos professores no que se refere a dados relativos à sua formação profissional,

o seu perfil leitor, as suas concepções sobre o que vem a ser leitura, como e com que frequência a aula de leitura é conduzida, qual o tipo de texto usado e as razões da escolha do material didático para a prática de leitura.

A subseção a seguir apresenta o questionário do aluno, que foi aplicado para a verificação de dados pessoais, da prática docente e do material didático usado.

3. 3. 2. 2 Instrumento 2 - Questionário para o aluno

O instrumento 2 é um questionário para os alunos, dividido em três partes. Na primeira parte, os alunos fornecem seus dados pessoais quanto à idade e sexo. Na segunda parte, verificou-se se os alunos gostam de estudar inglês, do material didático e dos textos trabalhados durante as aulas, além do grau de importância que atribuem às habilidades que podem ser trabalhadas a partir de um texto: gramática, compreensão auditiva, compreensão leitora, expressão oral, expressão escrita. Além disso, pergunta-se aos alunos se têm conhecimento e utilizam estratégias de leitura para compreender um texto. A terceira parte do questionário analisa o perfil leitor de cada aluno, verificando se gosta de ler livros em português, se lê livros além daqueles solicitados pelo professor, quantos livros lê por ano, como aprendeu a ler e se alguém o motivou quanto ao seu hábito de leitura, um familiar ou professor que o tenha marcado contando ou lendo histórias, por exemplo. Esse instrumento se encontra no Anexo C.

A subseção que segue apresenta a ficha de observação da prática docente e do material usado para a aula de leitura.

3. 3. 2. 3 Instrumento 3 - Ficha de observação da prática docente e do material usado para a aula de leitura

Observar a prática docente e analisar o material didático foram também componentes básicos para alcançar o objetivo deste estudo. A partir desse pressuposto, a análise da prática

docente e a do material didático foram realizadas pela pesquisadora durante a observação de duas aulas de leitura para cada professor. Essa ficha de observação (Anexo D) analisa como é o trabalho de leitura durante as aulas de inglês quanto à introdução, ao desenvolvimento e ao fechamento das atividades, se o professor apresenta atividades antes da leitura ou se começa a aula a partir da leitura pelo texto propriamente dito, se há elaboração de estratégias de inferenciação e de controle durante a leitura e, também, se há exploração de estratégias de verificação depois da leitura. Além disso, verificou-se o tipo de leitura realizada durante as aulas, se foi uma leitura em voz alta ou silenciosa e quais as atividades realizadas a partir do texto: vocabulário, gramática, escrita, compreensão auditiva, entre outras.

O uso do português também foi observado. Analisou-se se o professor utiliza a língua materna todo o tempo ou somente para apresentar algumas informações, ou ainda, se o professor não utiliza a língua materna durante as aulas de leitura na Língua Inglesa. Do mesmo modo, verificou-se o uso da tradução durante a aula, como o professor ajuda os seus alunos a entenderem o texto, se ele traduz ou não o texto, se o entendimento é de forma contextual ou se o uso do dicionário prevalece.

Outro aspecto analisado foi o tempo dedicado à exploração do texto, em termos das atividades de interpretação e outras, incluindo o trabalho com gramática, compreensão auditiva, expressão oral, expressão escrita, além de verificar o tempo gasto para a acomodação e a chamada dos alunos.

Além disso, observaram-se os níveis de inferenciação durante o processo da leitura conforme a classificação de Marcuschi (1996) e o modo de correção dos exercícios. Verificou-se a interação entre alunos x alunos x professor em sala durante a leitura.

3. 3. 3 Procedimentos

Os questionários foram respondidos ao mesmo tempo pelos professores e alunos ao fim da segunda aula observada e na presença da pesquisadora. Os participantes preencheram o

questionário em aula e o tempo gasto para todos responderem as perguntas foi de aproximadamente quinze minutos.

Outro método selecionado para a coleta de dados foi a observação da prática docente e do material didático utilizado para as aulas de leitura em Língua Inglesa. Esse procedimento de observação foi adotado, para que a pesquisadora pudesse acompanhar e analisar as atividades de leitura propostas pelo professor durante duas aulas de Língua Inglesa. O professor não recebeu instrução para preparar as aulas observadas, somente foi solicitada pela pesquisadora a permissão para assistir a duas aulas que trabalhassem a leitura em Língua Inglesa. As observações foram anotadas no decorrer das aulas seguindo um roteiro de observação preparado anteriormente (Anexo D). Além disso, optou-se por avaliar não somente o material didático usado para trabalhar a compreensão leitora nas aulas observadas, mas também o material didático usado no decorrer do ano, pois dessa forma, procurou-se obter um quadro mais abrangente sobre a prática docente e o material didático.

Na seção seguinte, será feita a apresentação e a discussão dos resultados obtidos, os quais serão apresentados por etapas, seguindo a ordem dos instrumentos.

3.3.4 Procedimentos para a análise dos dados

Os dados referentes aos instrumentos 1 e 2 (questionário para o professor e para os alunos) foram analisados individualmente e compilados de acordo com as semelhanças e/ou igualdade das respostas, atribuindo-se valores percentuais pela frequência de ocorrências, para a apuração dos resultados gerais. A análise dos dados dos instrumentos descritos acima foi realizada de forma qualitativa e quantitativa.

Os dados colhidos através do instrumento 3 (ficha de observação da prática docente e do material usado para a aula de leitura) foram também analisados individualmente e compilados de acordo com as semelhanças e/ou igualdade das respostas para a apuração dos resultados gerais. A análise dos dados do instrumento 3 foi realizada de forma qualitativa.

3. 4 Apresentação e discussão dos resultados

Como já mencionado anteriormente, o objetivo principal da pesquisa foi analisar como é trabalhada a leitura em Língua Inglesa e analisar os materiais didáticos utilizados para a realização deste trabalho. Partindo desse objetivo geral, outros objetivos específicos surgiram, os quais já foram apresentados. Nessa seção apresentaremos os dados coletados e sua análise. Primeiramente, serão apresentados e discutidos os dados coletados junto aos professores por meio da aplicação do questionário, depois os advindos do questionário dos alunos, seguidos dos colhidos por meio do preenchimento da ficha de observação das aulas e da análise do material didático desenvolvida pela pesquisadora.

3. 4. 1 Análise do questionário dos professores

Foram coletados dados junto a 11 professores, porém foi realizada a análise das respostas dos questionários de 10 deles, pois as respostas de um dos professores foram desconsideradas porque não foi possível colher informações sobre a observação das aulas desse professor, uma vez que o mesmo não aplicou a aula de leitura no dia em que a pesquisadora foi assistir.

Todos os dez participantes são do sexo feminino, de faixa etária entre 25 e 49 anos, sendo que 4 professoras não responderam à pergunta sobre a idade. Quanto à formação profissional, todas as professoras têm graduação em Letras – Licenciatura em Português e Inglês - e somente cinco professoras têm pós-graduação em nível de especialização. As especializações cursadas foram em mais de uma área, mas nenhuma em Língua Inglesa: Língua Portuguesa, Orientação Educacional e Educação Psicomotora. A experiência profissional como professoras de inglês varia entre 1 a 28 anos. Segue abaixo tabela sobre dados pessoais e a formação dos professores:

Tabela 1 – Dados dos professores: idade, especialização e experiência docente

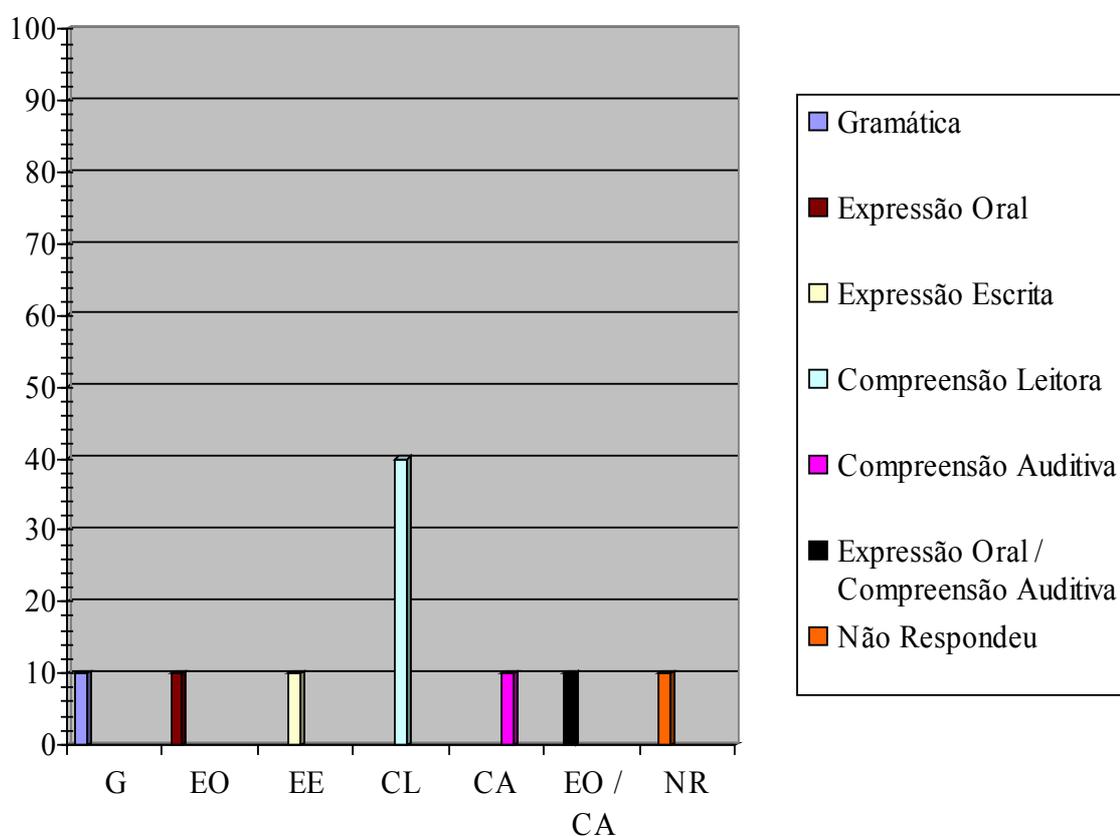
PROFESSORES	IDADE	ESPECIALIZAÇÃO	EXPERIÊNCIA DOCENTE (ANOS)
P1	-	Língua Portuguesa	12
P2	30	Língua Portuguesa	10
P3	-	-	28
P4	36	-	02
P5	25	-	05
P6	43	-	20
P7	-	-	10
P8	-	Orientação Educacional	01
P9	43	Sim – Não informou	11
P10	49	Educação Psicomotora	20

Quanto à pergunta sobre o uso do material didático, 5 professoras adotaram algum livro para trabalhar com seus alunos, (4 professoras selecionaram o livro chamado Challenge e uma professora optou em elaborar um polígrafo), sendo que destas 5 professoras, todas responderam que gostam da forma como o livro apresenta e trabalha a compreensão leitora, por abordar questões atuais, gramática no texto, sugestão de outras atividades, textos práticos, reais, atuais, não muito extensos, variados, com várias estratégias de leitura incluídas nas fases de *warm-up*, *listening*, *before / after reading*, *grammar*, etc. A outra metade dos professores, que não adota livro, escreve os textos no quadro ou utiliza reprografia de textos retirados de vários livros ou revistas. Considerando os 10 professores, 90% utilizam outros materiais para trabalhar com leitura, incluindo livros didáticos variados, revistas, gravuras, músicas, CD, DVD, simulados, Peies, vestibular. A metade, 5 professores, também elabora questões de compreensão leitora e as fontes para pesquisa são livros didáticos, textos autênticos, *folders*, *internet*, revistas, e o tipo de questões são parecidas às do PEIS ou vestibular, para reforçar ou revisar vocabulário, gramática, sendo compostas por perguntas que demandam respostas curtas, verdadeiro ou falso, traduzir, relacionar, compreender o texto ouvido, situar o texto dentro do contexto, pensar a realidade, selecionar ou modificar o que já existe, substituir as palavras. As aulas de leitura são realizadas em todos os encontros por 1 professor; em uma das aulas semanais por 3 professores; de forma quinzenal por 4 e mensalmente por 2 professores. Ou seja, considerando-se a maioria dos professores, o trabalho com texto é desenvolvido quinzenalmente.

Dentre as atividades desenvolvidas na aula de Língua Inglesa, os aspectos considerados mais importantes de serem trabalhados, segundo os professores, foram a compreensão leitora com 40%; 10% dos professores optou pela expressão escrita; 10% a gramática; 10% a expressão oral; 10% a compreensão auditiva; 10% indicou a expressão oral e também a compreensão auditiva e 10% não respondeu a essa pergunta. Ou seja, a leitura é a habilidade considerada a mais importante a ser trabalhada em sala de aula pelos professores, porém a compreensão leitora só é trabalhada quinzenalmente. Talvez seja por isso que os alunos responderam de forma diferente à mesma pergunta, uma vez que consideraram a gramática como sendo a habilidade mais importante a ser trabalhada na aula de leitura. Quanto aos aspectos menos importantes, 20% dos professores responderam a compreensão auditiva; 10% a gramática; 10% a expressão oral e 60% dos professores não selecionaram nenhuma das opções como menos importante, o que significa que, tomados como um grupo, os professores consideram igualmente importante o trabalho com as quatro habilidades linguísticas no ensino de LE, bem como o ensino de gramática.

O gráfico abaixo ilustra os aspectos mais importantes a serem trabalhados numa aula de leitura, segundo os professores pesquisados.

Gráfico 1: Aspectos mais importantes da aula de leitura, segundo os professores



As estratégias de leitura são ensinadas por 5 professores (50%), os quais nomeiam algumas atividades como sendo a aplicação de estratégias, como compreender o significado do texto pelo contexto, ler em conjunto, discutir a temática, procurar palavras transparentes, apoiar-se nas gravuras, verificar a relação sujeito e pronome, revisar a parte gramatical, verificar palavras-chave e detectar o assunto central. Grigolletto (1990) enfatiza que o trabalho de desenvolvimento da habilidade de leitura em LE deve ser semelhante ao da língua materna, ou seja, o aluno deve ser capaz de superar as dificuldades com vocabulário e estruturas sintáticas do texto através do desenvolvimento e conscientização de estratégias de leitura e análise crítica dos textos. Portanto, seria importante que este trabalho fosse desenvolvido por todos os professores, o que não se registrou nessa pesquisa, em que somente a metade deles (5 professores) enfoca o ensino de estratégias de leitura.

Pode-se afirmar que todos os professores gostam de ler, mas não só em LE, e os motivos pelos quais leem são o enriquecimento do vocabulário, a aquisição de conhecimento e de atualização, os quais são necessários e fundamentais para o aperfeiçoamento do ser humano, ou, ainda, como uma forma de terapia ou de lazer. Quanto à média de livros lidos por ano, 1 professor (10%) le apenas um livro, outro professor (10%) le em torno de 2 livros, 1 professor (10%) le de 2 a 3 livros, 2 professores (20%) leem 4 livros, 1 professor (10%) le 5 livros, 1 professor (10%) le de 5 a 6 livros, 1 professor (10%) le de 8 a 10 livros e 1 professor (10%) le 20 livros por ano. Os temas preferidos pelas professoras são livros em inglês sobre a Língua Inglesa, livros pedagógicos, de ficção (romances, comédias, crônicas), autoajuda, livros religiosos, livros de bons autores (tema variado), incluindo revistas (Veja, Seleção) e livros empresariais. Seis professores (60%) aprenderam a ler em casa, 3 professores (30%), na escola e 1 professor (10%) respondeu que aprendeu a ler em casa e na escola. Somente um professor (10%) respondeu que não teve algum motivador quanto ao hábito da leitura; dos nove professores restantes que identificaram uma pessoa como motivadora do hábito de ler, dois professores (20%) disseram que a mãe os motivou a ler, para um professor (10%) foi a mãe e a avó, outro professor (10%) disse que foram seus pais (principalmente o pai que lê muito), um professor (10%) disse que foram os pais e os primeiros professores, dois professores (20%) identificaram um professor como responsável pelo seu hábito de ler, e dois professores (20%) disseram que uma amiga ou amigas incentivaram o desenvolvimento de seu hábito de ler. A tabela abaixo apresenta os dados sobre o perfil leitor dos professores.

Tabela 2: Dados dos professores: perfil leitor

PROFESSOR	GOSTO PELA LEITURA	NÚMERO DE LIVROS LIDOS (ANO)	APRENDIZAGEM DA LEITURA (AMBIENTE)	INCENTIVO À LEITURA	LEITURAS PREFERIDAS
P1	Sim	02 a 03	Casa	Não	Inglês (língua, ensino e história)
P2	Sim	04	Casa	Sim	Romance, comédia e crônica
P3	Sim	08 a 10	Casa	Sim	Romance, ficção e autoajuda
P4	Sim	05	Escola	Sim	Espírita
P5	Sim	05 a 06	Casa	Sim	Literatura Brasileira (comédia e romance)

P6	Sim	01	Casa	Sim	Romance
P7	Sim	04	Casa	Sim	Bons livros e autores (tema independe)
P8	Sim	01	Casa / Escola	Sim	Autoestima
P9	Sim	02	Escola	Sim	Autoajuda, romance, ação e revistas
P10	Sim	20	Escola	Sim	Romance, autoajuda e empresarial
MÉDI ATOT AL	Sim 100% (10) Não 0% (0)	01 a 04 -60% (06) 05 a 20 -40% (04)	Casa 60% (06) Escola 30% (03) Casa / Escola 10% (10)	Sim 90% (09) Não 10% (01)	Romance 60% Outras obras 40%

Como se pode perceber, todos os professores têm o hábito da leitura e a maioria deles lê mais de três livros por ano. Esse hábito auxilia a constituição e a formação de leitores autônomos e competentes, pois os atos dos professores são referências para os seus alunos. Além disso, é importante e necessário o exemplo do professor e seu auxílio aos alunos rumo ao hábito da leitura, para que estes possam se espelhar num leitor mais experiente, num mediador cultural (SOLE, 1998). Além disso, destaca-se que a maioria dos professores aprendeu a ler em casa, assim como, a maioria teve alguém como referência que lhe incentivou ao hábito de ler, o que corrobora a idéia postulada por Aeberson e Field (1997), que apregoam que o âmbito familiar é um dos meios de influência leitora na construção de futuros leitores, já que lares com exemplos de leitura terão mais chances de formar leitores mais conscientes e críticos. Kato (2007) confirma a importância de leituras feitas por um adulto para crianças antes de frequentarem a escola, pois, dessa forma, há grandes chances de se diminuir dificuldades futuras de entendimento durante o período escolar. O romance é o tipo de leitura preferida pela maioria dos professores, mas outros tipos de leitura também são mencionados, tais como: leitura de livros em inglês e português, comédias, crônicas, ficção, autoajuda, livros religiosos, ação, aventura, empresarial e temas variados.

3. 4. 2 Análise do questionário dos alunos

Participaram da pesquisa 162 alunos, dos quais 74 são do sexo masculino e 86 do sexo feminino, com idade entre 14 e 29 anos. Dois participantes não informaram a idade.

Quanto ao gosto por estudar inglês, 129 alunos (79,62%) responderam favoravelmente, explicando que é divertido, interessante e “legal” aprender uma nova língua e seus costumes e que a professora de inglês é muito “legal”. Além disso, o inglês foi considerado pela maioria dos alunos como uma língua acessível, essencial, diferente, moderna e importante para o futuro pessoal e profissional, sendo útil para se comunicar com pessoas de diferentes lugares, já que o inglês é a língua mais falada no mundo, atualmente, e também é a língua mais usada no computador. Os participantes também destacaram que gostam de aprender inglês porque, através desse aprendizado, eles adquirem mais conhecimento, aperfeiçoam o vocabulário e aprendem a falar. De todos os participantes, um aluno destacou que gosta de estudar inglês porque quer ser jornalista, outro aluno porque a sua tia fala oito línguas, mora nos EUA e viaja pelo mundo e um participante não explicou a proveniência do seu interesse.

Por outro lado, 32 alunos (19,75%) responderam que não gostam de estudar inglês e justificaram sua posição, explicando que a Língua Inglesa é uma língua muito ruim e chata de entender, os conteúdos muito difíceis e complicados, principalmente os verbos, e que essa língua deveria ser aprendida só em cursos especiais e apenas quem quisesse faria, deixando de ser mais um problema para os alunos. Cinco alunos destacaram que o motivo de não gostarem do inglês é a professora, pois ela é “anormal” e não explica muito bem. Além disso, falta interesse em aprender por parte dos alunos, já que o inglês é considerado, por mais da metade dos alunos que não o apreciam como uma língua que não tem a ver com o Brasil e que nunca usarão essa “porcaria”, preferindo o Espanhol. Somente um aluno (0,61%) respondeu sim e não para a pergunta que indagava se eles gostam de estudar inglês, justificando o sim pelo fato de ele gostar de aprender e por ser mais fácil arrumar um emprego quando se sabe inglês, ao passo que para justificar o não ele respondeu que tem muita dificuldade em aprender o inglês, já que raramente consegue aprender e memorizar essa matéria.

Quanto ao livro didático, 13 dos participantes (8,03%) não gostam do livro selecionado pelo professor para trabalhar a Língua Inglesa, 73 participantes (45,06%) gostam do livro didático e 75 participantes (46,29%) disseram que não é utilizado livro didático nas aulas de Língua Inglesa. Somente um participante (0,63%) não respondeu a essa pergunta. Considerando-se o grupo como um todo, conclui-se que a maioria dos alunos se vale do livro

didático para aprender a Língua Inglesa, sendo assim, faz-se igualmente importante reforçar a função do livro didático no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Segundo Silva (1996), a função principal do livro didático é proporcionar aos leitores oportunidades para que eles mesmos desenvolvam o seu senso crítico e também amparar e instruir alunos e professores no processo de aprendizagem da L2 e da habilidade leitora em L2. Uma grande parte dos alunos pesquisados informou gostar do livro adotado, reforçando as idéias de Grant (1987), o qual afirma que a maioria dos alunos gosta do livro didático, pois se sentem mais confiantes, já que podem revisar o que foi estudado e acompanhar o que irão aprender. Além disso, o livro facilita o trabalho do professor. No entanto, este deve saber usá-lo de forma correta, relacionando o conteúdo dos livros com a realidade dos alunos.

Trinta e três participantes (20,37%) não gostam dos textos trabalhados nas aulas de leitura, cento e vinte e sete (78,39%) gostam, mas um participante disse que gosta só quando os textos são traduzidos em aula, e dois alunos (1,23%) não responderam a essa pergunta. Ou seja, a maior parte gosta dos textos trabalhados e esse dado nos remete à importância da escolha correta do material didático, já que, no trabalho com leitura, os professores deveriam conhecer os interesses e as prioridades dos seus alunos, assim como as motivações para a leitura, para trabalharem textos significativos aos alunos, como sugere Tomitch (2002), entre outros autores. Tomitch (2002) enfatiza a importância do conhecimento que os professores devem ter em relação à escolha de textos em L2 e à elaboração de atividades de leitura apropriadas que auxiliem os estudantes a terem sucesso na transferência de boas estratégias que eles empregam na L1 para a L2. Nesse caso, o professor tem a função de ajudar os seus alunos a identificar o que é possível transferir e a melhor forma de fazê-lo, caso contrário, os alunos poderão não ter sucesso no seu processo de leitura.

Dentre os alunos, 101 (62,34%) afirmaram que o professor utiliza outro material além do livro didático durante as aulas de leitura, ao passo que 60 participantes (37,03%) responderam que não é utilizado outro material. Os que responderam afirmativamente, destacaram que o material usado varia entre dicionários, CDs, folhetos, tabelas, fotocópias de textos e de atividades tiradas dos livros dos professores ou textos e exercícios escritos no quadro, leitura no computador, músicas e teatro. Somente um participante não respondeu a esta pergunta. Ou seja, a maioria respondeu que o professor utiliza outros materiais didáticos

além do livro. Lajolo (1996) caracteriza o material didático como material escolar e o define como qualquer aspecto que ajuda a aprendizagem e nesse conjunto encontra-se, além dos recursos materiais, a competência e a imaginação de educadores e de escolas. A prática docente mostra que a variação dos materiais leva a uma maior motivação para o engajamento do aluno nas tarefas propostas, uma vez que o aluno gosta de ser desafiado por situações novas.

Cinquenta e um participantes (31,48%) responderam que o trabalho com textos durante as aulas de inglês é realizado em todos os encontros, dois participantes (1,23%) disseram que é realizado em quase todos os encontros, um participante (0,61%) respondeu que frequentemente é realizado esse tipo de trabalho, outros 56 participantes (34,56%) responderam que o trabalho é semanal, 10 participantes (6,17%) declararam que é quinzenal, 24 participantes (14,81%) responderam que é mensal, 08 participantes (4,93%) disseram que às vezes é trabalhado texto nas aulas de inglês, 02 participantes (1,23%) responderam que muito raramente, um participante (0,61%) revelou que quase nunca é trabalhado compreensão textual, outros 03 participantes (1,85%) declararam nunca ter trabalhado com textos, um participante (0,61%) declarou que esse tipo de atividade é realizado entre exercícios de aula, um respondeu (0,61%) que são trabalhados textos nas aulas de inglês quando o professor pede, um participante (0,61%) respondeu “Não lemos” e um participante (0,61%) assinalou a opção outros, mas não indicou qual seria essa forma de trabalho. Considerando-se o grupo como um todo, observa-se que a maioria dos alunos afirma realizar trabalho com textos em todos os encontros, ou seja, uma vez por semana. Como já observado anteriormente, esse dado vai de encontro à resposta dos professores, pois estes responderam que o trabalho com textos é realizado quinzenalmente.

Cem participantes (61,72%) responderam não ter conhecimento a respeito do que sejam estratégias de leitura, e desses 100 alunos que responderam negativamente a essa pergunta, um justificou que não leva jeito com o inglês, outros dois disseram que não gostam de ler em inglês, outro aluno disse que na maioria das vezes usa o dicionário, outro participante disse que às vezes usa estratégias de leitura, um outro aluno explicou que presta atenção na leitura da professora, outro aluno respondeu que em alguns casos usa estratégias para ler um texto e

outro aluno respondeu que usa muito pouco as estratégias de leitura. Cinquenta e sete participantes (35,18%) responderam ter aprendido o que sejam estratégias de leitura e citaram algumas das que empregam, como utilizar o dicionário, estudar o vocabulário do livro, identificar palavras desconhecidas e conhecidas, usar a lógica na interpretação; alguns alunos tentam ler da maneira mais “correta” possível e se cometem algum erro a professora ajuda (uma provável alusão à pronúncia das palavras), usam algumas regras, mas não dizem quais são, usam o contexto para entender o texto, adivinham o significado, outros afirmam que as estratégias usadas são ler e reler os textos em casa, escutar o CD e acompanhar no texto, assistir a filmes e desenhos, ler textos em *sites*, apoiar-se em palavras parecidas com o português, relacionar com as palavras de uma música, “a mente” também é considerada uma estratégia para alguns, anotar as palavras do jeito que se lê e suas traduções, valer-se do fato de ter facilidade para aprender essa língua. Essas são as estratégias de leitura listadas e utilizadas por 57 alunos durante a leitura de um texto nas aulas de inglês. Quatro participantes (2,46%) não responderam a essa pergunta e um aluno (0,61%) respondeu “Mais ou menos” e justificou que disfarça, demonstrando que entende os textos.

Parece haver algum conhecimento e aplicação de estratégias de leitura, apesar de alguns dos exemplos citados não serem exatamente estratégias de leitura. Considerando-se o grande valor do uso destas, em especial para leitores não proficientes na L2, o professor deveria, dado seu papel de “andaime”, propiciar modelos de como aplicá-las, a fim de instrumentalizar seus alunos rumo ao desenvolvimento da competência leitora e da autonomia.

A tabela 3 apresenta os dados, discutidos anteriormente, sobre alguns aspectos relacionados ao gosto pelo inglês, e pelos textos lidos, bem como ao conhecimento de estratégias.

Tabela 3: Dados dos alunos: estudo de inglês e leitura

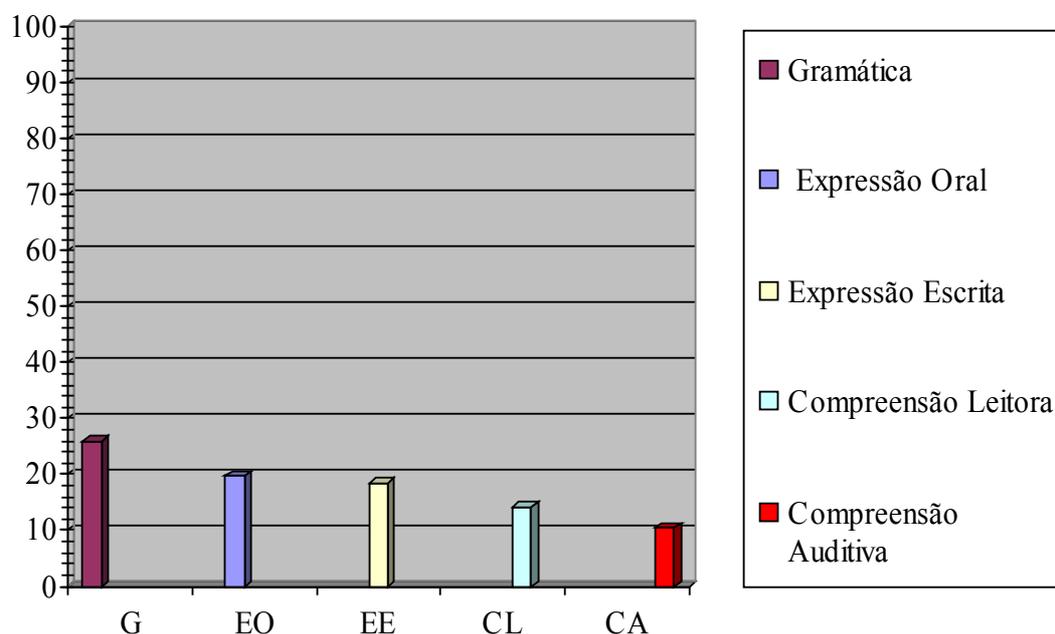
	GOSTO PELO ESTUDO DE INGLÊS	GOSTO PELOS TEXTOS TRABALHADOS	CONHECIMENTO DE ESTRATÉGIAS
SIM	129 alunos (79,62%)	127 alunos (78,39%)	57 alunos (35,18%)
NÃO	32 alunos (19,75%)	33 alunos (20,37%)	100 alunos (61,72%)
NR	01 aluno (0,61%)	02 alunos (1,23%)	05 alunos (2,46%)

NR = Não Respondeu

A gramática foi escolhida por quarenta e dois alunos (25,92%) como o aspecto mais importante a ser trabalhado a partir dos textos, 32 alunos (19,75%) indicaram a expressão oral, 30 alunos (18,51%) declararam que é a expressão escrita, 23 alunos (14,19%) elegeram a compreensão leitora, enquanto que 17 alunos (10,49%) indicaram a compreensão auditiva como o aspecto mais importante ao abordarem um texto. Essa pergunta não foi respondida por 10 alunos (6,17%) e 06 alunos (3,7%) marcaram todas as opções (gramática, expressão oral, expressão escrita, compreensão leitora e compreensão auditiva) como importantes. O aspecto menos importante durante as aulas de leitura foi classificado por 30 alunos (18,51%) como sendo a gramática, 18 alunos (11,11%) declararam que a expressão oral é menos importante, 16 alunos (9,87%) apontaram a expressão escrita, 24 alunos (14,81%) escolheram a compreensão leitora, 23 alunos (14,19%) defendem que é a compreensão auditiva o aspecto menos importante durante o trabalho com texto. Essa pergunta não foi respondida por 43 alunos (26,54%) e 02 alunos (1,23%) marcaram todas as opções (gramática, expressão oral, expressão escrita, compreensão leitora e compreensão auditiva) como menos importantes.

No gráfico abaixo, serão apresentados os aspectos mais relevantes a serem trabalhados numa aula de leitura, segundo os alunos pesquisados.

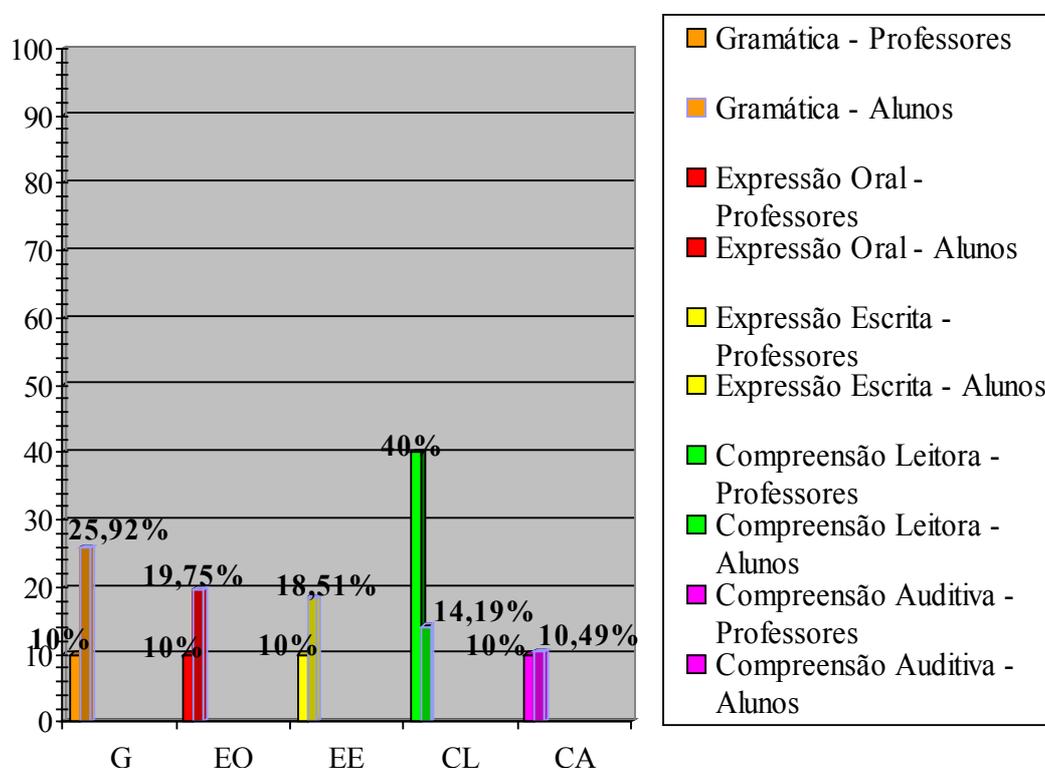
Gráfico 2: Aspectos mais importantes para os alunos: aula de leitura



Fazendo um paralelo entre os dados dos alunos e os dos professores quanto aos aspectos mais importantes, percebe-se que há discordância entre esses dois grupos, pois a maior parte dos professores indicou a compreensão leitora como o aspecto mais importante, ao passo que a gramática foi o aspecto escolhido pela maioria dos alunos. Essa discrepância nos leva a refletir sobre sua causa: será que a compreensão dos alunos está equivocada quanto ao trabalho priorizado na sala de aula? Ou os professores estão priorizando o trabalho com texto, mas como meio de ensinar gramática ao invés da compreensão leitora?

Conforme postula Tomitch (2009), o professor não precisa esquecer de abordar a gramática e o vocabulário durante as aulas de leitura, pois ambos também são importantes, desde que não sejam trabalhados, isoladamente. O melhor a fazer, de acordo com a autora, é enfatizar a compreensão leitora durante as aulas de leitura através das atividades e dos textos propostos, cobrindo os outros aspectos de forma secundária.

Gráfico 3: Aspectos mais importantes da aula de leitura, segundo os professores e alunos



Trinta e três alunos (20,37%) responderam não gostar de ler, porque eles trocam ou não entendem algumas palavras e, também, porque é chato e lhes é dado pouco tempo para a leitura; ou ainda, não têm paciência, interesse e nem tempo, não gostam, poderiam estar fazendo outra coisa, ficam com sono e não prestam atenção, não gostam de ler livros, preferem revistas e jornais, textos de reportagens. Incluíram-se aqui dados da Língua Portuguesa, uma vez que a quantidade de leitura extraclasse em Língua Inglesa é bastante reduzida. Os outros participantes, 127 alunos (78,39%), responderam que gostam de ler porque é interessante, legal, bom, importante e fundamental para o aprendizado. Lembraram ainda que a leitura ajuda em muitos aspectos, como, por exemplo, no comportamento e desenvolvimento do ser humano, ajuda a praticar o português ou a língua estudada, ajuda na interpretação de textos, melhora a escrita, a leitura e a fala, as pessoas interagem com a literatura, conhecem várias histórias e viajam a vários lugares; ler faz bem à saúde, mantém as pessoas informadas, permite a aquisição e aprimoramento do conhecimento, da cultura e do

vocabulário, além de ser um ótimo passatempo, pois é possível se distrair com a leitura. Dois participantes (1,23%) não escolheram as opções sim ou não, eles preferiram declarar que às vezes gostam de ler, sem indicar qualquer justificativa.

Sessenta e nove participantes (42,59%) responderam que não leem livros além dos indicados pelo professor e noventa e três participantes (57,4%) leem livros além dos indicados. Os temas favoritos variam entre comédia, poesia, romance, emoção, motivação (autoajuda), religião, tragédias, drama, brigas familiares, aventura, ação, conspiração, suspense, terror, guerra, crônica, poesias, leitura espírita, contos, poesias, policial, guerras famosas, relatos ou experiências científicas, ficção científica, esportes, teatro, noticiários, histórias em quadrinhos, piadas, novela, sobre adolescentes, documentário, viagens, fatos históricos do Rio Grande do Sul, literatura brasileira, vários tipos (geralmente o que tem em casa), conhecimentos gerais (enciclopédia), revistas, jornais, livros do Lauro Sebastiany (um escritor local), Paulo Coelho, Gaspareto, Machado de Assis, José de Alencar e Khauol Hosseini. Um participante, entre os noventa e três alunos que gostam de ler, acrescentou: “Apesar de ir na biblioteca uma vez por ano”. Ou seja, a maioria dos alunos tem o hábito de ler outros livros além dos indicados ou solicitados pelo professor.

Quanto à quantidade de livros lidos por ano, 19 alunos (11,72%) responderam que leem nenhum livro por ano; 13 alunos (8,02%) disseram que leem um livro por ano; 37 alunos (22,83%) declararam que leem dois livros por ano; 25 alunos (15,43%) disseram que leem três livros por ano; 68 alunos (41,97%) declararam que leem mais de três livros por ano, ou seja, a maior parte dos alunos. Esse dado é bastante positivo, considerando-se a média de livros lidos por habitante no país, que é de 4,7 ao ano.

Dos cento e sessenta e dois participantes, 37 alunos (22,83%) aprenderam a ler em casa; 100 participantes (61,72%) aprenderam na escola, 20 participantes (12,34%) aprenderam em casa e na escola, 05 participantes (3,08%) forneceram respostas que não se aplicam.

Para 61 participantes (37,65%), o ato de ler não foi motivado por alguém, em especial, ao passo que 100 participantes (61,72%) disseram que o gosto pela leitura foi incentivado por

alguém: os pais, o padrasto, os avós, os irmãos, a tia, o tio, a família, os professores e a professora de literatura, português ou de inglês. Somente um participante não respondeu a essa pergunta.

Com o objetivo de visualizar melhor os dados mencionados acima, seguem as tabelas 4, 5 e 6 com dados do perfil leitor do aluno.

Tabela 4: Dados dos alunos: perfil leitor

ALUNOS	GOSTO PELA LEITURA	LEITURA DE LIVROS ALÉM DOS INDICADOS PELO PROFESSOR	INCENTIVO À LEITURA
SIM	127 alunos (78,39%)	93 alunos (57,4%)	100 alunos (61,72%)
NÃO	33 alunos (20,37%)	69 alunos (42,59%)	61 alunos (37,65%)
NR	02 alunos (1,23%)	-	01 aluno (0,61%)

NR = Não respondeu

Tabela 5: Dados dos alunos: livros lidos por ano

ALUNOS	NÚMERO DE LIVROS LIDOS (ANO)
19 alunos (11,72%)	0 livros
13 alunos (8,02%)	01 livros
37 alunos (22,83%)	02 livros
25 alunos (15,43%)	03 livros
68 alunos (41,97%)	Mais de 03 livros

Tabela 6: Dados dos alunos: aprendizagem da leitura (ambiente)

ALUNOS	APRENDIZAGEM DA LEITURA (AMBIENTE)
37 alunos (22,83%)	Casa
100 alunos (61,72%)	Escola
20 alunos (12,34%)	Casa / Escola
05 alunos (3,08%)	Não respondeu

Como se percebe, a maioria dos alunos gosta de ler e também procura outros livros além daqueles indicados pelo professor para a leitura. Mais de três livros é a média de livros lidos, por ano, pela maior parte dos alunos, a mesma média de leitura entre os professores. Traçando um paralelo entre dados dos professores e alunos, destaca-se uma diferença quanto ao ambiente em que eles aprenderam a ler, pois, como já mencionado anteriormente, uma grande parte dos professores aprendeu a ler em casa, enquanto a maioria dos alunos declarou

que aprendeu a ler na escola. Tanto a maioria dos professores quanto a dos alunos declarou ter tido um incentivador no hábito da leitura, reforçando os estudos de Kato (2007) em relação à importância de alguém servir como exemplo no processo de aquisição do gosto pela leitura.

3. 4. 3 Análise da ficha de observação

A prática dos professores durante as duas aulas observadas e a análise do material didático foram registradas em uma ficha de observação. Os registros serão aqui apresentados e discutidos.

Dos dez participantes, dois (20%) dispõem de apenas um período semanal para trabalhar com a Língua Inglesa, ao passo que os demais, oito professores (80%), contam com duas aulas por semana. Todos os professores ministram as aulas em Língua Portuguesa na maior parte do tempo. O inglês, quando usado, aparece durante a leitura de um texto ou exercício. O material didático usado foi, na maioria, a fotocópia ou a reprodução de textos, pois quatro professores (40%) entregaram o texto e os exercícios impressos numa folha de fotocópia, 30% escreveram o texto e as atividades no quadro; apenas 3 (30%) trabalharam um texto do livro didático adotado no começo do ano, cujo título é *Challenge*. Apesar de quatro professores terem adotado esse livro didático como uma ferramenta de estudo, somente três usaram esse material no momento da observação das aulas.

Quanto ao preparo de estágios da aula, somente dois professores (20%) motivaram a turma e a prepararam para a leitura antes de abordar o texto propriamente dito, comentando algo sobre o texto, tentando relacionar o texto com a realidade do aluno e nenhum professor fez atividade pós-leitura em que se expande ou aplica o conteúdo do texto a situações / contextos correlacionados. Ou seja, os estágios (*pre-reading e post-reading*) considerados essenciais para uma boa aula de leitura não são seguidos pela maioria dos professores.

A abordagem do texto se deu pela leitura em voz alta, em conjunto, pelo professor e os alunos (50% dos professores), e a outra metade optou por uma leitura silenciosa. Um dos

professores que optaram por leitura silenciosa argumentou que eles têm o CD do livro didático adotado com a pronúncia correta para escutarem e treinarem em casa.

Todos os professores cobraram a tradução do texto, seja de forma escrita ou oral, e dois professores declararam que, quando trabalham com texto, costumam recolher a tradução e as respostas dos exercícios para corrigir em casa, usando o trabalho como parte da avaliação. Outro aspecto a ser comentado é que a maioria dos professores orientou os seus alunos na utilização do dicionário como uma ferramenta essencial para a tradução dos textos trabalhados. No entanto, o professor deveria orientar as atividades de leitura dos seus alunos de forma que eles tentassem entender o conteúdo do texto sem se apoiarem necessária e exclusivamente no dicionário. Dessa maneira, haveria mais chance de os alunos não se concentrarem somente nas palavras desconhecidas, apoiando-se primeiramente naquelas que eles já conheciam, bem como no conteúdo geral do texto, além de outras pistas, linguísticas ou não. Nesses casos, os alunos praticaram uma leitura fragmentada, interrompendo o fluxo da leitura sempre que aparece alguma palavra desconhecida no texto para verificar o significado dela no dicionário, como salienta Tomitch (2002).

Também foi constatado que 70% dos professores aproveitaram o texto para revisar ou trabalhar algum conteúdo gramatical, 30% dos professores trabalharam a compreensão auditiva, 20% dos professores trabalharam o vocabulário, mas somente depois de ter trabalhado o texto, como exercício de fixação de vocabulário, ou seja, a maioria dos professores utiliza o texto para trabalhar a gramática, o texto serve como pretexto para ensinar gramática. Isso ocorreu na maior parte das aulas assistidas. O que confirma a percepção dos alunos sobre a prioridade da aula de leitura.

Somente um professor (10%) tentou aprofundar as questões de interpretação sobre o texto, mas não passou do nível 2 de compreensão textual, o qual é caracterizado por Marcuschi (1996a) como horizonte mínimo. Nesse nível de compreensão o leitor consegue fazer inferências mínimas, mas ainda continua preso ao texto, pois o máximo que consegue fazer é parafrasear, identificando informações objetivas que podem ser ditas de outra forma. Os demais professores (90%) ficaram no nível 1 de compreensão, que é a falta de horizonte,

nível em que o leitor não tem autonomia para atribuir o seu próprio significado ao texto, só repete ou copia o que lá estiver escrito.

A interação entre professor e aluno no momento de entender o texto e de corrigir os exercícios só foi incentivada por 2 professores, os quais tentaram relacionar o texto com a realidade sócio-cultural dos alunos, mas oportunizaram poucos momentos, para que os próprios alunos pudessem fazer inferências e encontrar o significado das palavras por meio do contexto. Ou seja, a maioria dos professores não oportunizou momentos de interação durante o trabalho com leitura. Essa ação interativa no processo de leitura é defendida por muitos teóricos, entre eles Kleiman (2002) e Aebersold e Field (1997). A leitura é um ato social e conjunto com o objetivo de construir o sentido do texto. E nesse processo de significação social o professor deveria agir como um guia, fornecendo pistas para que o aluno fosse capaz de fazer suas próprias inferências (TOMITCH, 2007).

Um professor disse que dificilmente trabalha interpretação de texto, pois sobram somente 30 minutos por semana para a aula de Língua Inglesa, já que tem que esperar 15 minutos até todos os alunos chegarem à escola de ônibus e entrarem na sala de aula, mais cinco minutos para os alunos responderem à chamada e organizarem o material para começar a aula, ou seja, em virtude do pouco tempo dedicado às aulas, esse professor quase nunca trabalha textos e, quando trabalha, esses textos são bem simples.

A compreensão leitora é uma habilidade que se adquire com muita prática, mas o seu uso não deve servir como treino de caligrafia, com os exercícios de cópiação de partes do texto a de treino de gramática. A importância de se treinar a compreensão de texto em sala de aula é defendida por Marcushi (1996b), mas de forma que estimule a reflexão crítica dos alunos, pois, assim, a compreensão se constitui como um dos aspectos básicos no domínio do uso da língua.

3. 4. 4 Análise do material didático

O livro didático adotado por 4 professores, cujo o nome é *Challenge*, apresenta em todas as suas unidades uma parte dedicada ao *warm-up*, ou atividades de aquecimento, constituindo-se em uma apresentação do que será trabalhado no decorrer da unidade do livro. Depois apresenta explicações e exercícios sobre um item gramatical, o qual está presente no texto.

O livro didático referido também apresenta alguns estágios de leitura. Para o estágio chamado de *pre-reading* - atividades antes da leitura - apresenta uma discussão em português sobre algum assunto que será abordado no texto, situando e motivando o aluno para a leitura, e exercícios sobre o vocabulário que será apresentado no texto. No entanto, o material didático selecionado pelos demais professores da amostra foi apresentado através de folhas de fotocópia ou de textos e exercícios escritos no quadro, não incluindo atividades de pré-leitura, ou seja, todos os professores que optaram por um material reproduzido, 6 professores, começaram a trabalhar a compreensão textual pela leitura do texto. Igualmente, os professores que utilizaram o livro, nem sempre realizaram as atividades de pré-leitura com os alunos, apesar de o livro sugerir essas atividades.

O estágio *while-reading*, ou atividades de interpretação do texto, contém os exercícios de compreensão textual. Essas atividades, no livro didático *Challenge*, remetem o aluno ao texto, exploram e verificam o vocabulário trabalhado no texto, apresentando exercícios de resolução objetiva e subjetiva, mas, no geral, são atividades que não proporcionam elaboração de inferências por parte dos alunos, já que a maioria dos exercícios é do tipo copiar e colar partes do texto. O mesmo foi observado nos textos reprografados ou escritos ao quadro. Esse dado confirma a pesquisa do Marcuschi (1996b) quanto aos livros didáticos de Língua Portuguesa, cuja maioria, segundo o autor, é ineficiente na proposta de desenvolver a habilidade e a autonomia do leitor.

Sabe-se que materiais didáticos bem formulados podem ampliar muitas habilidades, entre elas destaca-se o enriquecimento do vocabulário através de palavras associadas ao contexto. No entanto, nem sempre isso acontece, já que muitos livros didáticos não

conseguem praticar e ampliar todas as habilidades através dos textos e seus exercícios (CORACINI, 1999).

Tanto no livro didático quanto nos textos selecionados pelos professores, não foram desenvolvidas atividades de *post-reading* ou pós-leitura, que são atividades de expansão textual, por meio das quais os alunos poderiam desenvolver exercícios de aplicação e/ou ampliação do tema do texto, desenvolvendo atividades como elaboração de painéis, pesquisas suplementares, redações, entre outras.

De acordo com Grant (1987), há dois tipos de livro didático: o tradicional e o comunicativo. Nos materiais analisados, pode-se afirmar que a maioria apresentou uma forma tradicional, já que eles forneceram um aprendizado da língua focado no sistema e as explicações ou atividades frequentemente foram mostradas em L1, além de haver uma grande ênfase nas formas ou modelos prontos da língua, sem relacionar as frases ao contexto social, focando mais a leitura e escrita do que a escuta e a fala (GRANT, 1987). Essa ênfase na gramática e nas formas prontas da língua causa um grande problema para os alunos, pois no final do curso eles não são capazes de usar a língua de forma comunicativa.

Nos materiais analisados, percebeu-se que a maioria dos exercícios para trabalhar a compreensão leitora em Língua Inglesa, como L2, demandou respostas objetivas e/ou que só desenvolviam o primeiro nível de compreensão – falta de horizonte – no qual o aluno copia ou transcreve partes dos textos.

Durante o período de elaboração do projeto que delineou essa pesquisa foram propostas algumas hipóteses, as quais serão agora discutidas à luz dos resultados obtidos.

A hipótese número 1: - A aula de leitura na Língua Inglesa não é desenvolvida com base nas práticas consideradas essenciais para uma boa aula de leitura em L2, tais como a instrução e o incentivo ao uso de estratégias de leitura e a organização da aula de leitura em estágios (atividades antes, durante e depois da leitura). Essa hipótese foi confirmada porque a maioria dos professores não se preocupou em trabalhar o texto para desenvolver a

compreensão leitora dos alunos. Além disso, os componentes de uma aula de leitura – preparação para a leitura (*pre-reading*) e a expansão da leitura (*post-reading*) não ocorreram na maioria das aulas observadas. Outro aspecto observado foi a quase total inexistência de momentos em que os alunos pudessem praticar as habilidades de leitura em voz alta, escrita, conversação e compreensão auditiva.

A hipótese número 2: No momento da correção dos exercícios propostos há falta de interatividade entre professor-aluno, falta de extrapolação do conteúdo do texto, apresentando um nível superficial de debate e de tipo de resposta exigida pelo exercício. Essa hipótese foi confirmada porque somente 2 professores tentaram estabelecer uma interação com os alunos durante a realização e a correção das atividades propostas, assim como, estabelecer relação do texto com a realidade sócio-cultural dos alunos. Somente um professor tentou aprofundar as questões de interpretação sobre o texto por meio de perguntas do tipo em que os alunos precisam entender o texto para poder realizar as inferências necessárias. No entanto, os alunos, na maioria das vezes, não corresponderam a essa tentativa de interação.

A hipótese número 3: Os alunos simplesmente traduzem o texto e respondem aos exercícios de interpretação com a ajuda de um dicionário. Essa hipótese foi confirmada porque os alunos só conseguem entender o texto com a ajuda do dicionário e, muitas vezes, com a ajuda e a tradução da professora. Não houve durante as aulas um incentivo ao uso da estratégia de leitura de tentar deduzir sentidos a partir do contexto. E a tradução parece ser uma rotina enraizada nas aulas.

A hipótese número 4: A função principal do trabalho com texto é apresentar o conteúdo gramatical a ser trabalhado e não a compreensão leitora. Essa hipótese foi confirmada porque a maioria dos professores aproveita as aulas de leitura para trabalhar ou revisar algum conteúdo gramatical, apresentando o texto como um pretexto para ensinar gramática, sem se preocupar muito com a compreensão leitora dos alunos, as inferências e o conhecimento cultural que o aluno pode adquirir com um trabalho bem elaborado a partir de um texto.

A hipótese número 5: A maioria dos professores conhece as estratégias de leitura, mas não costuma ensiná-las explicitamente aos alunos. Essa hipótese foi confirmada parcialmente porque, apesar de a maioria dos professores afirmarem ensinar as estratégias, ao traçar-se um paralelo entre respostas dos professores e dos alunos, percebe-se que a maioria dos alunos, 61,72%, não possui conhecimento sobre estratégias de leitura. Além disso, os alunos que responderam que possuem conhecimento a respeito, 35,18%, nem sempre demonstraram realmente saberem o que elas são, o que se percebeu pelo tipo de resposta que deram sobre exemplos de estratégias.

A hipótese número 6: O material didático, em geral, não requer inferências a partir do texto e não relaciona o texto com as situações de vida do aluno. Essa hipótese foi confirmada porque os exercícios, tanto no livro didático como no material reprografado ou escrito ao quadro, foram exercícios simples, com ênfase maior na introdução e na revisão de vocabulário do que na elaboração de inferências para compreender o texto num todo. Além disso, percebeu-se que somente dois professores tentaram estabelecer uma relação do texto com a realidade sócio-cultural dos alunos. Sendo assim, em geral, as atividades não demandaram a elaboração de inferências a partir do texto e a maioria dos exercícios era de cópia das respostas evidentes, transparentes no texto.

Após a apresentação e discussão dos dados e das hipóteses da pesquisa, apresentam-se as principais conclusões a que se chegou a partir do desenvolvimento do estudo, indicando-se, da mesma forma, as limitações da pesquisa e as sugestões para futuros estudos.

CONCLUSÃO

O ato de ler não pode ser caracterizado como uma atividade passiva, já que um texto só se completa com o ato de leitura na medida em que é atualizado, é operado linguisticamente e tematicamente por um leitor. Dessa forma, o leitor se apresenta como uma peça essencial para fazer o texto existir, verdadeiramente, ocupando uma função ativa nesse processo. E para pôr em funcionamento o texto, o leitor opera de forma cooperativa para recriar o que é omitido no texto, num trabalho de atribuição de sentidos e de colaboração mútua entre leitor e texto. Dessa forma, o texto se transforma numa proposta de sentido com múltiplas possibilidades de interpretação, colocando-se o locutor entre dois movimentos, um movimento de expansão, porque o texto permite a proliferação de sentidos por ser lacunar, e um movimento de filtragem, porque o locutor restringe essa proliferação e seleciona a interpretação pertinente. (LEFFA, 1999)

A análise da literatura sobre leitura em L1 e L2 parece evidenciar que a leitura é um processo cognitivo, mas com proporções sociais, já que o leitor relaciona as suas experiências individuais e sociais ao que lê, estabelecendo uma interação com o texto e construindo sentidos para alcançar a compreensão leitora. Uma vez que o foco desta pesquisa foi a leitura em L2, inglês, a investigação voltou-se a analisar como é trabalhada a leitura em Língua

Inglesa no Ensino Médio em sete escolas públicas do Vale do Rio Pardo, levando em consideração a prática docente e o material didático usado para a realização das aulas de leitura em L2 nessas escolas.

Como amplamente discutido nesta pesquisa, para um leitor estabelecer uma relação com o texto é necessário que o conecte com o seu conhecimento prévio. Para que isso aconteça, o leitor deve ser crítico, ou seja, além de decodificar as palavras, esse leitor deve buscar compreensão do texto, dialogando com ele, recriando sentidos nele implícitos, fazendo inferências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto. Sendo assim, nessa abordagem de interação encontra-se a leitura crítica que pressupõe não somente compreensão, mas também interpretação do texto.

Além disso, o leitor, nessa perspectiva interacional, deve ser cooperativo, na medida em que deve ser capaz de construir o universo textual a partir das indicações que lhe são fornecidas. Ele deve ser produtivo, na medida em que, refazendo o percurso do autor, trabalha o texto e se institui em coenunciador e também um sujeito no processo de ler, e não objeto desse processo, um receptáculo de informações. No entanto, o aluno não se torna um bom leitor sozinho, já que todo leitor precisa de alguém que sirva de modelo de leitura a ser seguido e esse modelo deveria estar presente desde os primeiros anos de vida, ou seja, alguém do âmbito familiar deveria ler ou contar histórias para as crianças, incentivando-as, pois, dessa forma, elas poderão ter vantagens no mundo letrado e na vida escolar. Uma dessas vantagens é que a criança acostumada a ouvir histórias terá mais condições de identificar diferentes linguagens nos contextos a que estiver exposta.

No âmbito escolar, o professor possui uma função muito importante no processo de formação leitora dos seus alunos, ou seja, o professor não pode ajudar os seus alunos com fórmulas prontas. O melhor a fazer é auxiliar os alunos para que eles mesmos construam o seu significado para a leitura. Uma maneira de se fazer isso é o ensino de estratégias de leitura adequadas proporcionando condições aos alunos de alcançar a sua autonomia na leitura. Ou seja, ao ensinar e exemplificar o uso de estratégias de leitura adequadas, o professor serve de

“andaime” para que o aluno seja capaz de trilhar o seu próprio caminho rumo à compreensão leitora.

No entanto, infelizmente, nem sempre a leitura é trabalhada de forma adequada na nossa realidade escolar. Como visto nesta pesquisa, os professores não organizam as aulas de leitura por meio dos procedimentos indicados para sua exploração, nem exploram o texto num nível mais profundo, de inferenciação, de estabelecimento de relações. Percebeu-se que a gramática e a tradução são os conteúdos mais trabalhados na aula de leitura e, em certos momentos, as respostas dos professores não condizem com as dos alunos, como por exemplo, quando os professores mencionam que o aspecto mais importante no ensino de leitura é a compreensão leitora, ao passo que, para os alunos, é a gramática. Isso parece demonstrar que os alunos estão percebendo que o trabalho com textos tem priorizado o ensino de estruturas gramaticais em detrimento da exploração da compreensão e da interpretação.

Constata-se também, após uma análise de todos os materiais didáticos usados durante a observação das aulas de inglês e do trabalho realizado com textos nas sete escolas públicas participantes da pesquisa, que a maioria dos textos selecionados pelos professores não proporcionou atividades adequadas para relacionar o texto com a realidade dos alunos. Além disso, a forma como os textos foram trabalhados não despertou o interesse de grande parte dos alunos em ler as entrelinhas para conseguir realizar inferências mais precisas.

Também é importante destacar que uma adequada seleção de materiais didáticos é necessária. O professor deve ser capaz de analisar e selecionar material didático condizente com a realidade sócio-cultural dos seus alunos, sem priorizar os exercícios de “cópia e colagem” de informações do texto, já que os melhores textos e exercícios deveriam propiciar momentos de reflexão e interação.

Para atingir-se a valorização da leitura em língua estrangeira em sala de aula deve haver uma mudança não só na formação dos professores de inglês, mas também uma mudança na forma de pensar dos alunos e da sociedade em geral em relação ao ensino e aprendizagem em L2 no âmbito escolar, já que não se pode mais aceitar a ideia de que uma língua

estrangeira, na maioria das vezes, representa apenas uma disciplina de complementação e não de construção. Dessa forma, deve-se frisar a importância da formação de professores de inglês adequada. É necessário que os professores possuam, pelo menos, conhecimento básico da língua e que sejam capazes de desenvolver todas as habilidades através do trabalho com texto, tais como, expressão oral, expressão escrita, compreensão auditiva, compreensão leitora e gramática, ajudando o aluno a entender o texto como um todo.

Em virtude de os resultados da presente pesquisa terem se originado de uma pequena amostra, sua generalização para toda uma população escolar só pode ser feita com a implementação de pesquisas semelhantes, considerando um número mais expressivo de sujeitos. Essa limitação quanto ao reduzido número de professores deveu-se ao fato de o escopo da pesquisa ser grande, uma vez que se analisou não somente a prática docente, mas também as concepções dos alunos e o material didático utilizado nas aulas de leitura em L2. Assim, uma pesquisa de porte maior seria inviável devido ao tempo limitado para a sua execução.

Em pesquisas futuras, os dados coletados poderão ser analisados, visando a uma abordagem mais ampla sobre leitura em L2. Novas pesquisas serão necessárias, já que a realidade das escolas pesquisadas do Vale do Rio Pardo em relação às aulas de leitura em L2 não atende à necessidade de formação de leitores em Língua Inglesa. Essa constatação serve como um alerta a todos os professores que, muitas vezes, não trabalham com os seus alunos um determinado conteúdo por acreditarem que eles já sabem e que também são capazes de compreender um texto sobre determinado assunto sem interferência de um mediador. Deve-se verificar, ainda, a influência de aspectos sócio-culturais dos alunos na prática e habilidade de leitura em L2. Ou seja, verificar se o meio social exerce alguma influência nesse aspecto. Como sugestão, poderiam ser comparados os desempenhos de alunos de escolas particulares e de públicas, cujos alunos, em geral, provêm de extratos sociais diferentes.

REFERÊNCIAS

- AEBERSOLD, J.A.; FIELD, M. L. *From Reader to Reading Teacher*. Cambridge: Cambridge Language Education, 1997.
- AMOS, E., PRESCHER, E. ERNESTO, P. *Challenge*. São Paulo: Moderna, 2005.
- ANDERSON, R. C.; DAVISON, A. *Conceptual and empirical bases of readability formulas*. Urbana: Illinois University, Center for the Study of Reading, n. 392, 1986.
- ARAÚJO, A. D. *Lexical Signalling: A Study of Unspecific Nouns in Book Reviews*. Tese de Doutorado. Florianópolis: PGI/UFSC, 1996.
- BADDLEY, A. D. *The episodic buffer: A new component of working memory Trends in Cognitive Sciences*, 14 (11): 417-23, 2000.
- BARNETT, M. A. *More than meets the eye: foreign language reading: theory and practice*. New Jersey: Center for Applied Linguistics and Prentice Hall Inc, 1989.
- BERNHARDT, E. B. *Reading development in a second language: Theoretical, empirical, & classroom perspectives*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation, 1991.
- BIALYSTOK, E. *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press, 2001.
- BIALYSTOK, E. The impact of bilingualism on language and literacy development. In: BHATIA, T.; RITCHIE, W. (Eds.) *The handbook of bilingualism*. New York: Blackwell, 2006, p. 577-601.
- BLOCK, E. *The comprehension strategies of second language readers*. TESOL Quarterly, v. 20, n. 3, set. 1986.
- BONDE NEWS. *Brasil está entre últimos em escolaridade de jovens*. Redação Bonde Londrina, Londrina, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.bonde.com.br/bondenews/bondenewsd.php?id=315&dt=20071219>>. Acesso em: 18 jan. 2008.
- BROWN, A. L. Metacognitive development and reading. In: SPIRO, R. J.; BRUCE, B. C.; BREWER, W. F. (Eds.) *Theoretical issues in reading comprehension. Perspectives from*

cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p. 453-481.

CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of Syntax*. Massachusetts: The MIT Press Cambridge, 1965.

CARREL, P.; DEVINE, J; ESKEY, D. (Eds.). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CLAPHAM, C. *The development of IELTS: A study of the effect of background knowledge on reading comprehension*. U.K: Cambridge U. P, 1996.

COADY, J. A. Psycholinguistic Model of the ESL Reader. In: MACKAY, R.; BARKMAN, B.; JORDAN, R.R. (Eds.) *Reading in a Second Language-Hypotheses, Organization and Practice*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1979.

CORACINI, M. J. R. F. O Livro Didático de Língua Estrangeira e a Construção de Ilusões. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

DANEMAN, M. Individual Differences in Reading Skills. In: BARR, R.; KAMIL, M. L.; MOSENTHAL, P. P. D. (Org.) *Handbook of reading research*. New York: Longman, 1991.

DANEMAN, M.; CARPENTER, P. A. *Individual differences in working memory and reading*. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 19, 450-466, 1980.

DASCAL, M. *Interpretação e compreensão*. Tradução de Márcia Heloísa Lima da Rocha. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2006.

DEHAENE, S.; DUPOUX, E.; MEHLER, J; COHEN, L.; PAULESU, E.; PERANI, D.; VAN DE MOORTELE, P.; LEHERICY, S.; LE BIHAN, D. *Anatomical variability in the cortical representation of first and second language*. Neuroreport, v. 8, p. 3809-3815, 1997.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: Inferências e contexto sociocultural*. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Formato, 2001.

DUKE, N. K. & PEARSON, P. D. Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction*. Newark, DL: International Reading Association, 2002, p. 205-242.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

ELLIS, R. *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

- FLÔRES, O. C. Compreender e Interpretar. In: _____. (Org.) *Linhas e entrelinhas: Leitura na sala de aula*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008, p. 26-48.
- GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. Editora Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro, 1988.
- GIBSON, E.; LEVIN, H. *The Psychology of reading*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1975.
- GOIS, A.; PINHO, A. *Brasil é reprovado, de novo, em matemática e leitura*. Folha Online de São Paulo, São Paulo, 05 dez. 2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u351481.shtml>>. Acesso em: 18 jan. 2008.
- GOODMAN, K. *Reading: a psycholinguistic guessing game*. Journal of the reading specialist, v. 6, p. 126-35, 1967.
- _____. "Reading: a psycholinguistic guessing game". In: GUNDERSON, D. (Org.) *Language and Reading*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1970.
- _____. *Psycholinguistics and reading*. New York: Holt Rinehart Winston, 1973.
- GOUGH, P. B. One second of reading. In: KAVANAGH, J. F.; MATTINGLY, I. C. (Org.). *Language by ear and by eye*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1972.
- GRABE, W. *Current developments in second language reading research*. TESOL Quarterly, v. 25, n. (3), p. 375-406, 1991.
- GRANT, N. *Making the most of your textbook*. England: Longman Publishing, 1987.
- GRIGOLLETO, M. *A influência da previsibilidade sobre as estratégias de compreensão na leitura em LM e LE*. Trabalhos em lingüística aplicada. V. 15: p. 1-104, jan/jun, 1990.
- HEDGE, Tricia. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- HOEY, M. *Patterns of lexis in text*. Oxford: University Press, 1991.
- ISER, W. "A Interação do texto com o leitor". In: LIMA, L. C. (Org.). *A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 83-132.
- _____. *O Ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretchemmer. São Paulo: Ed., 1999.
- JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, L. M.; MARINI, J. A. S.. *Uso de estratégias de leitura por alunos do ensino médio*. Paidéia (Ribeirão Preto) vol.16 no. 34 Ribeirão Preto May/Aug.

2006 Disponível em: < <http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/34/08.htm>> Acesso em 08. Ago. 2008.

JUSTESON, J. S.; KATZ, S. M. *Principled disambiguation: Discriminating adjective senses with modified nouns*. *Computational Linguistics*, v. 21, n. 1, p. 1-27, 1995.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KINTSCH, V. *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge University Press, USA, 1998.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2002.

_____. *Oficina de Leitura*. Campinas: Pontes, 2004.

KOCK, I. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2001.

KODA, K. *The effects of lower-level processing skills in FL reading performance: implications for instruction*. *The Modern Language Journal*, v. 76, n. 4, p. 502-512, 1994.

_____. *Insights into second language reading: a cross-linguistic approach*. UK: Cambridge University Press, 2005.

KOLERS, P. A. *Pattern analysing disability in poor readers*. *Developmental Psychology*, 11, p. 282-290, 1975.

KOPCKE F. H. Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade. *Psicologia escolar e educacional*, 1 (2 & 3), 59-67. 1997.

LAJOLO, M. *Livro Didático: um (quase) manual de usuário*. Em Aberto. Brasília, ano 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar.1996.

LARROSA, J. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1998.

LEFFA, V. J. *Aspectos de leitura*. 1. ed., Porto Alegre: Sagra – DC. Luzzatto, 1996.

_____. *Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social*. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Org.) *O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LEVY, D. *Communicative goals and strategies*. In: GIVÓN, T. (Org.) *Syntax and Semantics 12: Discourse and Syntax*. Nova York: Academic Press, 1979.

MAINGUENEAU, D. *Análise do Discurso: a questão dos fundamentos*. Campinas: Cadernos de Estudos Lingüísticos, v.19, p. 65-74, 1990.

MARCHI, D. M. A literatura e o leitor. In: NEVES, I. C. B.; SOUZA, J. V. et al. (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 3. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

MANOEL, M. *Sujeitos de linguagem*. Revista FAE, Curitiba, v.6, n.1, p.73-77, jan./abr. 2003.

MARCUSCHI, L. A. *Leitura como um processo inferencial num universo cultural cognitivo*. Leitura: teoria e prática. Revista da Associação da Leitura do Brasil, Campinas, n. 4, p.3-16, jun. 1985.

_____. *Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino língua?* Revista em Aberto. Brasília: INEP-MEC, 1996.

_____. *O livro didático de Língua Portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto*. Caderno do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste, Departamento de Estudos Lingüísticos e Literários FL/UFG, Goiânia, n. 11, p. 38-71, nov. 1996.

MEURER, J. L. Estrutura textual 'Situação-avaliação' e relações oracionais associativas. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.) *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 1997.

MITKOV, R. *Anaphora resolution: the state of the art*. Working paper. Wolverhampton: University of Wolverhampton, 1999.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORAIS, J. *A arte de ler*. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

MORGAN, J. L.; GREEN, G. Pragmatics and reading comprehension. In: SPIRO, R. J. et al. (Org.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Nova Jersey: L. Erlbaum Associate Publishers, 1980.

NARDI, N. L. *Concepções de leitura e o desafio de ser leitor*. Concórdia, Santa Catarina: Universidade do Contestado, Revista Voz das Letras, n. 4, I Semestre de 2006.

NUTTALL, C. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann, 1994

OXFORD, R.L. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

PAULINO, G. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

SCHERER, L. C; TOMITCH, L. M. B. Leitura em lingual estrangeira (LE): Aspectos neuropsicolingüísticos e implicações pedagógicas. In: FLÔRES, O. C. (Org.) *Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008. p. 26-48.

SCHERER, L. C; TOMITCH, L. M. B. Leitura em lingual estrangeira (LE): Aspectos neuropsicolingüísticos e implicações pedagógicas. In: FLÔRES, O. C. (org.) *Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, pg. 26-48, 2008.

SILVA, E. T. *Livro Didático: do ritual de passagem à ultrapassagem*. Em Aberto. Brasília, v. 69, p. 11-15, 1996.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SPRENGER, M. *Como ensinar para o aluno lembrar*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STEFANINI, M. H. *Talisman: Une Architecture Multi-agents pour l'Analyse du Français Ecrit*. Thèse de Doctorat. Grenoble: Université Pierre Mendès- France, Centre de Recherche en Informatique Appliquée Appliquée aux Sciences Sociales, 1993.

TOMITCH, L. M. B. *The teacher's role in reading instruction in EFL*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DAS LINGUAGENS, 1., 2002, Erechim, Mesa Redonda English Language Teaching, Erechim: URI, jul. 2002. p. 31.

TOMITCH, L. M. B. Aquisição de leitura em língua inglesa. In: LIMA, D. C. (org.) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa*. São Paulo: Parábola Editorial, pg. 191-201, 2009.

ZIMMER, M. C. *O processamento da leitura em língua materna e em língua estrangeira: uma abordagem conexionista*. Revista Signo, v. 31, p. 49-64, 2006.

_____. *A interdependência entre a recodificação e a decodificação na aprendizagem da leitura: uma abordagem conexionista*. Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 409-415, 2001.

ANEXOS

ANEXO A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O projeto de pesquisa ENSINA-SE A “LER” EM INGLÊS NO ENSINO MÉDIO? – UMA ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS E DA PRÁTICA DOCENTE pretende discutir o ensino da leitura em língua inglesa no Ensino Médio em escolas públicas do Vale do Rio Pardo. Para que ele aconteça, analisaremos aspectos referentes ao emprego de materiais didáticos para o ensino de leitura em língua estrangeira, bem como a prática do professor como mediador de leitura. As pessoas participantes do projeto serão solicitadas a responder um questionário com perguntas referentes ao tema da pesquisa, durante a realização da aula de língua inglesa. O projeto é desenvolvido por professora e aluna da Universidade de Santa Cruz do Sul e não tem fins lucrativos e nem financiadores externos.

Os participantes têm:

- a garantia de que não serão identificados quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- a garantia do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;
- a garantia da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos a minha saúde, diretamente causados por esta pesquisa;
- a garantia de que se existirem gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

Nome e assinatura dos Responsáveis:

Verlaine de Carvalho (Contato 51- 99184973)

Lilian Cristine Scherer (Contato 51-81457874)

Nome e assinatura do voluntário

Nome e assinatura da pesquisadora

Santa Cruz do Sul, ____ de _____ de 2008.

ANEXO B
QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

DADOS PESSOAIS	FORMAÇÃO		CURSO / NOME DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO
Sexo: () Feminino () Masculino	Ensino médio:	() Sim () Não	() Magistério () Outro:
	Graduação:	() Sim () Não	() Letras – Inglês () Outro:
Idade:	Pós-graduação:	() Sim () Não	Nome do curso: _____ Nome da instituição de ensino: _____

1) Anos de experiência como professor de inglês: _____

2) Quantos períodos de inglês a escola oferece semanalmente?

3) O livro didático é utilizado? () Não () Sim – Qual? _____

4) Gosta da forma como o livro trabalha a leitura? Justifique.

5) Além do livro (se adotado) você utiliza outro material didático para trabalhar com leitura?

() Não () Sim – Qual? _____

6) Você costuma elaborar materiais para o trabalho com leitura? () Não () Sim

Se positivo: a) Quais são as fontes mais usadas para selecionar os textos?

b) Que tipos de questões elabora para trabalhar a compreensão leitora? _____

7) Com que frequência são realizadas atividades de leitura?

() em todos os encontros () quinzenalmente () semanalmente

() mensalmente () outros : _____

8) No seu trabalho com textos os aspectos abordados são: (Numere de acordo com a ordem de importância: 1 = mais importante, 55 = menos importante)

() Gramática () Expressão oral () Expressão escrita () Compreensão auditiva
() Compreensão leitora

9) Você ensina o emprego de estratégias de leitura quando trabalha textos com seus alunos?

() Não () Sim – Qual(is)? _____

SEU PERFIL LEITOR

1) Você gosta de ler? () Não () Sim - Justifique: _____

2) Quantos livros em média, você lê por ano? _____

3) Quais são seus temas preferidos de leitura? _____

4) Como você aprendeu a ler? () em casa () na escola () outro: Qual?

5) Alguém o marcou como sendo um motivador para seu hábito de leitura? (por exemplo, um familiar ou professor que contasse histórias,...) () Não () Sim – Quem?

ANEXO C

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

DADOS PESSOAIS	SEXO:	IDADE:
	<input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino	

1) Você gosta de estudar inglês? () Não () Sim Justifique:

2) Você gosta do livro didático que é utilizado nas aulas de inglês?

() Não () Sim () Não é utilizado livro didático

3) Você gosta dos textos que são utilizados nas aulas de inglês? () Não () Sim

4) Além do livro, outro material didático para trabalhar com leitura é utilizado?

() Não () Sim – Qual? _____

5) Com que frequência são realizadas atividades de leitura na aula de inglês?

() em todos os encontros () quinzenalmente () semanalmente

() mensalmente () outros : _____

6) No trabalho com textos os aspectos abordados são: (Numere de acordo com a ordem de importância: 1 = mais importante, 5 = menos importante)

() Gramática. () Compreensão auditiva. () Compreensão leitora.

() Expressão oral. () Expressão escrita.

7) Você tem conhecimento e utiliza estratégias de leitura quando lê um texto em inglês?

() Não () Sim – Qual(is)? _____

SEU PERFIL LEITOR

1) Você gosta de ler? () Não () Sim - Por quê? _____

2) Quantos livros em média, você lê por ano? () zero () um () dois () três ()
mais de três

3) Você lê livros além dos indicados pelo professor? () Não () Sim – De que tipo?

Temas preferidos? _____

4) Como você aprendeu a ler? () em casa () na escola () outro: Qual?

5) Alguém o marcou como sendo um motivador para seu hábito de leitura? (por exemplo,
um familiar ou professor que contasse histórias,...) () Não () Sim – Quem?

ANEXO D

FICHA DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Escola: _____

Professor: _____

Data: _____ Hora / aula por semana: _____

Material usado: _____

Número de alunos: _____ Meninos: _____ Meninas: _____

Passos da aula de leitura:

INTRODUÇÃO: _____

DESENVOLVIMENTO: _____

FECHAMENTO: _____

Distribuição / organização da aula de leitura:

() apresenta atividades antes da leitura – predição.

() elabora / propõe estratégias de inferenciação e de controle durante a leitura.

() explora / incentiva estratégias de verificação depois da leitura.

Tipo de leitura () voz alta () silenciosa

Atividades a partir do texto:

Vocabulário. Gramática Escrita Compreensão auditiva Outra: ____

Uso do português:

Apresentação Tradução Outro: _____

Tempo dedicado ao texto (interpretação): _____

Tempo dedicado a outras atividades: Acomodação e a chamada dos alunos _____

Gramática. Compreensão auditiva. Expressão oral. Expressão escrita.

Níveis de leitura (MARCUSCHI, 1996) _____

Modo de correção dos exercícios: _____

Interação em sala durante a leitura (os alunos interagem, emitem opiniões): _____
