



LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: VISÕES E PRÁTICAS DE ONTEM E HOJE

Professora Eliane Albuquerque¹

INTRODUÇÃO

Em nosso momento histórico atual, talvez seja um lugar comum discorrer sobre a importância do domínio da língua inglesa para que um indivíduo possa se inserir social e profissionalmente num mundo predominantemente globalizado e permeado pela tecnologia. Neste trabalho, entretanto, gostaria de me focalizar no tema da leitura em inglês. Nas palavras de Grabe (2009), os cidadãos das sociedades modernas têm que ser bons leitores a fim de alcançarem êxito. Mesmo com o advento e disseminação das novas tecnologias, essa realidade não é diferente. As tecnologias, na verdade, acabam por aumentar a necessidade de habilidades e estratégias eficientes de leitura a fim de dar conta da imensa quantidade de informação disponível. Além disso, a leitura,

outrora relegada a segundo plano dentro de muitos programas de aprendizagem do inglês, hoje ocupa lugar de destaque em muitos contextos escolares e instrucionais. Podemos citar a importância dada à leitura nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e em exames de admissão a importantes instituições de ensino superior como comprovação desse fato.

A seguir, apresentarei diferentes concepções do que seria o ato de ler e também as diferentes visões de professor e de aluno/leitor que foram se articulando e moldando a essas concepções.

DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DO QUE É LEITURA

No final do século XIX, o ensino de línguas era baseado na fonética e na língua falada, não havendo, portanto, um modelo teórico específico para a leitura.

¹ Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Era esperado do aluno que, através da aquisição de outras habilidades linguísticas, fosse capaz de ler literatura na língua alvo. Os textos também poderiam servir de pretexto para ensinar fonética, gramática, ortografia ou memorização de vocabulário, por exemplo. O professor era um “maestro” que solicitava que o aluno lesse o texto em voz alta, individualmente ou em grupo, ou falasse sobre o que entendeu do texto. Dentro desse quadro, era de se esperar que a aula de leitura refletisse toda uma ideologia em que o professor controlava o fluxo do saber e do aluno esperava-se que se mantivesse numa posição submissa. Assim sendo, havia *uma* leitura e *uma* verdade pedagógica.

Segundo Nunes (1997), no século XX, mais precisamente na década de 20, estudiosos começaram a defender a leitura silenciosa em vez da leitura em voz alta. A compreensão do texto já não era considerada como passando pela habilidade oral, mas sim pela língua materna. O mecanismo de compreensão passou a ser a tradução, que deveria ser a mais literal possível.

Só a partir da década de 50 é que houve a elaboração de modelos teóricos mais específicos sobre leitura. Três modelos teóricos sucessivamente se distinguem em relação ao processamento de informação e ao envolvimento do leitor com o texto. Os modelos eram o de *decodificação*, *psicolinguístico* e *interacional*.

No primeiro modelo, o significado do texto é monológico, intrínseco ao mesmo. É uma perspectiva logocêntrica de leitura. A atuação do leitor seria decodificar o que está impresso extraindo o significado do texto. A atividade de ler é vista como passiva e o fluxo de informação é considerado ascendente (do texto para o leitor). Nesse cenário, o papel do professor é de fonte de conhecimento, nas palavras de Nunes (1997), “um *expert* que dita ao aluno o sentido”. Essa concepção de leitura condiz com uma visão formalista que considera o texto como sendo autônomo, o que equivale a dizer que o significado está intrínseco a ele. Essa concepção é criticada por Nystrand e Wielmet (1991), pois privilegia o escritor em detrimento do leitor. Este último é caracterizado como um ser passivo cujo propósito é decodificar o significado da maneira certa. Até aqui, constatamos que a concepção do papel do professor e do aluno são as mesmas do ensino tradicional. O professor somente transmite conhecimento e o aluno o absorve.

No modelo psicolinguístico, por sua vez, o significado já não é mais visto como intrínseco ao texto. A atribuição de significado é deslocada para o leitor e as contribuições que ele traz. O leitor é visto como um ser

ativo que, para compreender a obra, usa não somente habilidades e estratégias, mas também traz expectativas, conhecimentos, ideias, crenças e informações que o auxiliarão nesse processo. O fluxo de informação é, portanto, descendente (do leitor para o texto). Consequentemente, o papel do professor muda. Ele passa a ser um auxiliar do aluno, porque o ajuda a desenvolver estratégias de compreensão. A ênfase é dada ao trabalho individual do aprendiz.

Conforme explica Coracini (1995), uma crítica feita aos modelos acima citados é que, no primeiro, o modelo de decodificação, a compreensão do texto está presa ao mesmo, já que ele contém todos os dados e significados, e o segundo, psicolinguístico, parte do princípio que toda a compreensão vem do leitor, sendo o texto apenas um ponto de partida ou um confirmador de hipóteses. Autores como Moita Lopes (1996) se posicionaram a favor de uma perspectiva de leitura que não pendesse nem para um extremo, onde o significado está no texto, nem para outro, onde o significado está no leitor, mas defenderam uma abordagem intermediária, entendendo leitura como um processo que se dá tanto de modo ascendente quanto descendente. Esse é o modelo interacional.

Esse modelo é descrito por Moita Lopes (1996) como uma visão interacional do fluxo de esquema (derivado da linha de teorias de esquema) e do discurso, que é o processo comunicativo entre leitor e escritor na negociação do significado do texto. Esquemas são definidos como estruturas cognitivas armazenadas em unidades de informação na memória de longo prazo. Isso equivale a dizer que os esquemas são nosso pré-conhecimento, e esse pré-conhecimento é ativado no ato da compreensão. O modelo interacional difere do modelo de leitura de decodificação e do psicolinguístico porque o fluxo de informações tanto é ascendente quanto desce ao mesmo tempo; a compreensão do texto é fruto da negociação de significado entre o leitor e o texto. Dentro desse modelo, Nunes (1997) explica que o texto tem um potencial de significado que é reconstruído quando o leitor interage com a obra, baseando-se em pistas deixadas pelo autor e o conhecimento prévio do leitor. Quais seriam, dentro desse ponto de vista, os papéis do professor e do aluno? Ao professor cabe o papel de auxiliar o aluno a compreender o texto através de ativação de esquemas e uso de técnicas e estratégias que vão desde a organização retórica textual a referências pronominais. O aluno é um ser ativo que vai utilizar seu conhecimento prévio

juntamente com técnicas e estratégias que vão auxiliá-lo a negociar o significado do texto.

Para efeito de visualização, gero um quadro para sintetizar as visões de leitura em língua estrangeira (LE) até aqui descritas.

Nesse ponto, há que se reconhecer o grande avanço que o ensino da leitura passou a representar. Anteriormente, o aprendiz que buscasse aprender leitura em um curso ou instituição focalizada no ensino das quatro habilidades, muito provavelmente só seria capaz de entender um texto autêntico quando chegasse a um nível avançado ou de proficiência. Em contrapartida, a teoria interacional levou ao desenvolvimento de práticas pedagógicas baseadas no desenvolvimento de estratégias para compreensão do texto que resultaram em aulas focalizadas em leitura que tornariam possível a um aluno que não fosse de nível avançado ou proficiente conseguir ler textos autênticos em inglês e dele extrair informações relevantes.

Apesar do grande avanço representado pela elaboração do modelo interacional, vemos que, até esse ponto, a visão da atividade de leitura continuou sendo, essencialmente, cognitiva.

LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL E CONCEITO DE MULTILETRAMENTOS

A seguir, apresento um conceito de leitura que parte do modelo sociointeracional e que o expande e amplia. Dentro dessa perspectiva mais recente, o processo de leitura é visto não somente como um processo cognitivo, mas também como uma prática social.

Segundo Batista e Galvão (1999), a emergência de novas tecnologias de comunicação impulsionou diferentes áreas de conhecimento, como a história, antropologia e psicologia, a um interesse e investigação sobre a leitura. No campo das ciências sociais e da linguística aplicada, a leitura tem sido vista como um instrumento

MODELO	LEITOR/ALUNO	PROFESSOR
Antes do século XX (Sem formulação teórica específica)	Usuário do texto que deveria extrair do mesmo conhecimentos sobre gramática ou fonética Leitor em voz alta	Locutor, modelo, maestro "Dono da verdade", detentor de todo o saber
TRADICIONAL - Início até primeira metade do século XX	Tradutor de textos, aprende gramática através de textos	Supervisor de tradução Ainda um modelo e detentor de conhecimento
DECODIFICAÇÃO	Decodificador Passivo, receptivo Fluxo de leitura ascendente	Fonte de conhecimento Detentor da "resposta certa"
PSICOLINGUÍSTICO	Usuário ativo, utiliza pistas e conhecimento próprio para compreender o texto Perceptor do fluxo de leitura descendente	Auxiliador do aluno na compreensão Interventor quando necessário
INTERACIONAL	Negocia o significado do texto ao utilizar seu conhecimento prévio e articulá-lo com as informações do texto Perceptor do fluxo de leitura tanto ascendente quanto descendente Interagente com o professor	Auxiliador do aluno através da ativação de esquemas de conhecimento e uso de técnicas e estratégias

Quadro 1 - Visões de leitura em LE

Fonte: A autora.

para compreender como diferentes grupos sociais representam o mundo e constroem e compartilham significados. Na verdade, a expressão que marca os contornos do interesse das ciências sociais a respeito do ato de ler atualmente é “práticas de leitura” e não somente “leitura”. Essa perspectiva vai na contramão de abordagens que compreendem leitura como a aquisição de um conjunto de processos abstratos e universais a serem desenvolvidos por um leitor ideal. Dentro dessa abordagem, a leitura é uma prática desenvolvida por leitores reais e situada no interior de processos sociais que são responsáveis por sua diversidade e variação.

Ainda segundo Batista e Galvão (1999), essa perspectiva de leitura como prática social também desestabiliza a visão do texto como tendo um significado intrínseco. Ele não é mais visto como um “objeto” estabelecido por seu autor ou autora que tem existência autônoma e independente das esferas que o produzem. A manifestação linguística por meio da qual o discurso escrito se expressa não pode conter todos os elementos necessários a sua interpretação. O foco dos estudos sobre práticas de leitura tem sido, portanto, apreender as características sociais e históricas desses dois elementos que são centrais no ato de ler: de um lado o texto, de outro, o leitor.

Essa concepção de leitura como prática social levamos ao conceito de letramento, que, de acordo com Soares (2003), pode ser definido como o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, sendo que esse ler e escrever não se restringe ao domínio mecânico e cognitivo dessas habilidades, mas refere-se à condição que um grupo social ou indivíduo adquire em consequência de ter se apropriado da escrita. Na verdade, há numerosos tipos de letramento disponíveis na sociedade; portanto, poderíamos falar de *letramentos* e não só de *letramento*. Ainda segundo a autora, através dos letramentos com que um indivíduo tem contato, ele pode mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade e sua inserção na cultura. Práticas de letramento são, portanto, fundamentalmente sociais.

Para Barton e Hamilton (1998), letramento é primariamente algo que pessoas fazem; é uma atividade, localizada entre o pensamento e o texto. Letramento não reside apenas na mente das pessoas como um conjunto de habilidades a serem aprendidas nem está preso a um papel. Como toda a atividade humana, o letramento é essencialmente social e se localiza na interação entre pessoas. Corroborando essa perspectiva, Cope e Kalantzis (2000) argumentam que a visão de letramento no mundo de hoje precisa mudar, pois há

novas demandas sobre os indivíduos e novas construções de significado em cada esfera de nossas vidas. Talvez a palavra que melhor defina esse movimento seja o “multiletramento”. Esse termo se adequa melhor a essa nova ordem mundial onde existe uma multiplicidade de canais de comunicação e mídia. Os autores ressaltam também o conceito do “mero” letramento, que é aquele tipo de letramento ao qual estamos tradicionalmente arraigados e que permanece centrado em uma forma única de linguagem e suporte de linguagem. Não se pode mais considerar como letramento somente a erudição obtida através da leitura e do conhecimento de textos considerados como grandes clássicos. O letramento não necessariamente passa pela letra. O ponto é que há, hoje, uma multiplicidade e integração cada vez maiores de construção de significado; o texto é relacionado ao visual, ao auditivo e espacial. O significado é, portanto, multimodal. Para que o indivíduo possa inserir-se criticamente nesse mundo emergente, é preciso que ele esteja instrumentalizado nessas novas modalidades, o que possibilitará a ele o trânsito dentro de diversos espaços e discursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quais são as implicações que essa visão de letramentos pode trazer à atuação do professor de leitura? Para Moita Lopes (2003), nossa sociedade está densamente semiotizada e a tecnologia adquiriu papel central na mediação de discursos. O professor de leitura pode auxiliar o aluno a participar dessas práticas sociais, já que os discursos que circulam internacionalmente (mídia e produção acadêmica) são, em geral, em inglês. Além disso, o letramento computacional, que constitui um conhecimento central na vida contemporânea, é basicamente realizado em nesse idioma. Essa modalidade de letramento possibilita ao indivíduo o acesso e busca de informações, a possibilidade de trabalhar em rede com outros e participação em práticas discursivas variadas.

Em conclusão, reitero a concepção de que a leitura não deve ser relegada a segundo plano nos programas de aprendizagem de língua inglesa, mas deve ser valorizada como um importante meio de comunicação e inserção do leitor/aprendiz no mundo atual. Além disso, acredito ser necessário que o professor reflita constantemente sobre a visão que ele tem do que é leitura e da importância do desenvolvimento dessa habilidade, pois é essa visão que muito provavelmente estará embasando e norteando sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, E. M. O. *O Descompasso entre a Formação do Professor de Inglês para Leitura e a sua Prática*. 2004. 122 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local Literacies. Reading and writing in one Community*. London: Routledge, 1998.

BATISTA, A.A.G.; GALVÃO, A.M. “Práticas de leitura, impressos e letramentos: uma Introdução” In: BATISTA, A.A.G.; GALVÃO, A.M. (Org.) *Leitura: Práticas, Impressos e Letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction: Multiliteracies: The Beginning of an Idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 2000.

CORACINI, M.J.R.F. Leitura: Decodificação, Processo Discursivo...? In: CORACINI, M.J.R.F. (Org.). *O Jogo Discursivo na Sala de Aula de Leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

GRABE, W. *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Rio de Janeiro: Mercado das Letras, 1996.

_____. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política. In.: BARBARA, L.; RAMOS, R.C.G. (Org.) *Reflexões e Ações no Ensino Aprendizagem de Línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

NUNES, M. B. C. Redescobrimo o papel do professor de leitura em LE. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Ensino de Segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: Educ, 2000.

NYSTRAND, M.; WIEMELT, J. When is a text explicit? *Formalist and dialogical perspectives*. Text, v.11, n.1, p. 25-41. 1991.

SOARES, M.B. *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



ENSINO



PESQUISA



EXTENSÃO



DESDE 1966
FAZENDO O MAR ATÉ VOCE
www.fundacaofemar.org.br