

Reflexões sobre materiais didáticos e prática docente no ensino de leitura em inglês no Ensino Médio

Verlaine de Carvalho¹, Lilian Cristine Scherer²

¹Mestrado em Letras – Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

²Mestrado em Letras – Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

verlainedecarvalho@yahoo.com.br, lilianscherer@gmail.com

Resumo. *A proficiência leitora em uma segunda língua é extremamente importante, especialmente em inglês, uma vez que é nessa língua que a maior parte das informações e do conhecimento é disponibilizada no mundo inteiro. No entanto, apesar de sua relevância, especialmente no atual contexto, a habilidade leitora em inglês como língua estrangeira (LE) parece não estar sendo adequadamente explorada em sala de aula. O presente artigo visa a apresentar a base teórica de um estudo em implementação sobre o ensino da leitura em inglês como LE no Ensino Médio, estruturado sob uma perspectiva sócio-cognitiva, tendo em vista buscar e analisar subsídios para aprimorar o ensino da compreensão leitora em LE. Inicialmente, serão apresentados e discutidos aspectos ligados à leitura em língua materna (L1), enfatizando modelos teóricos sobre o processamento da leitura e os fatores sociais e individuais que com ele interagem. A segunda seção versará sobre aspectos relacionados à leitura em LE e ao seu ensino, discutindo o papel e as características do material didático utilizado para ensinar leitura, bem como o papel da intervenção pedagógica. A análise do aporte teórico desenvolvida até agora para este estudo aponta para o importante papel do professor na adequada escolha e aplicação do material de leitura nas aulas, considerando a realidade individual e sociocultural dos alunos, uma vez que estes aspectos interagem com a compreensão leitora numa segunda língua. Finalmente, ressalta-se a função do professor como mediador e facilitador da compreensão leitora dos estudantes.*

Abstract. *Reading proficiency in a second language (L2) is of extreme importance especially in English, since the majority of information and knowledge is made available worldwide in this language. However, despite its relevance, reading ability in English as a second language seems not to be properly explored in the classroom. The present article aims to present some of the theoretical basis of a study being implemented on reading instruction in English as L2 in High School, structuralized under a socio-cognitive perspective, focusing on searching and analyzing evidence to improve instruction to enhance students' L2 reading comprehension. Initially, aspects related to reading in first language (L1) will be presented and discussed, emphasizing social and individual factors which interact with L1 reading processing and the models explaining it. The second section will focus on aspects concerning L2 reading and its instruction, by discussing the role and*

the characteristics of didactic material designed for teaching reading, as well as the role of pedagogical intervention. An analysis of the theoretical groundings so far developed for this study points to the important role of the teacher in adequately choosing reading material and in properly applying its use in the reading classes, considering students' individual and socio-cultural reality, since these factors strongly interact with L2 reading comprehension. Finally, the teacher's function as a mediator and facilitator of students' reading comprehension development seems to be crucial.

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

1. Introdução

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 pôde interagir no meio onde vive e fora dele.

Há muitas concepções quanto ao que venha a ser leitura, porém todas convergem no sentido de ressaltar a importância dessa capacidade cognitiva como constitutiva da vida do ser humano. Devido ao grande número de concepções, torna-se imprescindível conceitualizar leitura de acordo com o que se pretende abordar no presente estudo. Na seqüência do artigo, serão apresentadas as diferentes abordagens ligadas à evolução dos estudos em leitura, discutindo-se os diferentes elementos envolvidos no processamento de leitura e os fatores mais importantes a interagir com a compreensão leitora tanto na língua materna (L1) – foco da primeira seção-, quanto na língua estrangeira (LE)¹ – foco da segunda seção, na qual serão abordados também aspectos referentes ao ensino de leitura em LE.

2. Refletindo sobre aspectos individuais e sócio-culturais na leitura em L1

A leitura de um texto exige uma capacidade cognitiva complexa, pois envolve muitas habilidades e noções adquiridas no decorrer da vida, na escola e fora dela, tornando-se uma experiência única para todo ser humano. Essa capacidade cognitiva, quando dominada, possibilita ao leitor adquirir 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.”

Morais (1996) define a arte de ler como uma arte 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.

¹ Neste artigo, as expressões “língua estrangeira” e “segunda língua” serão empregadas indistintamente, assim como os termos “aquisição” e “aprendizagem” de segunda língua.

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 vem 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, num processo intrinsecamente ligado à realidade sociocultural do leitor.

Larossa (2003) é um dentre vários outros autores que reforçam 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 ler, 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.

Nos estudos de Daneman (1991), percebe-se uma perspectiva complementar às apresentadas anteriormente, no sentido de que enfatiza a presença de 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, inferênciação).

De acordo com Marcuschi (1996b) compreender um texto envolve uma percepção das informações textuais - o que o autor ou falante relata no seu discurso -, e das 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 de extrair informações do texto, uma produção de sentidos, de inferências, de relações que cada leitor faz dependendo do grau de conhecimento que ele tem sobre determinado assunto. Nesse sentido, conforme menciona o autor, "compreender textos não é simplesmente reagir aos textos, mas agir sobre os textos" (Marcuschi, 1996b, p. 74).

Após uma análise das concepções acima referidas sobre o que venha a ser o processo de leitura, pode-se resumir afirmando que a leitura é um ato individual, processado por intermédio de habilidades cognitivas, porém com proporções sociais, já que leitor, autor e texto são elementos inseridos num contexto social, com o qual interagem e no qual se constituem.

A aquisição da habilidade leitora avança através de estágios, do mesmo modo como ocorre com o processo de aquisição da escrita e da linguagem oral. O passo inicial na leitura pressupõe a capacidade de decifrar sinais, letras ou imagens. No entanto, a pessoa que lê precisa atribuir um significado aos sinais gráficos, pois a leitura não é apenas um processo de decodificação, como enfatizado acima. Sendo assim, a compreensão leitora só se realizará se houver atribuição de significado ao que está sendo lido. O conhecimento anterior, a experiência de vida tem uma função atuante 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, fazendo as inferências necessárias e atribuindo significados diferentes dos literais. Segundo Marcuschi (1996a), em seu desenvolvimento como leitor o indivíduo percorre cinco

diferentes níveis, assim caracterizados: o primeiro nível é a falta de horizonte, nível no qual 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 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.

Em termos gerais, de acordo com Aebersold e Field (1997), a leitura envolve o leitor, o texto e a interação entre leitor e texto. Ou seja, o leitor se constitui no processo conforme a experiência leitora adquirida, a qual advém de cinco fontes mais comuns: influência familiar, social, escolar, cultural e de características individuais. Na seção seguinte, explicitam-se cada um desses fatores – o leitor, o texto e a interação entre ambos.

2.1. Fatores que interagem com o processamento da leitura

2.1.1. O leitor

De acordo com Aebersold e Field (1997), os fatores que concorrem para os diferentes níveis de compreensão leitora são classificados em dois grandes grupos: fatores sociais e individuais. Quanto aos fatores sociais, destacam-se as influências familiar, social, escolar e cultural.

A influência adquirida através da família é muito importante na formação de um leitor ativo, pois, se exposto desde criança à leitura, terá consciência do valor desta na sua vida. Com base no exemplo dado por sua família, o leitor tenderá a adquirir o hábito da leitura como uma atividade individual ou em grupo, por prazer ou por busca de informação.

Outra influência é a social, a qual também forma a base individual de conhecimento do leitor por meio da interação com um grupo de diferentes experiências de vida. Para ilustrar, ler sobre outros estilos de vida contribui não somente para memórias específicas, mas também para construir conceitos mentais de um determinado evento por extrair os elementos compartilhados daqueles eventos sociais, como ocorre, por exemplo, quando alguém da cidade lê sobre hábitos no campo. Essas variadas experiências adquiridas por comunidades diferentes nas quais o leitor se insere, enriquecem o seu conhecimento de mundo, o que por sua vez contribui para uma melhor compreensão textual.

Além dessas duas experiências descritas anteriormente - a familiar e a social -, o leitor acrescenta a sua experiência educacional ao processo de leitura. Não se pode esquecer que, assim como a escola reforça os valores dos alunos, ela também pode diferenciá-los, apresentando pessoas, lugares e costumes diferentes daqueles da realidade dos educandos. Ainda, a escola poderá propiciar ao aluno variadas práticas de leitura, já que numa mesma atividade de leitura o professor poderá relacionar a história lida a fatos da própria vida dos estudantes e/ou mostrar o uso de certas estratégias de leitura, tais como resumir, parafrasear ou encontrar a idéia principal do texto. Qualquer um desses tipos de interações com o texto trará experiências diferentes e complementares à vida do leitor em construção.

Outra influência igualmente importante na vida de um leitor é a experiência adquirida num meio cultural. A cultura determina os hábitos ou costumes de um povo e, 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.

Após a apresentação dos fatores sociais, segue-se a explanação dos fatores individuais que influenciam na formação de leitores. Esses fatores individuais envolvem aspectos relacionados ao conhecimento de mundo, ao conhecimento sobre as tipologias textuais, aos objetivos de leitura, ao uso de estratégias de leitura e à capacidade de memória de trabalho, entre outros.

Cada ser humano vivencia suas experiências e ganha conhecimento de forma diferente. Sendo assim, a compreensão textual dependerá, entre outros aspectos, do conhecimento prévio do leitor, de tudo o que o leitor já conhece sobre um determinado tópico, incluindo o conhecimento lingüístico sobre as formas de organização textual, o qual pode facilitar a abordagem e a compreensão de um texto.

A leitura é também determinada pelos objetivos pelos quais o autor lê. As pessoas lêem por diversas razões: para se informar sobre os acontecimentos de nível mundial ou sobre a comunidade ao seu redor, para desenvolver atividades do seu cotidiano, por deleite, entre outros motivos. Aebersold e Field (1997) salientam que os objetivos determinam a maneira através da qual as pessoas lêem um texto, podendo ser uma leitura rápida ou não, para entender o texto como um todo ou para captar uma informação específica, para aprender, para deleite, entre outros objetivos.

Assim como há diferentes objetivos de leitura, já que cada ser humano se constitui através de suas preferências, desejos e necessidades de leitura, também há variadas estratégias de abordagem textual que podem ser muito úteis na compreensão em língua materna (L1) e segunda língua (L2), como será explicado mais adiante neste artigo. Para construir o significado de um texto, os leitores podem utilizar muitas atividades mentais que, de acordo com Aebersold e Field (1997), referem-se às estratégias ou capacidades de leitura. Segundo estes autores, cada leitor é único na sua construção de compreensão textual e possui, conscientemente ou não, estratégias de leitura, as quais podem assessorá-lo para atingir a compreensão do texto. 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 usar conhecimento de mundo, 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).

Devido à importância de valer-se de estratégias de leitura de modo eficiente, o leitor-aluno deveria ser instruído, de forma explícita, quanto a este aspecto. Leitores com uma boa instrução em leitura serão capazes de compreender melhor todos os aspectos envolvidos na construção textual, fazendo inferências, conclusões acertadas, além de se constituírem como leitores reconstrutores, os quais reconstróem o texto através das suas experiências (KATO, 2007). Nem sempre os alunos são capazes de, sozinhos, desenvolver estratégias de leitura sem que os professores ou os mediadores da aprendizagem preparem-nos para a sua utilização.

Finalmente, um outro aspecto relacionado às capacidades individuais dos leitores é a capacidade de memória de trabalho, uma vez que envolve as diferenças individuais relacionadas ao armazenamento e ao processamento das informações durante a leitura. Daneman (1991) refere-se à memória de trabalho como uma memória de curto prazo que, além de armazenar as informações, é responsável pelo processamento dessas informações, sendo considerada por muitas teorias de leitura como um fator decisivo no processamento do texto. Encontra-se nos estudos de Daneman e Carpenter (1980) a hipótese de que bons leitores têm maior capacidade de memória de trabalho que os maus leitores, revelada no fato de que leitores mais eficientes consumirão menos capacidade na execução dos processos de leitura, ou seja, lerão com menos esforço e com mais eficiência.

Após a análise das características ligadas ao leitor, passa-se a um segundo aspecto que envolve a leitura, qual seja o texto em si.

2.1.2. O texto

Um texto pode apresentar diferentes tipologias, dependendo do tipo de situação ou meio em que foi escrito, bem como de sua função. Aebersold e Field (1997, p. 9) definem o texto como [...] qualquer coisa de poucas palavras, uma sentença, milhares de palavras incluindo milhares de sentenças”. Esses autores destacam que muitas pessoas se valem de seu conhecimento da tipologia textual para ajustar as suas expectativas de leitura, facilitando a compreensão leitora.

Cabe ainda salientar que o conhecimento do conteúdo do texto pode facilitar a compreensão, ao passo que um texto cujo domínio é desconhecido pelo leitor e cujo vocabulário e estruturas lingüísticas são complexos dificulta a compreensão.

2.1.3. A interação leitor x texto

A leitura também envolve a interação entre o leitor e o texto. 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 não semelhante, e essas variações na compreensão dão-se por causa das influências já citadas anteriormente: familiar, social, escolar, cultural e diferenças individuais de motivação, aptidão, entre outras características pessoais.

A interação que ocorre entre o leitor e o texto é explicada por estudos sobre modelos de leitura, usados tanto no processo de leitura em L1 quanto 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, como letras a palavras, frases a sentenças, processadas em geral de forma tão automática que o leitor nem se dá conta de sua automaticidade. Outro modelo destacado é o top-down (ou descendente), segundo o qual os leitores interagem com o texto através de um conhecimento de mundo adquirido anteriormente, com o qual o texto que está sendo lido é interpretado. O terceiro modelo é o interativo, que ocorre quando o leitor utiliza o conhecimento lingüístico e o conhecimento de mundo pra entender um texto. Esse modelo é defendido por muitos teóricos como o melhor modelo de leitura, pois é a aceção que engloba os dois primeiros modelos, bottom-up e top-down.

Se tantos aspectos concorrem para a leitura de um texto em língua materna, como se dá a leitura em uma segunda língua? Na literatura, encontram-se estudos apontando para muitas semelhanças entre a leitura em L1 e em LE, mas também para muitas diferenças entre esses dois tipos de leituras. A leitura em LE é o enfoque da próxima seção.

3. Refletindo sobre aspectos individuais e sócio-culturais na leitura em L2

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 lugares na avaliação do Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Alunos, divulgada no ano de 2007. Essa realidade tenderá a ser ainda mais alarmante caso haja referência à leitura em uma língua estrangeira, devido à precariedade do ensino de L2 no nosso país. Por isso mesmo, quer-se provocar uma reflexão à respeito da importância do conhecimento e da prática de leitura em L2.

A melhoria do trabalho escolar depende da análise de como está o ensino de L2, porque partindo dessa análise poder-se-á ressaltar os pontos positivos e melhorar os pontos negativos, quanto ao ensino e à aprendizagem de L2 no Brasil.

A proficiência em leitura em L2 implica cognição e interação social. Nos estudos de Bernhardt (1991) percebe-se que a leitura em L2 prioriza uma visão bastante social, pois há interferência de um mediador, o professor, no processo da aquisição da leitura. Além disso, como no caso da L1, a compreensão leitora em L2 não depende simplesmente das palavras, mas do contexto social em que o leitor e o texto estão inseridos.

Um conhecimento mínimo de vocabulário e da estrutura lingüística da língua alvo é essencial para uma boa compreensão de leitura. No entanto, destaca-se que conhecer as palavras e entender a função delas na frase não garante um entendimento completo do texto, pois em determinadas situações deve-se levar em consideração o contexto em que determinada 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).

A decodificação automática de palavras também é um aspecto facilitador da leitura. No entanto, os leitores não lêem todos os tipos de palavras da mesma forma. Segundo Daneman (1991), os leitores gastam mais tempo lendo palavras de conteúdo (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios), por necessitarem mais tempo para a leitura, enquanto que as palavras de função (como artigos e preposições) carregam menos tempo de fixação ocular. Esse processo de reconhecimento da palavra também é influenciado pelo seu comprimento e frequência, além do contexto em que essas palavras são empregadas. Em se tratando da decodificação de palavras, ressalta-se mais uma vez o papel do conhecimento do vocabulário como ferramenta para otimizar a leitura.

Após essas reflexões, é possível postular-se que, numa perspectiva cognitiva, o processo de leitura, assim como a aquisição de uma língua, ocorrem no cérebro de uma forma altamente influenciada pela realidade sócio-cultural de cada um. Em conformidade com essa assunção, ou seja, considerando que fatores individuais e sociais andam juntos no processamento de leitura e no processo de aquisição de línguas, Bernhardt (1991) apresenta uma nova visão chamada sócio-cognitiva, a qual representa a interação das abordagens cognitiva e social. O autor postula que as características dessas duas abordagens são essenciais tanto numa situação de leitura em L1 quanto em L2, com a diferença de que, num contexto de L1, o leitor está mais acostumado com as particularidades da língua. Essa abordagem reforça a idéia de que, além de seus elementos lingüísticos, o texto também é caracterizado pela sua estrutura, suas características pragmáticas, pela intencionalidade, pelo seu tópico e seu conteúdo (BERNHARDT, 1991). Pode-se afirmar que a visão sócio-cognitiva é a mais abrangente, tanto num contexto de L1 como de L2, pois conhecer as palavras do texto é tão essencial quanto saber associá-las a um contexto apropriado e desenvolver as inferências necessárias. Sendo assim, 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, como a influência do estilo de leitura, do conhecimento metacognitivo e da proficiência na língua alvo.

Um grande número de pesquisas sobre a leitura em L2 tem sido desenvolvido especialmente a partir dos anos 1980. Uma análise dessa literatura revela resultados contraditórios quanto à influência ou não de L1 na leitura em L2. Alguns estudos indicam que a leitura em L1 tem pouca influência na leitura em L2, enquanto outros apontam que há correlação entre a leitura nas duas línguas.

Grabe (1991) é um dos teóricos que citam a prática da leitura em L1 como determinando a leitura em L2, uma vez que o leitor de L2 possui algum conhecimento sobre a sua língua, conhece muitas palavras antes de iniciar a leitura e possui alguma habilidade gramatical. Nesse sentido, mais favorecidos ainda são os leitores mais velhos, por possuírem mais conhecimento de mundo e mais habilidades cognitivas, como a habilidade em usar estratégias metacognitivas na leitura em L2. Além desses fatores, Grabe destaca ainda 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 (sistemas de escrita e estruturas retóricas). Ainda um outro fator a influenciar o grau de compreensão de um texto é o conhecimento cultural relacionado à L2. Nem sempre o leitor conhece aspectos culturais determinantes para a compreensão

de certo conteúdo veiculado num texto, o que pode provocar uma falha na compreensão textual.

Devido à gama de fatores relacionados à capacidade de compreensão de texto na L2, acima apontados, torna-se de suma importância o papel do professor como mediador do processo de aquisição e aprimoramento da habilidade de leitura em L2, aspecto a ser discutido na seqüência deste artigo.

3.1. O papel da instrução em leitura em L2

Diferentemente da aquisição da fala, para se aprender a escrita e a leitura é necessário ter-se acesso à educação sistemática. A escolaridade é um direito de todos, mas no Brasil nem todos conseguem freqüentar uma escola e, quando o conseguem, nem sempre encontram um suporte eficiente. De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), 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, o que os leva a não entenderem o que está escrito.

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 e 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). Sendo assim, a compreensão leitora pode se beneficiar da mediação advinda da ação do professor e da escola.

O professor de língua estrangeira deve conhecer como os diferentes leitores lêem e como ele pode facilitar esse processo (SCHERER & TOMITCH, no prelo). Deve considerar fatores que influenciam a leitura em L2, como a motivação, os estilos de aprendizagem, a aptidão, a auto-estima, a inibição e a ansiedade.

Tomando como base o conhecimento desses fatores, o professor deve fazer uma adequada seleção de material e de correspondentes atividades de leitura. Tomitch (2002) comenta que uma correta escolha de textos em L2 e a elaboração de atividades de leitura apropriadas ajudam os estudantes a terem sucesso na transferência de boas estratégias que eles têm em L1 para L2. O estudante deve ser auxiliado a identificar o que é possível transferir e a melhor forma de fazê-lo, caso contrário este poderá não ter sucesso no seu processo de leitura. Tomitch (2002) salienta também que o leitor deve ter um nível básico de proficiência em leitura em L1 para poder transferir esse conhecimento para a leitura em L2. Como apontado pela autora, ainda não se sabe ao certo o quanto e nem exatamente o que é transferido nesse processo.

Outro aspecto crucial é a orientação dada pelo professor quanto aos objetivos a serem seguidos numa determinada leitura. Por exemplo, se o professor pedir aos seus alunos iniciantes que simplesmente leiam um texto, sem definir um foco específico, provavelmente esses alunos se concentrarão somente nas palavras desconhecidas, realizando uma leitura fragmentada, e não interagirão de forma rica com o texto, cujo sentido deixará de ser explorado de uma forma aprofundada (TOMITCH, 2002).

Finalmente, talvez um dos maiores papéis do professor como mediador e facilitador do desenvolvimento da competência leitora do aprendiz de L2 seja o de atuar

como um andaime (em inglês, *scaffolding*) durante o processo de aquisição da habilidade leitora (SCHERER, 2005). É fundamental que o professor modele como se chega à compreensão de um texto em diferentes níveis de complexidade, bem como as atividades que se podem desenvolver a partir do texto, como a elaboração de paráfrases e de resumos. Segundo a autora, um dos maiores erros cometidos pelos professores, tanto no trabalho com leitura em L1 quanto em L2, é o de assumirem como certa a capacidade dos alunos de lidarem com um texto e com as produções geradas a partir dele. Isso faz com que o professor deixe de ensinar determinado aspecto por considerar que o(s) professor(es) da(s) séries anterior(es) já o fez/fizeram. Como consequência, o maior prejudicado é o aluno.

3.2. Uma análise dos materiais didáticos no ensino de leitura em L2

Atualmente existe no mercado uma variada gama de materiais didáticos para o ensino em L2. No entanto, muitos alunos e professores são protagonistas de um processo de aprendizagem num ambiente muito precário, sem grandes recursos facilitadores da aprendizagem. Por outro lado, a produção de livros e manuais didáticos e o seu uso indiscriminado aumentou devido, em grande parte, à precariedade do ensino, provocando uma crescente perda de autonomia dos professores. Com isso, o livro didático muitas vezes não é considerado um meio de ensino, ele é visto e usado como um fim, uma forma imposta pela indústria e por alguns educadores. Nesses casos, em que o professor não é autônomo para a escolha do livro, ou ainda, utiliza-o como um fim, não como um meio de aprimorar a aprendizagem, pode-se afirmar que “o livro didático advém da anemia cognitiva do professor”, como aponta Silva (1996, p. 12). O autor define o livro didático como sendo “...livros destinados a informar, orientar e instruir o processo de aprendizagem” e acrescenta que “Livros didáticos não educam!”, ou seja, a função principal do livro didático é a de amparar e facilitar o processo de aprendizagem, como uma das várias ferramentas das quais o professor pode dispor.

Não existe um livro-texto perfeito e depende do professor saber usá-lo de forma correta, relacionando o conteúdo dos livros com a realidade dos alunos. Se o professor for capaz de eliminar ou adicionar algo no 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, p. 8).

A escola precisa oferecer ferramentas e ser capaz de interagir com as diferentes linguagens existentes na sociedade atual, integrando diferentes pontos de vista. 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, sem esquecer que numa aula de leitura em inglês pode-se aprender outras habilidades da língua alvo, tais como, a fala, gramática, audição e escrita, além dos aspectos culturais associados à L2.

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

façam cópias do texto, como o que se observa em muitos livros didáticos para o ensino de leitura em L1. 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. Marcushi (1996b) constatou que a maioria dos livros didáticos de Língua Portuguesa é ineficiente na proposta de explorar e desenvolver a compreensão textual dos alunos, visto que muitos exercícios requerem respostas objetivas ou que só desenvolvem os primeiros níveis de compreensão, nos quais o aluno se atém à superfície do texto, copiando ou transcrevendo partes do mesmo. Marcushi salienta a importância de se treinar a compreensão de texto em sala de aula, pois é uma habilidade que se adquire com muita prática. No entanto, essa prática não deve ser focada simplesmente em exercícios de cópia, treinando a caligrafia em vez de estimular a reflexão crítica dos alunos, o que mostra uma prática indevida da língua e do material didático usado nas salas de aula. Pesquisas mais conclusivas são necessárias para revelar a qualidade dos livros didáticos em relação ao trabalho com leitura em L2 – tema a ser pesquisado pelas autoras.

Portanto, destaca-se a responsabilidade do professor no manejo do material didático e da exploração dos textos neles apresentados, já que nenhum material, por melhor elaborado que seja, será adequado se o professor não conseguir direcionar e adequar o foco do trabalho para a realidade do aluno. Sendo assim, a escolha do material a ser trabalhado e o uso desse material são igualmente importantes para a realização de uma boa aula de leitura em L2.

4. Considerações finais

Através da leitura o leitor poderá conhecer a si mesmo e ao mundo a sua volta. Por meio de suas experiências leitoras ele será 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. Quando há identificação com o texto que está sendo lido, procura-se saciar algumas das necessidades fundamentais do ser humano que são dar sentido a si mesmo e tomar consciência do mundo em que vive.

Por tudo isso, o professor possui uma grande responsabilidade em mediar a aquisição da habilidade leitora de seus alunos, a fim de lhes propiciar uma inserção e atuação na sociedade de forma crítica e comprometida.

5. Referências

AEBERSOLD, J.A.; FIELD, Mary Lee. *From Reader to Reading Teacher*. Cambridge Language Education, 1997.

BERNHARDT, E. B. *Reading development in a second language: Theoretical, empirical, & classroom perspectives*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation, 1991.

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.

DANEMAN, Meredyth. Individual Differences in Reading Skills. In: BARR, Rebecca; KAMIL, M. L.; MOSENTHAL, Peter & Pearson, P. David. (Org.) *Handbook of reading research*. Volume II, New York: Longman, 1991. p. 512-538.

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

DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: Inferências e contexto sociocultural* (2ª ed.; Série educador em formação). Belo Horizonte, MG: Formato, 2001.

GOIS, Antônio e PINHO, Angela. *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.

GRABE, W. *Current developments in second language reading research*. TESOL Quarterly, 25, 3, p. 375-406, 1991.

GRANT, Neville. *Making the most of your textbook*. New York: Longman, 1987.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura*. Campinas: Pontes, 2004.

LARROSA, Jorge. La defensa de la soledad: (Para que nos dejen en paz cuando se trata de leer). In: _____. *La experiencia de la lectura*. México: FCE, 2003, p. 597-605.

MARCUSCHI, L. A. *Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?* Revista em Aberto. Brasília: INEP-MEC, n. 69, p. 64-82, jan./mar. 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; *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.

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

SCHERER, L.C.; TOMITICH, L.M.B. (no prelo). *Leitura em Língua Estrangeira (LE): Aspectos neuropsicolingüísticos e implicações pedagógicas*.

SCHERER, L. C. *Diferenças individuais na leitura em LE e suas implicações pedagógicas*. Cadernos de Pesquisa em Lingüística, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 215-218, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. Revista em Aberto. Brasília: INEP-MEC, n. 69, p. 11-15, jan./mar. 1996.

TOMITCH, L. M. B. *The teacher's role in reading instruction in EFL*. Artigo apresentado no I Congresso Internacional das Linguagens, em URI – Erechim, mesa redonda “English Language Teaching”, 31, Jul, 2002.