



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CEDUC - CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES**

CAMILA RODRIGUES MARIZ

**MODELOS TEÓRICOS DE LEITURA E O ENSINO DE LÍNGUA
INGLESA**

**CAMPINA GRANDE - PB
JUNHO/2016**

CAMILA RODRIGUES MARIZ

**MODELOS TEÓRICOS DE LEITURA E O ENSINO DE LÍNGUA
INGLESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Graduação Lato Sensu em Letras-Língua
Inglesa, orientado pela Prof. Dr.^a Daniela Gomes
de Araújo Nóbrega como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciatura em Letras,
Habilitação em Língua Inglesa.

Campina Grande - PB

Maio/2016

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

M343m Mariz, Camila Rodrigues
Modelos teóricos e o ensino de língua inglesa [manuscrito] /
Camila Rodrigues Mariz. - 2016.
24 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2016.
"Orientação: Profa. Dra. Daniela Gomes de Araújo Nóbrega,
Departamento de Letras e Artes".

1. Ensino de Língua Inglesa 2. Leitura - Modelo Teórico 3.
Recurso Didático 4. Aprendizagem I. Título.
21. ed. CDD 372.6521

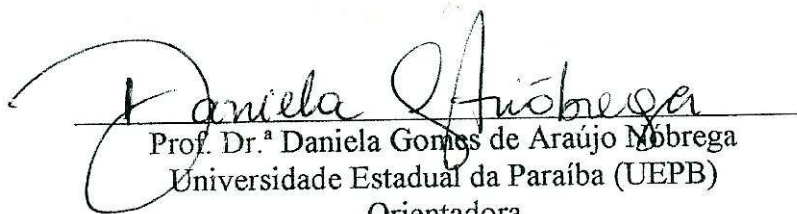
CAMILA RODRIGUES MARIZ

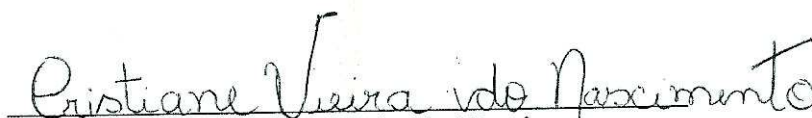
Modelos Teóricos de Leitura e o Ensino de Língua Inglesa

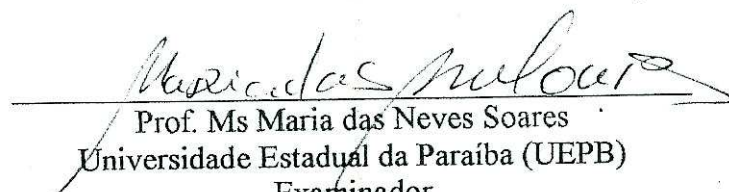
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação Lato Sensu em Letras-Língua Inglesa, orientado pela Prof. Dr.^a Daniela Gomes de Araújo Nóbrega como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Letras, Habilitação em Língua Inglesa.

Aprovada em: 30/06/2016.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr.^a Daniela Gomes de Araújo Nóbrega
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
Orientadora


Prof. Ms Cristiane Vieira do Nascimento
Instituto Federal da Paraíba (IFPB)
Examinador


Prof. Ms Maria das Neves Soares
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
Examinador

Média: 8,0

DEDICATÓRIA

À minha família, por sua capacidade de acreditar em mim. Mãe, seu cuidado e dedicação me deram a esperança para seguir. À minha avó, Virginia Alves da Silva, que sempre me apoiou e contribuiu para meu crescimento profissional.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades.

À Universidade Estadual da Paraíba, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela que hoje vislumbro um horizonte superior, eivado pela acendrada confiança no mérito e ética aqui presente.

À minha orientadora Daniela Gomes de Araújo Nóbrega, pelo suporte no pouco tempo que lhe coube, pelas suas correções e incentivos.

À minha professora Cristiane Vieira do Nascimento pelo incentivo e correções que tanto contribuíram para minha formação.

À minha professora Maria das Neves Soares por esta infinita vontade de ensinar e de ajudar seus alunos em sua formação.

A todos os meus queridos professores que deixaram um pouco de si e que tanto contribuíram para minha formação profissional.

Aos meus pais e minha avó Virginia Alves da Silva pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

*" A vantagem é recíproca,
pois os homens,
enquanto ensinam,
aprendem."
(Cartas a Lucílio.Sêneca)*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1.DEFINIÇÕES DE LEITURA E RESPECTIVAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	9
1.1. MODELO DISCURSIVO DE LEITURA.....	10
1.2. MODELO DE LEITURA ASCENDENTE.....	12
1.3 MODELO DE LEITURA DESCENDENTE	13
1.4 MODELO DE LEITURA INTERACIONAL E SOCIOINTERACIONAL.....	14
2.O ENSINO DE LEITURA EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE).....	17
CONCLUSÃO.....	20
REFERÊNCIA.....	22

MARIZ, Camila Rodrigues

RESUMO

Este artigo é uma pesquisa bibliográfica que tem como finalidade descrever os modelos teóricos de leitura e discutir o ensino dessa habilidade nas aulas de língua inglesa como língua estrangeira. Procuramos investigar se esta prática está trazendo resultado satisfatório de aprendizado para o aluno e se a prática com a habilidade de leitura realmente ocorre, trazendo resultados positivo na aprendizagem do aluno em (LI). De acordo com certas crenças, o ensino de Língua Inglesa no nível médio não é satisfatório, tanto nas escolas particulares quanto na escola pública, desenvolvendo o mito de que não se aprende inglês nas escolas de nível médio.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Inglês. Professores. Educando.

Introdução

O Ensino Médio é a fase final do sistema da educação básica brasileira, quando os discentes devem aprender uma língua estrangeira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estabelece, em seu Art. 36, que deverá ser incluída uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória, e que ela deverá ser escolhida pela comunidade escolar. Paralelamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) estabelecem como meta do Ensino Médio, no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, que os discentes deverão conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

Diante das determinações sugeridas pelos documentos citados acima, o objetivo deste trabalho é descrever os modelos teóricos de leitura que consideramos adequada. Para tanto, procuramos analisar a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que são as orientações básicas e indispensáveis criadas pelo Ministério da Educação para nortear o ensino de todas as disciplinas nas escolas públicas brasileiras. Segundo os PCN (BRASIL, 2006, p. 05), “o objetivo deste material é contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente”.

Dentro da obrigatoriedade do ensino de (LE) nas escolas, o documento PCNs diz que é importante ajudar o aluno a relacionar propriedades e regularidades presentes na língua materna, explorando-as ao máximo. Nessa perspectiva, destaca-se o trabalho com “a leitura e interpretação de textos, uma vez que, sendo a escrita um conhecimento já adquirido em língua materna que representa um apoio importante para a compreensão dos significados, funcionamento e uso da língua estrangeira”. (BRASIL, 1999, p. 53). O ensino da leitura em Língua Inglesa (LI) vem acontecendo durante um período significativo na vida dos educandos. Mas, como a leitura está sendo ensinada em LI? Os alunos não conseguem ter segurança quando se trata de desenvolver a prática textual através da interpretação de textos em Língua Inglesa, e alguns autores sugerem que isso vem acontecendo devido à abordagem ao ensino de leitura adotada pelos professores.

Celani (2002), Almeida Filho (2004) e Coracini (1999), em suas pesquisas sobre as aulas de Língua Inglesa, comprovam que a falta de compreensão de leitura ocorre por conta das atividades focadas em exercícios de tradução, gramática e vocabulário, além da ênfase conferida à leitura oral e perguntas explícitas, cujas respostas são de fácil localização no texto.

Este trabalho é uma pesquisa bibliográfica, pois, foi feito por levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos como livros, artigos científicos e páginas de web sites. (FONSECA, 2002, p. 32). Portanto, foram analisadas e refletidas algumas teorias diversas sobre leitura e sua contribuição para o seu aprendizado como Solé (1998, p. 18) que acredita que o leitor é um sujeito que interage constantemente com o texto através dos seus conhecimentos, experiências e esquemas. Também foi refletida a teoria que acredita que para um melhor desenvolvimento na leitura é necessário seguir os dois modelos significativos que são o ascendente e o descendente, Há teóricos que apontam a leitura como atribuição de sentidos como Orlandi (1988, p.10) que defende a teoria que o texto está interligado à outros texto, ao conhecimento de mundo do leitor e que texto, autor e leitor, para que a compreensão da leitura aconteça, precisa estar em conexão um com o outro. E por fim analisamos algumas teorias sobre a prática do ensino de (LI) tendo como base a leitura.

1. Definições de leitura e respectivas implicações pedagógicas

Nesta seção, apresento, em primeiro lugar, a definição de leitura. A seguir, menciono as definições e características dos modelos discursivo, descendente, ascendente, interacional e sociointeracional e por último, discuto o ensino de leitura em Língua Inglesa nas escolas brasileiras. Tais teorias são úteis à compreensão de todo o processo de ensino-aprendizagem da leitura. A referida prática é uma habilidade de imensa importância para o desenvolvimento do ser humano. É por meio dela que o ser humano descobre sua realidade no mundo e em que contexto ele está inserido, tirando suas próprias conclusões.

Segundo Solé (1998, p. 18), “o leitor é um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas”. Esse é um modelo de leitura interacional cujo leitor interage com o texto de uma forma singular, mostrando e integrando sua experiência de vida. É muito importante que ocorra esse processo de proximidade entre leitor e texto. Moita Lopes (1996) assevera que “é necessário apresentar os modelos que inicialmente serviram de base para o interacional” (MOITA LOPES, 1996, p. 138). Esses modelos, o ascendente e o descendente, são relevantes para o processo de leitura e formação pedagógica do leitor e têm participação significativa tanto na vida como no meio educacional.

Moita Lopes (1996) elucida que seja por limitação do texto ou do leitor, deve haver alternativas para compensar esta dificuldade de obter a compreensão. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP), entre as condições de destinatários de

textos escritos e a falta de habilidade temporária para ler automaticamente, reside a possibilidade de, com a ajuda do professor e de outros leitores, se desenvolver a competência leitora do aluno inexperiente.

O professor deve fornecer as condições necessárias para que se estabeleça a interação entre seu aluno e o autor a partir do texto. Portanto, a leitura é um processo ativo de construção de sentido, de maneira que o leitor deixa de ser apenas um recipiente de informações contidas no texto e passa a ser um coautor do material que está lendo. Pode-se dizer que a compreensão do texto também dependerá do propósito do leitor.

Para SOARES (2006, p. 68), “a leitura como processo é constituída pelo conhecimento de símbolos gráficos (escritos ou impressos) que servem para estimular significados da experiência passada do leitor”. O conceito de língua como representação do pensamento é similar à de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. Está previsto como um sujeito visto como um “ego” que transmite uma representação mental e o “desejo” de que esta seja transmitida ou enviada pelo interlocutor tal qual foi mentalizada.

1.1 Modelo Discursivo de Leitura

Há uma prática de leitura mais específica, que se refere à escolaridade como alfabetização, quando o leitor a adquire enquanto prática formal. Segundo Orlandi (1988, p. 08):

Refletindo sobre a prática de leitura em uma perspectiva discursiva, destaca-se a leitura como produção e possibilidade de ser trabalhada se não ensinada, destaca-se o fato de que leitura e escrita contribuem para o processo de instauração dos sentidos, também se considera que o sujeito-leitor tem suas especificidades e histórias, há múltiplos e variados modos de leitura e também há a intelectual que está relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmentos social.

Há diversas maneiras de se pôr em prática a leitura, e essa diversidade depende do contexto do texto e de seu objetivo. Segundo Orlandi (1998, p. 10), “o autor e o leitor estão em um constante relacionamento de sujeitos condicionados”. É importante relatar que a relação autor, leitor e texto como sujeitos é parte fundamental da contextualização da leitura, pois sujeitos e sentidos são elementos de um mesmo processo, o da significação. Esta relação impede o fato de pensar em um autor onipotente. Caso situações controlem o percurso de

significação do texto, isto impede a reflexão acerca do processo de transparência do texto, pois haveria apenas uma significação, e também não há e não pode haver um leitor onisciente em virtude da compreensão, que domina as múltiplas determinações de sentidos projetados em um processo de leitura.

Na tensa relação entre paráfrase e polissemia, todos esses comportamentos das condições de produção da leitura entram não como elementos únicos. E é essa relação de posições histórica e social determinadas – em que o simbólico (linguístico) e o imaginário (ideológico) se juntam – e constitui as condições de produção da leitura (ORLANDI, 1988, p. 11).

Portanto, de acordo com Orlandi (1988, p. 11), existe outro componente para descrever como se processa a leitura: a “incompletude”. Este termo é redefinido em outras categorias, como o implícito e a intertextualidade. Quando alguém faz uma leitura, é necessário enfatizar não só o que está dito, mas o que está implícito, e fazer uma mediação entre o que o texto diz e o que ele não diz. Essas relações de sentido produzem intertextualidade, ou seja, a relação de um texto com outros existentes, possíveis ou imaginários.

Os sentidos não são necessariamente as informações contidas no texto, e sim as relações do texto com outros textos. Isto explica como o processo de leitura pode ser complexo e que precisa e envolve outros processos e habilidades, não se resolvendo pelo simples fato de saber o imediato processo de leitura. Então, subte-se que, mais uma vez, ler é saber o que o texto diz e não diz através da inferência e descobrir que os seus sentidos podem ir além do que não é visível e que ler constitui encontrar a real fonte e origem do texto.

O fato de perceber e saber a localização social dos interlocutores também constitui o processo de significação. Isto prova que os sentidos do texto estão determinados pela posição que ocupam os que o produzem. Percebe-se a complexidade de atribuir uma significação para qualquer texto e também identificar os tipos de discurso. O modo de se ler diversos textos difere, pois cada texto requer uma habilidade específica de leitura, como um texto literário, um texto científico e até mesmo um conto de fadas, um cálculo matemático etc. A atribuição de sentido pode mudar. Assim, a leitura parafrástica “[...]se caracteriza pelo reconhecimento de um sentido que se supõe ser o texto” (ORLANDI, 1988, p. 12). Por outro lado, “[...] o que denominamos leitura polissêmica [...]se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto” (ORLANDI, 1988, p. 12). O reconhecimento e a atribuição de sentido contribuem para a produção da leitura. Moita Lopes (1996) explica que esta concepção de leitura está associada

à união do processo cognitivo e perceptivo, e este conceito é relacionado com a sociointeração entre leitor e autor. O texto, por sua vez, atua como responsável pela junção de todos esses fatores. Eis a definição mais significativa de leitura, pois é neste processo que o leitor é considerado um agente de construção, o que torna o modelo interacionista significativo.

1.2 Modelo de Leitura Ascendente

Entender o texto como fonte única de sentido é uma postura que provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem. As propostas de ensino baseadas na concepção ascendente atribuem grande importância às habilidades de decodificação e consideram que o leitor pode compreender o que lê porque tem a capacidade de decodificar o texto completamente. Essa concepção é totalmente centrada no texto e não tem como explicar fenômenos tão correntes, como o fato de, comumente, o leitor usar de inferências e da formulação de hipóteses para construir o sentido daquilo que lê. O leitor iniciante tem o costume de fazer uso do processamento ascendente decifrando letra por letra, palavra por palavra.

Na leitura ascendente, o leitor deve procurar os significados dentro do próprio texto uma vez que ele apresenta um significado preciso, exato e completo (cf. Leffa, 1996). A leitura, dessa forma, deve ser feita cuidadosamente com consulta ao dicionário sempre que preciso. Se uma frase de compreensão difícil surgir, o leitor deve, imediatamente, parar a leitura e reler aquela frase até chegar ao seu significado. Sendo assim, a adivinhação de palavras, através do contexto, deve ser uma prática a ser evitada porque a leitura, nessa concepção, é um “processo exato e a compreensão não comporta aproximações” (Leffa, 1996: 12). Tudo o que o texto tiver deve ser percebido e, minuciosamente, analisado para que seu verdadeiro significado seja, então, extraído. Não existe construção de sentido uma vez que todos os significados estão presentes no próprio texto.

Erroneamente, a leitura oral, segundo essa concepção, é bem vista porque tende a mostrar se o aluno consegue decodificar oralmente os signos linguísticos utilizados no texto. Um erro durante a leitura oral é prova de deficiência em leitura. O professor deve, assim, corrigir a leitura sempre que houver erro fazendo o aluno repetir a palavra até que a mesma seja pronunciada de forma correta. Por isso, o papel dos olhos é fundamental. “O raciocínio do leitor é comandado pela informação que entra pelos olhos” (Leffa, 1996 p. 13). A compreensão, aqui, é o resultado do ato da leitura. O processo de compreensão não é, assim,

totalmente valorizado, nem a construção do sentido. Segundo Barreto (1998), “a noção central do modelo de leitura ascendente é que a leitura é basicamente uma questão de decodificação de uma série de símbolos escritos em seus equivalentes orais”. O texto, nessa perspectiva, é o depositário de um sentido imanente, cabendo ao leitor, no processo de leitura, a tarefa de extrair o significado, exercendo, portanto, um papel passivo. Utilizando a explicação de língua como representação do pensamento, pode-se entender e dar uma explicação para o significado de texto que “é visto como um produto-lógico do pensamento (representação mental) do autor nada mais cabendo ao leitor senão ‘captar’ essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 10). Através dessa determinada situação, entende-se o processo de leitura como atividade que assimila as ideias do autor, não se deixando influenciar por experiências e conhecimentos do leitor.

Modelos Ascendentes guiam a compreensão sem experiências e expectativas do leitor, junta as letras até produzir o sentido da frase, as letras são transformadas em sons e dão origem aos métodos sintáticos, favorecendo a decifração” (BARRETO, 1998, p. 12).

Esta postura teórica, como afirma Coracini (1999, p. 13), “[...] defende o texto como uma fonte única do sentido, provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o sentido estaria implantado nas palavras e nas frases, estando, desse modo, na dependência direta da forma”. Uma das estratégias de leitura adequada a este modelo é pensar em voz alta que é quando o leitor verbaliza seu pensamento enquanto lê. É possível que aja melhora na compreensão dos alunos quando eles mesmos se dedicam a esta prática durante a leitura e também quando professores usam rotineiramente esta mesma estratégia durante suas aulas.

1.3 Modelo de Leitura Descendente

Diferentemente da abordagem ascendente, a abordagem descendente atribui um papel ativo ao leitor no processo de leitura, visto que o sentido é construído a partir do conhecimento de mundo do leitor. Tal modelo teve Goodman (1998) como um dos seus precursores, pois, para ele, a leitura é “um processo psicolinguístico que começa com uma representação linguística codificada pelo escritor e termina com o significado construído pelo

leitor” (GOODMAN, 1998, p. 12). A antecipação implica prever fatos ou conteúdos do texto utilizando o conhecimento já existente para facilitar a compreensão. Na estratégia de leitura de antecipação, é possível prever o que ainda pode acontecer, através de informação explícita ou suposições, caso a linguagem não seja muito antiga e o conteúdo não seja muito novo nem muito difícil. É possível apagar letras em cada uma das palavras escritas em um texto e até mesmo uma palavra a cada cinco outras, sem que a falta de informações prejudique a compreensão.

Este pressuposto de leitura – diferente do anterior – leva em conta que “o leitor é capaz de raciocinar, de extrair sentidos por conta própria” (BRUNNER, 2001). O professor que segue este conceito acredita que seu aluno pode descobrir os significados, os sentidos do que lê, a partir de seu conhecimento e da subjetividade. O professor se vê como um facilitador para este aluno, no momento de dificuldade em sua leitura. Mas é preciso se preocupar com o excesso em adivinhação dos alunos ao trabalhar o modelo descendente para não fugir do tema proposto pelo professor. Assim, é neste momento que ocorre a intervenção do professor para melhor encaminhamento da sua aula.

1.4 Modelos de leitura Interacionista e Sociointeracional

Rumelhart (1986) defende a concepção de que a leitura é realizada a partir de dois movimentos: o ascendente e o descendente. Ambos ocorrem simultaneamente, ou seja, há uma integração entre a informação encontrada na folha impressa e o conhecimento de mundo do leitor. Rumelhart (1986) explica que o processamento da compreensão leitora é interativo, combinando os modelos ascendente e descendente. Este processo ocorre através da interação entre o leitor e o autor, que deixa pistas linguísticas em seu texto a serem recuperadas pelo leitor. O autor acredita que o modelo de leitura mais adequado é o modelo misto.

A representação visual do texto, por sua vez, auxilia leitores a entender, organizar e lembrar algumas das muitas palavras lidas quando formam uma imagem mental do conteúdo.

A leitura é um processo interativo a partir da interação entre os esquemas do leitor e do autor, ambos posicionados em um momento sócio-histórico com isto interação entre o leitor e o texto e interação entre o conhecimento de mundo do leitor e o seu conhecimento linguístico. Leffa (1996)

Além de letras, sílabas e palavras, antecipamos significados. O gênero, o autor, o título e muitos outros índices nos informam o que é possível encontrar em um texto. Dessa forma, a concepção de leitura interativa parte do pressuposto de que a leitura não é uma simples atividade de decodificação de itens linguísticos, mas, um processo dinâmico de construção de sentidos fundamentado na integração do conhecimento prévio que o leitor traz consigo com as formas linguísticas presentes no texto. Nessa perspectiva, o leitor deixa de ser um mero receptor de mensagens e assume o papel de coautor, já que a construção de sentidos na leitura ocorre na medida em que o leitor, para compreender a ideia do texto, deve desempenhar uma função ativa no processo, estabelecendo relações entre o seu conhecimento anterior e o conhecimento construído a partir da leitura.

O Modelo Interativo trabalha com os dois modelos juntos: o Ascendente e Descendente porque acredita que para a compreensão da leitura é necessário a junção dos dois modelos. Quando ocorre o descuido de um modelo o outro modelo supre esta falta, mas apesar do Modelo Interativo contribuir para o processo de leitura, surgiu a necessidade de um outro modelo de leitura chamado Sociointeracionista. O Modelo Sociointeracional é um avanço do Modelo Interacional considerando que a interação texto-leitor ocorre por diversos aspectos contextuais que contribuem para o significado do texto, como o Cultural, histórico, político, religioso, cronológico e etc. O leitor ao ler o texto traz os seus próprios contextos, o que pode fazer com que o significado seja diferente entre leitores e em situações diferentes. Este é o modelo mais defendido atualmente, pois, o professor ao trabalhar um texto deve considerar na discussão os diferentes aspectos contextuais.

Compreender um texto depende de fatores diversos, que influenciam o processo de compreensão, como a utilização do conhecimento prévio. O leitor, ao fazer uma leitura, utiliza seu conhecimento prévio, um conhecimento que ele já havia adquirido no decorrer da vida, ou seja, que possuía antes de efetuar a leitura. Para o modelo de leitura sociointeracionista, a estratégia de leitura adequada seria justamente a análise da estrutura textual que ajuda os alunos a aprender a manusear características dos textos, como cenário, problema, meta, ação, resultados, resolução e tema, como um procedimento auxiliar para a compreensão e recordação do conteúdo lido. Resumir as informações do texto facilita sua compreensão global, pois implica a seleção e destaque das informações mais relevantes. Questionar o texto auxilia o entendimento do conteúdo da leitura, uma vez que permite ao leitor refletir sobre ela. Pesquisas indicam também que a compreensão global da leitura é otimizada quando os alunos aprendem a elaborar questões sobre o texto.

É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento, que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, 2002, p. 13).

Segundo Kleiman (2002), há diversos níveis de conhecimento durante a leitura. O conhecimento linguístico é constituído por características implícitas que não são verbalizadas, mas favorecem a habilidade de desenvolver a Língua Inglesa como um falante nativo. Este conhecimento conduz ao aprendizado e tem como consequência o desenvolvimento da fala, o conhecimento das regras de vocabulário e um bom domínio do uso da língua.

Pode interferir na compreensão do texto é justamente a possibilidade dos alunos não saber o que significa determinadas palavras, pois não relacionar a palavra ao objeto pode prejudicar a interpretação. O conhecimento Lexical tem importância significativa no processamento do texto: “Entende-se por processamento aquela atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase” (KLEIMAN, 2002, p. 14-15). O surgimento das palavras ativa a nossa mente, dando significados e agrupando frases. Esse processo é chamado de segmentação ou fatiamento. É na fase de segmentação que há o agrupamento de sujeitos e verbos. Então, o conhecimento linguístico é parte integrante do conhecimento prévio; sem ele, não há possibilidade de compreensão do texto.

O conhecimento textual também é parte integrante do conhecimento prévio. Este tipo de conhecimento abrange o conjunto de noções e conceitos sobre o texto e tem sua função e importância na atividade de compreensão. Denomina-se conhecimento textual o “conjunto de noções e conceitos sobre o texto” (KLEIMAN, 2002, p. 16). O conhecimento textual é caracterizado por diversos tipos de textos, como a narração, descrição, injunção, exposição, com formas discursivas referentes às estruturas linguísticas baseadas em conhecimentos extralinguísticos para o seu desenvolvimento e elaboração, como forma de subsidiar o desenvolvimento e a explicação sobre o desenvolvimento textual.

Vale destacar a importância dos conhecimentos linguísticos e textuais para a compreensão das práticas de leitura. Todavia, esses conhecimentos, em muitas situações, não suprem as necessidades, devendo o leitor buscar complementação em conhecimentos adquiridos anteriormente em suas práticas de interação. Desse modo, a compreensão só se

efetiva através do conhecimento de mundo ou enciclopédico, o qual se define por acontecimentos e conhecimentos passados e atuais que se manifestam na sociedade e no indivíduo, por intermédio de seu contexto sociossubjetivo.

Os conhecimentos estruturais (KLEIMAN, 1989, p. 22) “[...] são relativos a instruções que anteriormente são adquiridas, e que se encontram imersas em nosso dia a dia adquiridos informalmente através da interação”. São exemplos “ir ao médico, comer em um restaurante, assistir a uma aula” (KLEIMAN, 1989, p. 22). Por conseguinte, os conhecimentos parciais são “esquemas que possuímos na memória, relativos a assuntos, situações e eventos típicos de nossa cultura” (KLEIMAN, 1989, p. 23), os quais delimitam expectativas sobre a ordem dos acontecimentos, como algo típico de uma determinada situação. A autora vale-se como exemplo de um trecho de uma fábula relativa à “caçada de veados”, fazendo inferências a elementos presentes nesta relação, como cães e caçadores (conhecimento implícito). Dada a relevância dos conhecimentos prévios para a compreensão textual, é necessário que, no momento de leitura, o leitor recorra a esses tipos de conhecimentos e também a sinais deixados no decorrer do texto, atribuindo-lhes um significado. Não basta apenas ler o texto, mas compreendê-lo e utilizar-se desses conhecimentos para a vida efetiva.

O Modelo Interacional contribui significativamente no desenvolvimento da leitura do aluno porque faz uso tanto do Modelo Ascendente como do Descendente, dando importância ao texto como ao leitor e o seu conhecimento prévio, mas surgiu a necessidade do Conhecimento Socionteracional que adquiria um Modelo mais adequado a necessidade do aluno por considerar os aspectos contextuais que influenciam no significado do texto.

2. O ensino de leitura em inglês como Língua Estrangeira (LE)

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), atualmente, o ensino de leitura em (LI) está sendo desestimulado diante do alunado devido a algumas razões. Um dos fatores importante é justamente a falta de habilidade com a leitura em LI dos professores. Outro fator é a desmotivação do professor perante a inovação de suas aulas. O motivo para isto abrange, dentre outros aspectos, o “reduzido número de horas reservado para o estudo das línguas estrangeiras e a carência de professores com formação linguística e pedagógica” (BRASIL, 1999, p. 148).

No que se refere ao ensino da leitura, o processo de ensino-aprendizagem desta habilidade em Língua Inglesa inclui o conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, pois é importante o educando incluir todo esse processo de construção de vocabulário,

decodificando as palavras, porque é através dele que o aluno conseguirá seu objetivo final: compreender textos escritos em LE. Outro ponto é a questão da interação entre o ensino e o aprendizado da leitura entre o aluno e o professor.

Frequentemente ouvimos falar e também falamos sobre a importância da leitura na nossa vida, sobre a necessidade de se cultivar o hábito de leitura entre crianças e jovens, sobre o papel da escola na formação de leitores competentes, com o que concordamos prontamente (KOCH; ELIAS, 2011, p. 09)

Devemos entender que o ensino da leitura em LI está associado ao fato de lidar com um código verbal novo, uma nova língua, com gramática e estrutura de fala e escrita desconhecidas. Isto dificultou o desenvolvimento da habilidade de ler, já que os professores partiam do pressuposto de que obteriam melhores resultados concentrando-se mais no sistema linguístico do que no conteúdo. De acordo com Pereira (2012, p. 10):

Ao mesmo tempo, a popularidade do ensino de inglês como LE fez com que surgissem novos métodos e técnicas. Entretanto, em nenhuma dessas abordagens a leitura era vista como uma habilidade em si, mas sempre como um meio para se desenvolverem as outras habilidades, principalmente a oral que por muito tempo foi a mais privilegiada. O texto em vários momentos serviu como meio para se ensinarem estruturas e vocabulário, em outros, limitou-se a agrupar sentenças que utilizavam exaustivamente um ponto gramatical anteriormente apresentado.

De acordo com Pereira (2012), os professores acreditavam que a prática de leitura em LI acontecia, mas algumas análises de aulas em língua estrangeira deixavam bastante explícito (além do mais, a própria prática comprovava) que a leitura não ocorria e muito menos a compreensão dos textos em LI. A autora enfatiza que o ensino de leitura em LI não tem sido estimulado. (Um dos motivos é que o alunado não demonstra segurança e, como consequência, não aprende a ler em língua estrangeira). Com o crescimento e valorização do ensino de inglês como LE, surgiram novas técnicas e métodos de ensino que vislumbravam a leitura não como uma habilidade, mas como um mecanismo a ser desenvolvido através da prática oral, que é mais trabalhada.

O texto é visto como um mediador para o ensino de estruturas, vocabulário e gramática. Esta prática comprova que o Modelo de Leitura utilizado durante as aulas é o menos adequado, o Ascendente que enfatiza apenas o texto como fator importante não considerando o leitor como parte integrante da leitura. No entanto, os professores julgam

estar encaminhando seus alunos ao hábito da leitura, mas a prática provava que isto não acontecia, pois os textos eram lidos apenas como hábito de pronúncia. Algumas questões para interpretação eram desenvolvidas pelos professores, exigindo certo conhecimento de vocabulário por parte do aluno. Um grande fator que dificulta o desenvolvimento das quatro habilidades do professor na sala de aula é a grande quantidade de alunos por turma, além da falta de equipamento necessário e, muitas vezes, o despreparo dos próprios professores. Nesse panorama, o ensino de inglês como LE nas escolas vem experimentando descrédito com o passar do tempo. Como enfatiza Coracini (1999, p. 106):

O Ensino de Língua Inglesa em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever um novo idioma passou a pautar-se quase sempre no estudo de formas gramaticais e no vocabulário, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade brasileira.

Entendemos que professor pode planejar material que esteja de acordo com a realidade do aluno, com textos que abordam a discussão em língua materna, sempre enfatizando a leitura. Somente assim, o aluno teria a oportunidade de participar da aula de (LE), de coleccionar informações de modo ativo utilizando seu conhecimento de mundo. Este é o Modelo interativo que é um dos Modelos que mais contribui para a prática de Leitura em sala de aula. O professor, por sua vez, estaria motivado pelo seu trabalho, pois teria mais resultado positivos em sala de aula.

CONCLUSÃO

Geralmente, o motivo que leva um indivíduo a ler é de ordem prática. Lê-se por necessidade, por interesse em algo. Da mesma forma que o propósito varia, a abordagem da atividade também sofre variações. Não se lê uma poesia do mesmo modo que se lê uma notícia de jornal. A partir da intenção do leitor ao se aproximar do texto e do grau de dificuldade do material escrito é que o professor deve apresentar estratégias compensatórias às dificuldades de seus alunos.

O professor que procura adotar o Modelo Sociointeracionista em seu trabalho percebe seu aluno como detentor de conhecimento, capaz de dialogar com os autores e negociar os significados da leitura. Ele percebe que texto sem ser lido pode parecer algo que não está vivo, embora ganhe vida quando lido; algo que parece estático, mas espera que seja lido para ganhar vida e sentido para aquele que lê. “É um professor reflexivo, que colabora para formação do seu aluno” (BRUNER, 2001, p. 76).

O tipo de leitura assumido pelo professor permite definir uma concepção de leitor que vai ser originada deste processo de ensino-aprendizagem. Portanto, se optarmos pelo conceito de leitura como um processo Sociointeracionista, o leitor não é mais visto como um repetidor passivo, mas como um produtor de significados, pois estará acionando seu potencial criativo e seus conhecimentos prévios, serão considerados seus aspectos contextuais e estará inserindo-se no mundo sociocultural. Isto é apenas um fragmento de uma concepção clara de leitura que os envolvidos durante o ato de ler poderão repensar. Ao professor competente e criativo, caberá a tarefa de articular atividades significativas que induzam o aluno a utilizar e desenvolver sua capacidade cognitiva e metacognitiva, já que tomará consciência do que faz e por que o faz.

Então, a leitura e a linguagem, compreendidas como lugar de interação humana e social, constituirão a si e ao sujeito não um conjunto de códigos e normas irrevogáveis, mas um trabalho (ação para transformar) social e sempre em curso. Logo, se a aprendizagem da leitura quiser evoluir para o desenvolvimento do sujeito, seu aqui e agora tem de ser respeitado e valorizado. O conhecimentos prévios de mundo e de linguagem do leitor devem ser vistos não como síntese do passado, mas como proposta de contribuição para leituras futuras.

Dessa forma, a leitura vista não como ato isolado de um indivíduo diante da escrita do outro indivíduo supõe a imersão no contexto social da linguagem e da aprendizagem, através da interação com o outro. Leitor e autor, sujeitos com suas respectivas histórias de leitura de

mundo, são responsáveis pela construção de transformações a partir da tomada de consciência da importância de ser cidadão no mundo e do mundo.

De acordo com esta citação de Koch e Elias (2011), é crucial cultivar o hábito da leitura desde cedo, pois assim o leitor interage de forma positiva com a leitura, familiarizando-se e fazendo conexões com o seu conhecimento de mundo. Porém, para que isto ocorra, é necessário que a família, juntamente com a escola, tenha a conscientização quanto à valorização deste hábito. Só assim, as crianças e os jovens serão leitores realmente competentes.

ABSTRACT

This article is a bibliographic research that aims to describe the theoretical models of reading and discussing the teaching of this ability in the English language classes as a foreign language. We investigate whether this practice is bringing satisfactory results of learning for the student and if the practice with the reading ability occur, bringing positive results in student learning in (LI) . According to some beliefs, the English Language teaching at the secondary level is not satisfactory, both in private schools and in public school, developing the myth that English is not learned English in high schools.

KEYWORDS: Teaching. English. Teachers. Educating

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil*. In: STEVENS, C.M.T. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Ed. UnB, 2004.

BARRETO, A. A. **Mudança estrutural no fluxo do conhecimento: a comunicação eletrônica**. *Ci. Inf.*, Brasília, v.27, n.2, p.122-7, mai./ago. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v27n2/barreto.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2015.

BRUNER, J. Modelos de mente e modelos de Pedagogia In: _____. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, Casa Civil, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias: volume 1**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRUNER, J. Modelos de mente e modelos de Pedagogia In: _____. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CORACINI, M.J. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.

DUKE, N. K.; PEARSON, P. D. Effective practices for developing reading comprehension. In: FARSTRUP, A. E.; SAMUELS, S. J. (Orgs.). **What research has to say about reading instruction**. Newark: IRA, 2002. p.205-243.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H.; RUDDALL, R. (Ed.). **Theoretical models and processes of reading**. 2nd ed. Newark, Del.: International Reading Association, 1976. p. 497-505.

_____. **O ensino e a formação do professor**. Ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfekd Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. 5. reimpr. São Paulo: Contexto, 2011.

LEFFA, V.J. **Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social**. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Org.). O ensino de leitura e produção textual: alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1996. p. 12-37.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu funcionamento**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PEREIRA, Anna. **Prática de ensino de inglês como Língua Estrangeira: O papel do professor**. São Paulo: SM, 2012.

RUMELHART, D. et al. Schemata and sequential thought processes in PDP models. In: RUMELHART, D. E.; MCCLELLAND, J. L. (Eds). **Parallel distributed processing: explorations in the microstructure of cognition**. v.2. Psychological and biological models. Cambridge: MIT Press, 1986. p.8-57.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed., 5. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

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