

Ensino de leitura em inglês como língua estrangeira: algumas reflexões

Gabriela Quatrin Marzari¹
Adriana Macedo Nadal Maciel²
Wilson José Leffa³

RESUMO: Nosso objetivo, por meio deste artigo, é promover, entre os professores de Inglês como Língua Estrangeira, algumas reflexões acerca de pressupostos referentes ao ensino da habilidade de leitura. Nesse sentido, serão revistas algumas concepções, que vão desde o conceito de leitura propriamente dito até a observação das estratégias para o desenvolvimento dessa habilidade, passando por tópicos importantes como os processos *top-down* e *bottom-up*, a discussão sobre leitura intensiva e extensiva e práticas diferenciadas de letramento.

Palavras-chave: Inglês como Língua Estrangeira; Estratégias de Leitura; Letramento.

A reflection upon the teaching of reading in English as a foreign language

ABSTRACT: This paper aims at promoting, among teachers of English as a Foreign Language, some reflections upon assumptions concerning the teaching of reading. In this sense, there is a review of important conceptions regarding this ability, such as the concept of reading itself, reading strategies, top-down and bottom-up processes, as well as the discussion about intensive and extensive reading and diverse literacy practices.

Keywords: English as a Foreign Language; Reading Strategies; Literacy.

1 Considerações iniciais

A leitura é uma das tantas atividades que faz parte do nosso cotidiano, especialmente do cotidiano de moradores de comunidades urbanas. Se pensarmos em todas as possibilidades de leitura que chegam as nossas mãos diariamente, podemos dizer que somos bombardeados com textos dos mais diversos tipos, começando com aqueles no jornal nosso de cada dia,

¹ Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS. Doutoranda em Letras na Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Pelotas, RS. Professora do Curso de Letras: Português e Inglês do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), Santa Maria, RS. gabrielamarzari@gmail.com

² Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS. Professora do Curso de Letras: Português e Inglês do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), Santa Maria, RS. prof.adrianamacedo@hotmail.com

³ Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade do Texas, EUA. Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Pelotas, RS. Pesquisador do CNPq. leffav@gmail.com

passando por panfletos, catálogos e textos publicitários que chegam a nossa porta, as correspondências eletrônicas e as mensagens de celular que recebemos digitalmente, até os textos os quais somos orientados a ler em busca de conhecimento para nossa área de atuação. Isso sem mencionar as leituras que elegemos para nossos momentos de entretenimento e/ou relaxamento, como os tão falados livros de cabeceira.

Se pararmos para pensar um pouco em como lemos todos esses textos, veremos que há distinções na forma como agimos diante deles: na leitura do jornal, por exemplo, selecionamos os artigos que nos interessam, lemos as colunas que nos agradam; em algumas seções somente passamos o olho pelas manchetes e, inúmeras vezes, começamos a ler um artigo, mas logo o abandonamos porque perdemos o interesse no mesmo.

Ao nos interessarmos em assistir a um determinado filme que está em cartaz no cinema local, procuramos especificamente aquela informação no periódico. Um outro exemplo é a leitura de uma bula de remédio: a não ser que o usuário seja desatencioso com o seu bem-estar, essa é uma leitura que exige mais atenção e escrutínio. Pode-se dizer que a garantia da nossa sobrevivência está ligada à leitura, pois lemos placas e avisos de precaução, por exemplo, ao visitarmos ou passarmos por lugares que ofereçam algum perigo a nossa integridade física.

Cabe destacar aqui também que a leitura está atrelada ao ato de aprender: na vida escolar e acadêmica, lemos livros e artigos científicos com a intenção de construir conhecimento, sendo essa uma leitura diferenciada das mencionadas anteriormente. Enfim, lemos de forma diferente os vários textos a que somos apresentados ou que somos desafiados a ler todos os dias. A forma como lemos cada um deles - um panfleto, um manual de instruções, um texto acadêmico, um poema, um romance, um cartão enviado por um amigo - é fortemente influenciada pelos nossos objetivos.

Nos dias atuais, em que lemos não somente textos impressos, mas muitos textos por via digital, em que a oferta de leitura é vasta ao mesmo tempo em que há uma carência no desenvolvimento das habilidades de leitura de grande parcela da população, se torna imperativo investigar essa habilidade enquanto processo cognitivo de apreensão de significados e informações, a fim de compreender em que consiste e para que serve. Além disso, no âmbito dos cursos de licenciatura em Letras, é de extrema importância que os estudantes tenham claro esses conceitos, pois isso não somente terá reflexos na sua formação como leitores críticos, mas também na promoção da leitura entre os seus futuros alunos.

2 O que é ler? O que acontece quando lemos um texto?

Se pensarmos primeiramente em *õ*decodificação*õ*, *õ*decifração*õ* e *õ*identificação*õ*, estaremos dando enfoque a uma das primeiras ideias em relação à leitura: se não há um reconhecimento da palavra escrita, é impossível ler (NUTTALL, 1996). Bons leitores são capazes de identificar as palavras rapidamente e, nas primeiras experiências de leitura de alunos em fase de alfabetização, o professor tem papel fundamental no auxílio a essa tarefa.

Já se pensou também que a ideia de leitura estivesse atrelada à articulação e à pronúncia correta das palavras. Essa atividade de ler em voz alta é útil para leitores em fase de formação, já que precisam relacionar a escrita com a pronúncia daquelas palavras que conhecem, ou seja, que sabem falar. Porém, passada essa fase, são poucos os propósitos para a leitura em voz alta. Um deles, por exemplo, pode ser para aumentar a participação dos alunos através da leitura de instruções das tarefas para os colegas e um outro é quando o professor quer enfatizar segmentos de um texto que está sendo trabalhado em aula.

Feitas essas primeiras considerações, podemos refletir sobre o que sabemos acerca da leitura e sobre tudo o que já ouvimos falar sobre o assunto. De antemão, podemos afirmar que tal atividade vai muito além do simples reconhecimento do código e da pronúncia correta das palavras. Mas, afinal, o que é ler? Como podemos conceituar a leitura? De acordo com Nuttall (1996), lemos porque buscamos algo de um determinado texto, o que pode ser chamado de mensagem. Buscamos fatos, ideias, informação, entretenimento. Independentemente do que se busca, o que se quer é entender a mensagem do autor do texto. Sendo assim, a leitura está essencialmente ligada ao significado, ou seja, a como se obtém significado a partir da interação entre emissor (autor do texto) e receptor (leitor).

Existe hoje um consenso entre os profissionais que pesquisam especificamente a leitura, que essa atividade está basicamente ligada aos propósitos para ler. As pessoas lêem porque têm pelo menos um objetivo em mente. Se refletirmos sobre tudo o que lemos diariamente, podemos afirmar que a atenção que damos a esses vários textos e a forma como os enfrentamos depende dos nossos objetivos. Mesmo quando esses objetivos não são conscientes, eles existem e fazem da leitura uma atividade colaborativa, ou seja, que necessita de autor e leitor ó para que se efetive. Para Wallace (1992), há duas coisas que todos sabemos a respeito da leitura: a primeira é que nós a usamos para um propósito; a segunda, que ela somente faz sentido dentro de um contexto. Ler é uma atividade que envolve interpretação, ou

seja, é reagir ao texto como um ato comunicativo. Assume-se que o escritor tenha uma intenção comunicativa e que o leitor tenha um propósito de tentar entender essa mensagem.

Nuttall (1996, p. 6) aponta três elementos importantes que leitor e escritor devem ter em comum para que a comunicação através de um texto se efetive. O primeiro é que eles compartilhem um código, ou seja, que eles tenham um idioma em comum. Além disso, eles devem ter um comando semelhante da linguagem, para que o leitor possa usufruir o que está posto no texto (e o escritor, a seu turno, possa ter entendida a sua mensagem). Mas, para Nuttall (1996, p. 6), o elemento mais interessante nesse trinômio é que leitor e escritor devem compartilhar certas suposições e hipóteses a respeito do mundo e de como ele funciona. Sendo assim, a leitura vai se tornar difícil se houver uma grande desigualdade de pressuposições do autor (emissor) e do leitor (receptor).

Goodman (1998, p. 12) define a leitura como um processo psicolinguístico que começa com uma representação linguística codificada por um escritor e termina com o significado que o leitor constrói. Para o autor, a leitura envolve uma interação essencial entre linguagem e pensamento: o escritor do texto codifica o pensamento em linguagem e o leitor, por sua vez, decodifica a linguagem em pensamento.

Eskey (1986), ao refletir sobre o que acontece quando lemos um texto, também enfatiza o processo cognitivo envolvido:

Ler é primeiramente um processo cognitivo, o que significa que o cérebro é que faz quase todo o trabalho. Ao ler, esse notável órgão do corpo humano precisa, quase que simultaneamente, captar a informação que foi dada pelos olhos, relacioná-la com o que ele já sabe sobre o assunto e assim construir um significado para o texto, que, por sua vez, se torna parte do que ele já sabe sobre o assunto e pode, dessa forma, ser usado para prever o que vem depois (ESKEY, 1986, p. 7).

Nesse sentido, pode-se afirmar que, ao ler, o indivíduo põe em ação não somente a sua capacidade de reconhecer os signos e a sua habilidade em entender as estruturas frasais que compõem o texto, mas ele também aciona tudo o que ele sabe sobre o assunto lido, além de ativar o cérebro no que diz respeito às suas crenças, suas experiências pessoais, seu conhecimento de mundo e sua ideologia. Isso é tão relevante atualmente que a palavra *leitura*, para muitas pessoas, já virou sinônimo de *interpretação*, *entendimento*. Podemos perfeitamente dizer que a *leitura* que fizemos de determinada situação foi essa ou aquela e as pessoas entenderão que estamos falando da compreensão que tivemos acerca da referida situação.

3 Leitura em língua estrangeira: alguns conceitos básicos

Qualquer investigação sobre a leitura em língua estrangeira requer o conhecimento de algumas abordagens e conceitos que servem para explicar a leitura em língua materna. Muito do que se sabe e se aplica ao estudo da leitura em língua estrangeira evoluiu justamente das pesquisas, realizadas nos últimos quarenta anos, sobre a leitura na primeira língua. Um desses conceitos está relacionado à teoria do esquema.

As pressuposições que fazemos ao ler dependem de nossas experiências e de como as nossas mentes organizam o conhecimento através de nossas experiências. Nuttall (1996, p. 7) explica esse processo com a teoria do esquema. A autora afirma que o esquema (*schema*, em inglês, plural *schemata*) é uma estrutura mental: é abstrato porque não se relaciona com nenhuma experiência em particular, embora derive de todas as experiências que já tivemos; é uma estrutura porque é organizado, existindo uma relação entre as partes que o compõem. Para Hudson (2007, p. 141), o esquema é basicamente o conhecimento prévio que o leitor aciona ao ler um texto. Ele pode ser classificado como o esquema de conteúdo (*content schema*) ou o esquema formal (*formal schema*). O primeiro se relaciona ao conhecimento sobre o assunto e ao conhecimento cultural; o segundo refere-se ao conhecimento prévio que o leitor tem sobre a estrutura formal de um texto, ou seja, sobre a sintaxe, as relações de coesão e coerência e a organização retórica dos diferentes tipos de textos. Widdowson (1983, *apud* WALLACE, 1992, p. 33) e Cook (1989, *apud* WALLACE, 1992, p. 33) enfatizam as características cognitivas dos esquemas, os quais nos permitem relacionar a nova informação com a informação já conhecida. Ao lermos um determinado texto, a ativação dos nossos esquemas nos capacita a compreendê-lo.

Sendo assim, a forma como interpretamos um texto depende dos esquemas que foram ativados; além disso, nossa interpretação será bem-sucedida se os nossos esquemas forem suficientemente semelhantes aos esquemas do autor do texto (NUTTALL, 1996, p. 7). Em outras palavras, é preciso que nossos esquemas tenham pontos em comum com os esquemas do emissor da mensagem.

É importante reconhecer o esquema como um conceito de grande utilidade na compreensão de como somos capazes de construir significado ao ler um texto.

As pesquisas têm mostrado que a leitura é somente incidentalmente visual. Mais informações se obtém através do leitor do que propriamente através do que está impresso

na página. Isto é, os leitores entendem o que eles lêem porque eles são capazes de captar os estímulos além de sua representação gráfica e colocarem-nos como parte de um grupo apropriado de conceitos já armazenados nas suas memórias... a habilidade em ler depende da interação eficiente entre o conhecimento linguístico e o conhecimento de mundo (CLARKE; SILBERSTEIN, 1997 *apud* BROWN, 2001, p. 299-300).

Os esquemas são construídos a partir das nossas experiências; as novas experiências, incluindo aquelas que são o resultado da leitura, podem modificar os esquemas existentes. Sendo assim, a atividade de leitura aciona os nossos esquemas e também os transforma. Para Nuttall (1996), enquanto formos capazes de aprender coisas novas, os esquemas se modificam.

Outra discussão importante para os estudos na área da leitura se dá em relação aos processos *top-down* e *bottom-up*. Nuttall (1996, p. 16) afirma que no processo *top-down* nós fazemos uso da nossa inteligência e experiência para entender um texto. Esse processo é usado na interpretação e nas inferências que fazemos. O uso consciente do processo *top-down* se dá quando tentamos entender o propósito geral de um texto ou mesmo ter uma ideia aproximada do padrão dos argumentos do escritor a fim de fazer suposições sobre o que vem depois (NUTTALL, 1996, p. 16). Com isso, ter uma ideia do que algo pode significar é ter subsídios para interpretá-la. O leitor aplica seu conhecimento prévio no texto a fim de criar um significado que seja sensato naquele contexto (HUDSON, 2007, p. 33). É importante salientar que, no modelo *top-down*, a leitura eficiente não é o resultado da percepção e da identificação cuidadosa de todas as características do texto. Ela resulta da habilidade em escolher as pistas necessárias para produzir as suposições corretas (HUDSON, 2007, p. 38).

Já no processo *bottom-up*, o leitor constrói significado a partir do reconhecimento das palavras e das estruturas frasais do texto. As características principais desse processo envolvem as noções de correspondência entre fonemas e grafemas e a reconstrução da mensagem a partir do processamento da informação (HUDSON, 2007, p. 34). O uso consciente do processo *bottom-up* acontece, por exemplo, quando iniciamos a leitura de algo que não entendemos bem. Nesse caso, voltamos àquelas sentenças e as lemos cuidadosamente para que tenhamos a certeza da compreensão do seu sentido. Hudson (2007, p. 33) afirma que, no processo *bottom-up*, o leitor constrói sentido a partir das letras, palavras, frases e orações ao processar o texto em unidades fonêmicas que representam o significado lexical. A partir disso, ele constrói significado de uma maneira linear.

Nuttall (1996, p. 16-17) compara o processo *top-down* com a imagem da visão de uma águia sobre uma paisagem (Figura 1) e o processo *bottom-up* com a imagem da visão de um cientista com uma lupa sobre uma pequenina área daquela paisagem (Figura 2).

Figura 1 ó Processo *top-down* (NUTTALL, 1996, p. 16)

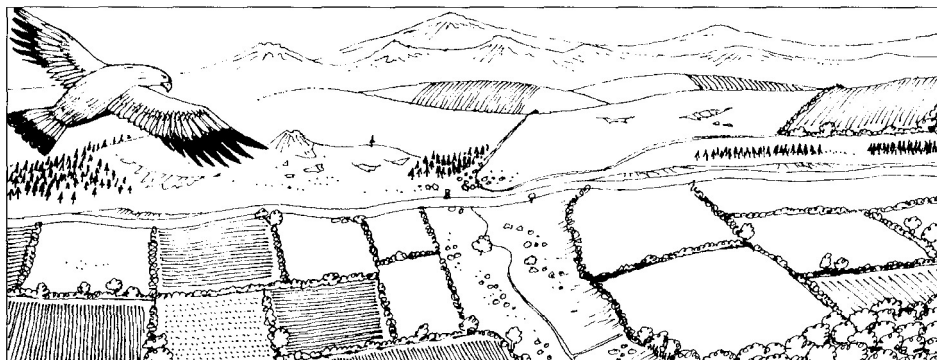


Figura 2 ó Processo *bottom-up* (NUTTALL, 1996, p. 17)



De uma altura considerável, a águia pode ver toda a área, tendo uma compreensão da natureza de todo aquele terreno, dos seus padrões e das relações entre as suas várias partes. O cientista, por sua vez, examina detalhadamente um fenômeno em particular naquela área. Entretanto, ele somente irá entendê-lo se ele tiver conhecimento sobre o que acontece ao redor daquela pequena parte do terreno.

Até aproximadamente a metade do século passado, acreditava-se que a melhor forma de ensinar leitura era através da metodologia *bottom-up*: ensine primeiro os símbolos, as correspondências entre os grafemas e os fonemas, as sílabas e o reconhecimento lexical - a compreensão será o resultado da soma dessas partes (BROWN, 2001, p. 299). Porém, as

pesquisas na área têm mostrado que ambos os processos são importantes, pois durante a leitura podemos mudar o nosso foco, indo de um processo ao outro, por exemplo, usando o processo *top-down* para fazer uma inferência e logo utilizando o processo *bottom-up* para verificar uma afirmação do escritor do texto. É importante ressaltar aqui que essa interação entre os dois processos ficou conhecida como leitura interativa (*interactive reading*), uma vez que a leitura envolve a aplicação de não somente processos mentais refinados e conhecimento prévio, mas também as características do texto em si (HUDSON, 2007, p.34).

Outros dois conceitos relevantes para os interessados em estudar leitura são as definições de leitura extensiva e leitura intensiva. Brown (2001, p. 312) classifica a leitura em sala de aula como oral e silenciosa. Para o autor, leitura extensiva e leitura intensiva são subcategorias da leitura silenciosa. Segundo Harmer (2007, p. 99), a leitura extensiva é aquela que os alunos geralmente fazem fora do ambiente de sala de aula. Ela é concretizada através da leitura de jornais, revistas, páginas da Internet, romances, biografias, etc., muitas vezes envolvendo a leitura por prazer já que, nesse caso, é o próprio aluno que faz as escolhas em relação ao que vai ler. Já a leitura intensiva é aquela que normalmente acontece na sala de aula, quase sempre acompanhada de atividades de estudo e sob a orientação do professor. O objetivo é chegar a um entendimento não somente do que o texto significa, mas de como esse significado é produzido (NUTTALL, 1996, p. 38). A leitura intensiva chama a atenção dos alunos para os marcadores de discurso, as formas gramaticais e outros detalhes com o propósito de entender o significado literal, as implicações, as relações retóricas e assim por diante (BROWN, 2001, p. 312). Para esse tipo de leitura, o professor é quem vai escolher o texto a ser trabalhado, dependendo do programa de estudo e da necessidade dos alunos.

É de extrema importância que os professores, além de realizarem o trabalho com a leitura intensiva em sala de aula, incentivem seus alunos a ler extensivamente. Brown (2001, p. 301) enfatiza que o incentivo à leitura extensiva em conjunto com o trabalho de leitura intensiva é altamente favorável à aquisição da proficiência linguística. Ao serem estimulados à leitura por prazer, os alunos realizarão a atividade com mais foco na compreensão do texto e não terão tanta preocupação com a análise do mesmo ou com a busca de vocabulário novo, como o que ocorre, normalmente, na leitura realizada em sala de aula.

4 Estratégias de leitura em língua estrangeira

A nossa experiência como professores de língua estrangeira tem mostrado que, inúmeras vezes, os alunos, ao serem desafiados à leitura de um texto na língua-alvo, querem

fazê-la do início ao fim, passando por todas as palavras e usando o dicionário para procurar o significado daquelas que lhes são desconhecidas. Encarar a leitura em língua estrangeira dessa forma é muito ineficiente, pois após um ou dois parágrafos, esse leitor certamente estará frustrado com o resultado.

Portanto, o sucesso na habilidade de leitura dos aprendizes de uma língua estrangeira se deve muito ao desenvolvimento de estratégias de leitura. As duas estratégias de leitura mais citadas e mais difundidas pelos pesquisadores da área são *skimming* e *scanning*. Ambas são estratégias associadas a leituras rápidas, mas elas são diferentes em seus propósitos.

A estratégia de *skimming* consiste em uma leitura rápida para captar o essencial de um texto. Ao utilizar essa estratégia, os leitores, identificam, por exemplo, o tópico principal ou a mensagem do texto, além de adquirirem condições para prever algumas ideias secundárias. Para tanto, o leitor recorre ao título, subtítulos, ilustrações, nome do autor, a fonte do texto, o início e o final dos parágrafos, itálicos, sumários (PAIVA, 2007, p. 134). Através dessa estratégia, o leitor pode decidir, por exemplo, se a leitura daquele texto em particular será válida para a sua pesquisa ou o seu trabalho.

A estratégia de *scanning* também consiste em uma leitura rápida, mas com outro objetivo. Utiliza-se a estratégia de *scanning* para encontrar informações mais específicas, como datas, nomes, números, algum conceito em particular, uma definição ou mesmo as ideias que dão suporte ao tópico principal do texto. Segundo Paiva (2007, p. 134), õ[o] que diferencia uma da outra é que, ao usar a estratégia de *scanning*, o leitor sabe o que está procurando, ou seja, ele está procurando uma informação específica, ao passo que, com a de *skimming*, o leitor está em busca do sentido geral do texto, muitas vezes para decidir se vai ler todo o texto de forma mais detalhada.

A prática dessas duas técnicas é de grande valia para os estudantes de uma língua estrangeira, pois eles aprendem que há partes de um texto que podem ser ignoradas sem que haja prejuízo na compreensão do mesmo. Além disso, é também uma forma desses estudantes libertarem-se do uso exagerado do dicionário.

Uma outra estratégia bastante difundida é observar a presença de palavras cognatas no texto. Em língua inglesa, por exemplo, os cognatos são termos de procedência grega ou latina bastante semelhantes à palavras em língua portuguesa, tanto no seu significado como na ortografia. É importante também que os alunos tenham conhecimento acerca dos falsos cognatos, para que a mensagem do texto não seja entendida de forma errônea.

Analisar o título do texto, seus subtítulos, seu *layout*, suas ilustrações e outros elementos tipográficos como o próprio uso de palavras em negrito ou itálico ajudam o leitor a prever o conteúdo do texto, o que também é uma estratégia de leitura. Isso normalmente é feito como uma atividade de pré-leitura e contribui para estimular a curiosidade do aluno pelo assunto do texto. Tarefas como essa podem ser bastante exploradas com alunos em estágio inicial de aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que, nessa fase, a falta de conhecimento, principalmente no que se refere ao vocabulário, pode causar frustração na leitura de um texto.

Fazer suposições e inferências é também uma outra atividade que auxilia na compreensão de um texto. De acordo com Brown (2001, p. 309), os professores devem encorajar os alunos a usar estratégias de compensação, entre elas, fazer suposições e inferências. Ao utilizá-las, os alunos preenchem lacunas na sua competência através do uso inteligente das pistas que estão disponíveis no texto.

O conhecimento acerca dos conectivos e dos marcadores de discurso também se apresenta como um recurso para melhorar a eficiência da leitura principalmente porque tais elementos mostram as relações entre as ideias expressas pelos enunciados, frases e orações que compõem o texto. Saber que determinadas palavras ou frases expressam causa, consequência, adição, sequência ou oposição de ideias capacitam o leitor a identificar elementos que fazem diferença na compreensão do texto.

Uma outra forma de lidar com as dificuldades que se apresentam na leitura de um texto em língua estrangeira é conhecer tanto a estrutura sintática quanto a morfológica da língua-alvo. Com base nesse conhecimento, ao observar a posição de uma palavra em uma determinada oração, o leitor tem condições de pelo menos estabelecer sua função na oração e sua classe gramatical, concluindo, por exemplo, que aquele termo desconhecido serve como sujeito e que se trata de um substantivo. Essa informação será de grande utilidade na busca pelo sentido da palavra, tanto na realização das inferências como na busca pelo seu significado através do uso do dicionário, pois sabendo que o termo se trata, nesse exemplo, de um substantivo, o leitor descartará algumas das traduções ali presentes para o verbete em questão.

Além disso, a estrutura interna da palavra oferece dicas valiosas sobre o seu significado. Por isso, na língua inglesa, por exemplo, é importante que o aluno tenha conhecimento sobre os principais afixos e também sobre palavras compostas: sobre os afixos porque eles podem alterar a classe gramatical da palavra ou o seu significado; sobre as

palavras compostas porque se pode, geralmente, chegar a uma conclusão sobre o seu significado através do sentido das partes que a compõem.

Além dessas estratégias mencionadas, o uso do conhecimento prévio em relação à língua-alvo e da própria bagagem cultural do leitor, a observação de palavras repetidas e/ou do mesmo campo semântico e a própria consulta racional ao dicionário são alguns dos recursos utilizados por aprendizes do idioma para compreensão do texto. Obviamente, o papel do professor de línguas durante a realização de atividades de leitura é fundamental, visto que alguns dos questionamentos necessários à compreensão do texto devem partir de indagações mais complexas, formuladas pelo docente.

Apenas a título de exemplificação, conforme nos sugere Davies (1995, p. 26-7, *apud* PAIVA, 2007, p. 135), algumas perguntas de caráter mais genérico, como: sobre o que é o texto, onde o texto foi tirado, quais são os propósitos sociais do texto, quem este texto é endereçado, como o texto é organizado, entre outras, devem ser feitas pelo professor, a fim de que os aprendizes da língua-alvo, na sua tarefa de leitores, possam ter uma visão mais ampla acerca da materialidade linguística que está sendo considerada.

5 Práticas diferenciadas de leitura sob a perspectiva do multiletramento

O conhecimento de uma LE, na atualidade, é uma questão de sobrevivência e de inclusão. Como consequência, há uma preocupação cada vez mais evidente (pelo menos é o que se observa nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, doravante, OCEMs) em viabilizar aos alunos um ensino de qualidade, mais próximo de suas necessidades imediatas, de modo que estes possam ter acesso, na escola *regular*, a uma ou mais LEs. A esse respeito, Paiva (2000) argumenta:

[a]ções efetivas estão sendo tomadas para a melhoria das escolas. Temos que fazer a nossa parte e acreditar no ensino público, gratuito e de qualidade. Assumir passivamente que a rede de ensino básico é incompetente para ensinar línguas é perpetuar o mito de que só as escolas de idioma são capazes dessa tarefa. (...). Da mesma forma que se generaliza negativamente a incompetência da rede escolar, principalmente a pública, generaliza-se de forma positiva o bom desempenho das escolas de idioma. As duas generalizações são fruto de especulações e não se baseiam em dados concretos. Há exemplos de boa e má qualidade do ensino nos dois sistemas de ensino.

Ao viabilizar o ensino de LEs, a escola assume uma função importante no projeto de inclusão social, na medida em que possibilita ao aprendiz ter acesso a outras culturas, sem que

este se desfaça de suas próprias concepções e valores culturais. Em outras palavras, aprender uma LE significa - mais do que uma necessidade de mercado ou exigência tecnológica, ambas consequência da globalização - uma possibilidade de entendimento do discurso alheio e, principalmente, de negociação de sentidos entre o que se ouve / vê e o que é dito.

Sob essa perspectiva, segundo Soares (2004 *apud* OCEMs, 2006, p. 97), o ensino de LEs pode contribuir significativamente para a formação dos indivíduos na medida em que promove uma ã(...) ãalfabetizaçãoø dos alunos (...) condizente com as necessidades da sociedade em que vivem, de uma sociedade que tem suas próprias características, porque é interpretada por uma história e uma cultura em constante construção e reconstrução.ö

Essa ãalfabetizaçãoö remete aos conceitos de letramento e multiletramento, uma vez que o ensino da língua alvo, sob essa perspectiva, está condicionado a práticas sociais diversas de leitura, escrita e uso da língua, incluindo as escolares e as não-escolares. Em vista disso, o acesso à escrita e à leitura na língua alvo inclui diferentes formas de produção e aquisição do conhecimento, sendo as tradicionais, ou seja, as escolares apenas mais uma possibilidade. A esse respeito, Rojo (2009, p. 98) afirma:

(...) podemos dizer que as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita; dentre elas, as práticas escolares. Mas não *exclusivamente* [grifo meu] (...). É possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira.

O acesso, cada vez mais prematuro e intenso, às tecnologias digitais, incluindo diferentes ferramentas de comunicação eletrônica, possibilita aos seus usuários novas práticas de letramento. As práticas de leitura e escrita vão sendo, portanto, ressignificadas e alteradas: o texto no papel é substituído pelo texto na tela. Consequentemente, espera-se da escola novas metodologias para o ensino dessas habilidades, particularmente no que se refere ao ensino de LEs. Segundo Soares (2002):

[o] texto no papel é escrito e é lido linearmente, sequencialmente ó da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra; o texto na tela ó o hipertexto ó é escrito e é lido de forma multilinear, multi-sequencial, acionando-se *links* ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida. (...) Em síntese, a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento.

Essa nova maneira de lidar com o texto, tanto em relação à habilidade de escrita quanto de leitura, é causa e consequência de novas propostas para o ensino de LEs e define-se, portanto, como letramento digital. Caberá ao aprendiz tornar-se um sujeito digitalmente letrado (ou seria alfabetizado?) para, na medida do possível, (inter)agir por meio das tecnologias digitais, em busca do conhecimento na língua alvo. Esse não parecer ser um problema para a geração Y, que se caracteriza pelo acesso, cada vez mais facilitado, às tecnologias da informação e da comunicação (TICs) e, principalmente, pelo uso efetivo de tais recursos nas suas práticas cotidianas.

A seguinte afirmação de Ribeiro e Araújo (2007) retoma a ideia de que a geração Y é (ou está se tornando) uma geração digitalmente letrada: enquanto alguns adultos ainda resistem a esse universo, as crianças facilmente estabelecem uma interação amigável com o computador, aprendem e dominam com rapidez as manobras necessárias para efetivar sua participação via tecnologia digital.

Ao que se percebe, o meio eletrônico determina a criação de uma escrita diferente à que estamos acostumados, que incorpora características como o imediatismo, a redundância e a natureza efêmera da fala. Além disso, o acréscimo de aspectos visuais à escrita, como cores e *emoticons*, por exemplo, servem para comunicar aspectos que estariam presentes na fala (como entonação, estados de humor, sentimentos, etc.). Daí resulta um texto multimodal, que, obviamente, requer novas possibilidades de leitura e compreensão.

Assim como a escrita, a leitura assume uma nova configuração. Conforme mencionado anteriormente, graças ao hipertexto, que, segundo Lévy (1999, p. 56), pode ser entendido como um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor, o leitor constitui-se também como autor do texto lido. Logo, a leitura de hipertextos desafia as noções anteriores de escrita e leitura, no sentido de que, se o texto lido no fim das contas resultou da escolha do leitor de páginas díspares entre si, então, de certa forma, o leitor adquire o papel de autor do texto lido. (OCEMs, 2006, p. 106).

Nesse sentido, altera-se profundamente a relação autor e texto e o leitor. O leitor passa a ser também autor do texto, na medida em que ele próprio faz escolhas em relação ao que ler e como ler, evitando algumas páginas e dando mais ênfase a outras. Observa-se, claramente, que a linguagem na comunicação mediada pelo computador requer um novo tratamento por parte de seus usuários, o qual poderá, inclusive, se opor ao ditado pela escola como correto e ideal. Conforme nos esclarecem as OCEMs (2006, p. 106), o termo letramento

se refere õ[a]os usos heterogêneos da linguagem nas quais formas de Æleituraø interagem com formas de Æescritaø em práticas socioculturais contextualizadasõ.

Além disso, uma vez que a linguagem da Internet se caracteriza pela inter-relação de texto verbal, visual e sonoro (texto multimodal), a sua compreensão requer novas habilidades de leitura, que demandam novas práticas de letramento. Segundo Ribeiro e Araújo (2007), õ[a] atração que a Internet exerce sobre as pessoas parece se explicar não somente pelo fato de ela ser algo relativamente recente, mas também pela possibilidade de reunir em um só suporte (a tela digital do computador) várias formas de expressão, tais como a escrita, o som e a imagem, além da rapidez da veiculação aliado a sua flexibilidade linguísticaõ.

Ao conjunto de diferentes práticas de letramento (visual, sonoro, digital, entre outros), chamamos de multiletramentos. O conceito de õmultiletramentoõ surgiu, segundo Cope e Kalantzis (2000 *apud* OCEMs, 2006, p. 106), õpara dar conta da extrema complexidade desses novos e complexos usos da linguagem por novas comunidades de prática.õ Evidencia-se, pois, a relevância das diferentes formas de letramento - multiletramentos - para a formação global do aprendiz, incluindo aí o domínio da língua que estuda.

6 Considerações finais

Para que se obtenham bons resultados no trabalho com a leitura em língua estrangeira, além de conhecer a teoria subjacente ao assunto, o professor deve fazer uma boa seleção de textos, de preferência autênticos, para o preparo de suas atividades. Para essa seleção, ele deverá levar em conta o seu grupo de alunos e os objetivos desse grupo, pois só assim o trabalho com a leitura vai efetivamente contribuir para a aprendizagem.

Nesse sentido, pode-se dizer que o professor deve expor os alunos aos vários gêneros textuais existentes e também deve preparar atividades que contemplem os diversos tipos de estratégias, uma vez que há, em um mesmo grupo, alunos com diferentes estilos de aprendizagem. Ao obter sucesso no uso de estratégias e compreender aquele texto que está sendo trabalhado, o aluno se motiva, pois percebe que não precisa conhecer todo o vocabulário ali presente para realizar a interpretação. Não se pode deixar de mencionar também que o nível de conhecimento linguístico dos alunos deve ser considerado pelo docente. Com alunos iniciantes, os professores devem procurar selecionar textos mais

simples, com um vocabulário mais conhecido e, à medida que os alunos avançam em conhecimento linguístico, os textos apresentados a eles devem ser mais complexos.

Cabe ainda ressaltar que, se o estudo de leitura estiver atrelado às demais habilidades linguísticas, além de ser uma atividade mais prazerosa para alunos e professores, ela é mais eficaz. Isso porque a aprendizagem de determinado idioma se dá de modo integrado, envolvendo conhecimentos de leitura, escrita, oralidade e tradução. O ensino de uma língua estrangeira com foco *apenas* na leitura pode se tornar monótono e, muitas vezes, desmotivante ao aprendiz, já que não se sente como um sujeito ativo ao longo do processo. Todavia, se o objetivo do aprendiz é, apenas, aprender a ler um texto em língua estrangeira, o professor deverá buscar suporte nas estratégias e na seleção de textos autênticos e de interesse dos aprendizes, a fim de que suas aulas sejam produtivas e contemplem os objetivos esperados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006, 239 p. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: set. 2010.
- BROWN, H.D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2. ed. New York: Longman, 2001.
- COPE, B; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000.
- ESKEY, D. E. Theoretical foundations. In: DUBIN, F.; ESKEY D. E.; WILLIAM, G. (Eds.). *Teaching second language reading for academic purposes*. [S.l]: Addison-Wesley Publishing Company, 1986. p. 03-23.
- GOODMAN, K. The reading process. In: CARREL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (Eds.). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: CUP, 1998. p. 11-21.
- HARMER J. *The practice of English language teaching*. 4. ed. [Cambridge]: Pearson Longman, 2007.
- HUDSON, T. *Teaching second language reading*. Oxford: OUP, 2007.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- NUTTALL, C. *Teaching reading skills in a foreign language*. 2. ed. Oxford: Heinemann, 1996.

PAIVA, V. L. M. O. O lugar da leitura na aula de língua estrangeira. *Vertentes*. n. 16 ó julho/dezembro, 2000. p. 24-29.

_____. O. Desenvolvendo a habilidade de leitura. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007. p. 129-147.

RIBEIRO, M. M.; ARAÚJO, J. C. . "Tia, eu já escrevi o site do 'rotineio'. Agora é só apertar o enter?" O Endereço eletrônico na sala de aula. In: ARAÚJO, J.C. (Org.). *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 165-178. Disponível em: <<http://www.julioaraujo.com/site/interna/artigos.htm>>. Acesso em: 14 dez. 2010.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n.81, pp. 143-160. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 dez. 2010.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

WALLACE, C. *Reading*. Oxford: OUP, 1992.

Recebido em 20 de janeiro de 2013.

Aprovado em 11 de fevereiro de 2013.