

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS

**MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E
TECNOLOGIAS**

**ESTUDOS SOBRE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: ANÁLISE DA
PESQUISA ACADÊMICA *STRICTO SENSU* PRODUZIDA NO BRASIL
ENTRE 2001 E 2011**

**Anápolis-GO
2014**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS

**MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E
TECNOLOGIAS**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

**ESTUDOS SOBRE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: ANÁLISE DA
PESQUISA ACADÊMICA *STRICTO SENSU* PRODUZIDA NO BRASIL
ENTRE 2001 E 2011**

**Anápolis-GO
2014**

IREMAR SEBASTIÃO DOS REIS

**ESTUDOS SOBRE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: ANÁLISE DA
PESQUISA ACADÊMICA *STRICTO SENSU* PRODUZIDA NO BRASIL
ENTRE 2001 E 2011**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Linguagens e práticas sociais.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Barbra do Rosário Sabota Silva

**Anápolis-GO
2014**

Reis, Iremar Sebastião.

R375e Estudos sobre leitura em língua inglesa[manuscrito]: análise da pesquisa acadêmica stricto sensu produzida no Brasil entre 2001 e 2011 / Iremar Sebastião Reis. - 2013. 123f. il. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva.
Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação ,
Linguagens e Tecnologias), Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas. Anápolis, 2013.

Orientadora: Profa. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva.

Bibliografia.
Inclui tabelas.

1. Linguagem. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino. 3. Língua inglesa - Leitura - Brasil. 4. Língua inglesa – Pesquisa acadêmica. I.Título.

CDU:811.111:028(81)

Ficha catalográfica elaborada por Aparecida Marta de J.Fernandes
Bibliotecária da UnUCSEH
CRB1/2385

**ESTUDOS SOBRE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: ANÁLISE DA
PESQUISA ACADÊMICA *STRICTO SENSU* PRODUZIDA NO BRASIL
ENTRE 2001 E 2011**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 25 de Fevereiro de 2014.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva. (Universidade Estadual de Goiás - UEG)
Orientadora / Presidente

Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira. (Universidade Estadual de Goiás - UEG)
Membro interno

Profa. Dra. Silvana Matias Freire. (Universidade Federal de Goiás - UFG)
Membro externo

Anápolis-GO., 25 de Fevereiro de 2014

Com amor...
Respeitoso amor, a meus pais, Madalena e Joaquim;
indescritível amor, a minha esposa, Júlia;
incondicional amor, a meu filho, Gabriel.

AGRADECIMENTOS

O curso de mestrado representou um momento muito importante em minha vida profissional e em minha formação pessoal. Foram muitas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para este momento. A essas pessoas, as palavras ainda serão uma mínima demonstração de minha gratidão pelos vários gestos de carinho, de acolhimento e de incentivo que ofereceram.

Assim, quero expressar minha gratidão...

Aos amigos espirituais, que sempre estiveram ao meu lado em meu auxílio.

Aos meus pais, Madalena e Joaquim, por sempre me incentivarem a estudar.

À minha família, Júlia e Gabriel, por compreender minhas ausências.

À minha orientadora, Profa. Dra. Barbra Sabota, pela cumplicidade na produção desse texto, pela abertura ao diálogo, por me incentivar a acreditar em mim mesmo, pela leveza e seriedade com que trata a educação e a pesquisa; enfim, pela dedicação, amizade e paciência.

Aos professores participantes da banca de qualificação e de defesa, Profa. Dra. Silvana Matias Freire e Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira, por todas as considerações e contribuições.

A todos os professores do MIELT, pelas infindáveis contribuições no meu processo de construção de conhecimento. Em especial, ao Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira, pela agudeza das observações neste trabalho, suas sugestões, seu profissionalismo e seu carinho.

A todos os colegas de mestrado, pelos bons momentos compartilhados na vida acadêmica, e em especial à Cristina Ozório e Fabrício Gomes, pelas caronas, Jean Santos, pelos novos blues, à Kelly Ferreira, Návia Costa e Murilo Macêdo, pelas revisões dos meus trabalhos, e à Claudia Bertoso Leite, Cleufa Oliveira, Melissa Costa, Paulo Ferreira e Thalita Paraguai, companheiros de grupo de estudo até altas horas.

Aos colegas professores... Adelino Machado, Adolfo Frota, Cristiane Rosa Lopes, Edilson Alves, Edna Santana, Edvaldo Nolasco, Idonizete Alves, Iraçom Ferreira, Jannekelly Franco, Jezi Ferreira, Júnia Garcia, Maria Aparecida de Matos, Mariana Rodrigues, Rosolindo Neto, Vanessa Franca, Weigma Michelly e o casal Leonário e Mirian, por todas as contribuições inestimáveis, sugestões de leitura, disponibilização de materiais para pesquisa, compartilhamento de ideias e, principalmente, pelas palavras de incentivo e persistência.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse meu sonho.

Reading is to the mind what exercise is to the body.

Richard Steele

RESUMO

REIS, Iremar Sebastião dos. **ESTUDOS SOBRE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: ANÁLISE DA PESQUISA ACADÊMICA *STRICTO SENSU* PRODUZIDA NO BRASIL ENTRE 2001 E 2011.** 2014. 122 páginas.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2014.

Orientadora: Prof^ª Dra. Barbra Sabota

Defesa: 25 de fevereiro de 2014.

A abrangência do campo da leitura e suas interfaces com outras áreas do conhecimento, provocando transformações no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, refletem-se na diversificada produção científica da área que se encontra consolidada em periódicos científicos, bases de dados e nas bibliotecas das universidades. Para conhecer melhor o que tem chamado a atenção dos pesquisadores sobre o ensino da leitura em Língua Inglesa em nosso país, buscou-se nesse trabalho denominado “Estado da Arte” reunir pesquisas (dissertações de mestrado e teses de doutorado) produzidas no Brasil, nas Universidades Federais entre 2001 e 2011. Assim, inventariamos e analisamos a trajetória do ensino da leitura no Brasil, por meio de um levantamento, com dados organizados por região, por tempo, estado e instituição de ensino, dados organizados por grau de titulação defendido, dados organizados por público-alvo e instituições, por nível de escolaridade de público-alvo (alunos) e de acordo com o foco predominante dentro do ensino da leitura, para ao final analisarmos com mais profundidade os conceitos, as concepções, os modelos e os processamentos de leitura encontrados nessas pesquisas, identificando se o referencial teórico utilizado nas pesquisas apresenta aspectos convergentes ou divergentes com os da prática de sala de aula dos respectivos pesquisadores. Os resultados da análise evidenciam a concepção interacionista e o modelo de leitura interativo como os preferidos dos pesquisadores quando se trata de pressupostos teóricos para nortear seus trabalhos, o que divergiu durante a pesquisa de campo, já que a maioria desses pesquisadores encontrou na prática de sala de aula, a concepção estruturalista e o modelo decodificativo de leitura como os mais presentes durante o processo.

Palavras Chave: estado da arte, ensino de leitura, língua inglesa.

ABSTRACT

REIS, Iremar Sebastião dos. **ESTUDOS SOBRE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: ANÁLISE DA PESQUISA ACADÊMICA *STRICTO SENSU* PRODUZIDA NO BRASIL ENTRE 2001 E 2011.**2014. 122 páginas.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2014.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Barbra Sabota

Defesa: 25 de Fevereiro de 2014.

The scope of the field of reading and its interfaces with other knowledge areas, causing changes in the teaching and learning of English Language, are evidenced through the diverse scientific production consolidated in scientific journals, databases and in Universities' libraries. To better understand what has drawn the attention of researchers on the teaching of reading in English language in our country, we attempted to gather in this State of Art research thesis and dissertations produced in federal universities in Brazil between 2001 and 2011. Thus, We organized and analyzed the trajectory of reading instruction in Brazil, through a survey, with data organized by region, time, and educational institution, degree of titration advocated, audience and institutions, by level of education of target audience (students) and in accordance with the predominant focus in the teaching of reading, to the end we analyze in more depth the conceptions, models and processes of reading found in these studies, identifying the theoretical framework used in the research presents convergent or divergent aspects with the practice of classroom of their researchers. The analysis results show the interactional conceptions and interactive reading model as the favorite of researchers when it comes to theoretical models to guide their work, which diverged during the field research assumptions, since most of these researchers found in the practice room class, the structuralist conception and bottom up model reading as the most present during the process.

Keywords: state of art, teaching reading, english language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Relevância da pesquisa	16
CAPÍTULO I – METODOLOGIA DA PESQUISA	18
1.1 Natureza da pesquisa	18
1.2 Procedimentos da pesquisa	20
CAPÍTULO II – O ENSINO DE LEITURA EM LI NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	23
2.1 As concepções de leitura.....	23
2.1.1 A concepção estruturalista.....	23
2.1.2 A concepção psicolinguística	24
2.1.3 A concepção interacionista	26
2.1.4 A concepção discursiva	27
2.2 Os modelos e os processamentos de leitura.....	28
2.2.1 O modelo ascendente de leitura	29
2.2.2 O modelo descendente de leitura	32
2.2.3 O modelo interativo de leitura	37
2.2.4 O modelo discursivo de leitura	41
2.3 Uma associação entre as concepções de leitura e os modelos que as subjazem.....	44
2.4 Língua materna e língua estrangeira: diferenças e semelhanças	46
2.4.1 Aquisição e aprendizagem de segunda língua	46
2.4.2 Especificidades de leitura: língua materna e língua estrangeira	48
2.5 Breves considerações sobre o livro didático	50
2.6 Estratégias de leitura	52
2.7 Os documentos oficiais para o ensino – enfoque na leitura.....	55
2.7.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o ensino de LE	55
2.7.2 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).....	56
CAPÍTULO III – ANÁLISE DE DADOS	63
3.1 Levantamento sobre estudos com foco na leitura em LI no Brasil.....	63
3.1.1 Dados organizados por região.....	63

3.1.2 Dados organizados por ano de produção	65
3.1.3 Dados organizados por grau de titulação defendido	67
3.1.4 Dados organizados por público-alvo e instituições	68
3.1.5 Dados organizados por nível de escolaridade do público-alvo (alunos)	71
3.1.6 Dados organizados de acordo com o foco predominante dentro do ensino de leitura	72
3.1.7 Dados organizados de acordo com o foco predominante do estudo e o nível de escolaridade do público-alvo investigado.....	73
3.2 Analisando conceitos e concepções de leitura	75
3.3 Análise dos modelos e dos processamentos de leitura.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	113

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 - Estudos encontrados por regiões	64
Quadro 1 - Dados das produções ano a ano.....	65
Quadro 2 - Dados de estudos organizados por grau de titulação defendidos	67
Quadro 3 - Dados de estudos organizados por público-alvo e instituições	68
Quadro 4 - Dados de estudos organizados por nível de escolaridade do público-alvo (alunos)	71
Quadro 5 - Dados dos estudos organizados de acordo com o foco predominante e o nível de escolaridade do público-alvo investigado.....	73
Quadro 6 - Metas e Efetivação.....	111

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE – Língua Estrangeira
LEM – Língua Estrangeira Moderna
LEI – Língua Estrangeira Inglês
LI – Língua Inglesa
MEC – Ministério da Educação
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
UFAC – Fundação Universidade Federal do Acre
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFCG – Universidade Federal de Campina Grande
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL – Fundação Universidade Federal de Pelotas
UFPI – Fundação Universidade Federal do Piauí
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFS – Fundação Universidade Federal de Sergipe
UFU – Fundação Universidade Federal de Uberlândia
UnB – Fundação Universidade de Brasília
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa (doravante LI) tem sido um assunto muito discutido no Brasil, principalmente na última década (ALMEIDA FILHO, 2009), depois que as novas tecnologias passaram, mais comumente, a fazer parte do cotidiano de alunos e professores (LEFFA, 2006; K. G. ARANTES, 2008). Essa recente conjuntura, aliada à ampliação da oferta de cursos de línguas pelo país, motivou o aumento de produções didáticas e pesquisas acadêmicas sobre o assunto, com a intenção de promover melhorias no processo de ensino-aprendizagem nas escolas, em especial na educação básica.

Nesse contexto, o ensino de leitura passa a merecer uma atenção especial em relação ao ensino-aprendizado de LI, por se tratar de uma das habilidades linguísticas mais usadas pela maioria dos brasileiros (MOITA LOPES, 1996; WALESKO, 2006). Como a maior parte da nossa população utiliza uma língua estrangeira (doravante LE) apenas para ler¹, em exames e seleções em geral, por exemplo, a leitura em LE passou a ser critério de relevância social, de acordo com os PCN (1998), visão essa não consensual, motivo de controvérsias entre os pesquisadores da área com visões diferentes sobre o assunto, que acreditam que a língua deve ser ensinada para a comunicação e, portanto não se deve dar prioridade para uma só habilidade linguística, pois afinal, uma boa comunicação exige que se tenha um pouco de cada habilidade por parte do aprendiz. Nesse sentido, os PCN (BRASIL, 1998, p. 20) defendem o ensino de LE focado na leitura, já que “[...] a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato”.

Com o advento da globalização, a necessidade de saber ler em uma LE aumentou consideravelmente, já que, para ter acesso à ciência e às tecnologias atuais, o cidadão precisará dominar essa habilidade. Além disso, há ainda uma parte da literatura científica que pode ser encontrada apenas em LE, o que dificulta seu acesso e compreensão.

Dessa forma, se a leitura em língua materna é importante para o cidadão, em outra língua não seria diferente; ao contrário, ela é fundamental, por se tratar de uma das habilidades com a qual nós brasileiros mais temos contato ao aprender uma LE (PAIVA, 2000), seja na escola ou em cursos.

Percebemos, assim, a importância da leitura, por ser ela “uma atividade tão constante em nossas vidas que, muitas vezes, nem nos damos conta do quanto a praticamos” (SABOTA, 2006, p. 82). A leitura, nesta dissertação, é entendida não só como decodificação de signos,

¹ Com exceção dos habitantes das fronteiras ou dos que vivem em comunidades de imigrantes, já que estes têm a oportunidade de usar a língua num contexto mais amplo e de forma cotidiana.

mas principalmente como uma atividade capaz de trazer novos sentidos ao leitor. Para Freire (1995), esses sentidos são alcançados por meio da percepção das relações entre texto e contexto, num caráter mais social.

Corroborando a ideia da importância da leitura, é necessário mencionar também que “aprender a ler em língua estrangeira ajuda no desenvolvimento da leitura em língua materna, que é, na verdade, a fonte de muitos problemas com os quais as crianças se defrontam na escola em todas as disciplinas” (MOITA LOPES, 1996, p. 132).

Com a crescente demanda de conhecimento de LE em nossa sociedade, trabalhar a leitura em LI é um desafio enorme para os professores, que devem considerar todas as diferenças e interesses dos aprendizes. A leitura é uma prática indispensável que ajuda o aluno a buscar informações e a organizar o pensamento, de forma a ampliar seu conhecimento e sua participação efetiva no mundo das letras.

Assim, entendemos que a leitura é parte importante no aprendizado de qualquer ser humano e que ler com eficiência também exige aprendizado. Se o processo de leitura for feito de forma eficaz, o leitor-aprendiz absorverá ao máximo o que o texto tem a proporcionar em termos de significado.

Tão importante quanto a leitura como processo de aquisição e apropriação de saberes, a nosso ver, é a atualização do que já se pesquisou sobre o assunto, de forma que as descobertas e as revelações dos estudiosos possam sempre estar disponíveis a estudantes e pesquisadores, com a intenção de contribuir para novos trabalhos e rememorar produções tão importantes para a pesquisa científica.

Assim, como professores de LI que buscam melhorar sua prática em sala de aula, na procura de maior eficácia em seu trabalho, sentimos falta de uma pesquisa aprofundada, que traçasse um panorama geral dos estudos sobre o ensino da leitura em LI e nos permitisse conhecer o que tem chamado a atenção dos pesquisadores sobre essa área em nível de pós-graduação em nosso país, de forma a entender melhor as diversas nuances da temática em questão.

Portanto, neste estudo pretendemos reunir trabalhos relacionados ao ensino de leitura, de modo a atualizar e apontar caminhos para as novas pesquisas sobre leitura em LI. Esperamos dar condições para o leitor entender melhor questões sobre o ensino-aprendizagem da leitura: visões, tipos, conceitos, enfim, aspectos relevantes dentro desse assunto que tem chamado a atenção de pesquisadores ao longo da década de 2001 a 2011, período dos últimos anos em que os dados se encontravam disponíveis quando do início da pesquisa.

Este trabalho tem, portanto, o objetivo geral de mapear e investigar a produção do conhecimento no campo do ensino da leitura em LI, sobretudo na educação básica, utilizando-se de informações e dados levantados e analisados em dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas entre 2001 e 2011, em nosso país.

Para tal, traçamos como objetivos específicos identificar aspectos predominantes nos estudos sobre o ensino de leitura em LI e investigar se o referencial teórico utilizado nas pesquisas apresenta aspectos convergentes ou divergentes relacionados à prática das salas de aula relatadas nas pesquisas.

A partir de uma pesquisa do tipo estado da arte, portanto, descrevemos e analisamos as observações dos pesquisadores no que tange a concepções, modelos e processamentos de leitura no texto, por meio da triangulação dos dados encontrados.

Relevância da pesquisa

Este estudo se justifica dada a importância que a leitura e o seu ensino têm na vida das pessoas, quer sejam estudantes ou profissionais, já que a leitura é uma das competências que mais será utilizada ao longo da vida e mais contribuirá para o desenvolvimento do letramento e da formação do cidadão. De tal modo, quanto mais prática de leitura o indivíduo tiver, quer seja em língua materna ou em língua estrangeira, mais facilidade ele poderá ter nas diversas situações da vida.

Com este trabalho, esperamos que outros pesquisadores possam compreender como estão se desenvolvendo os estudos na área de leitura em LI na educação básica, em nosso país. Esta pesquisa se torna relevante por ampliar a visão de leitores-pesquisadores da área de leitura em LI e por oportunizar a reconsideração das práticas de ensino e a investigação de novos caminhos, metodologias e materiais que auxiliem o professor em sala de aula.

Assim, objetivamos não apenas registrar o histórico de pesquisas em leitura de LI nos programas de pós-graduação das universidades federais do país, mas também colaborar para a compreensão do quadro epistemológico que vem se formando sobre essa temática.

Com relação à organização deste trabalho, esta dissertação está dividida em três capítulos.

No capítulo I, abordamos a metodologia utilizada na pesquisa. A partir de pressupostos teóricos de Brandão (1986), Brzezinski (2006), Ferreira (2002), Romanowski e Ens (2006), entre outros, discorreremos a respeito da natureza e dos procedimentos de pesquisa, de maneira a

explicitar as etapas percorridas e os procedimentos adotados para a coleta de dados desta dissertação.

No capítulo II, tratamos sobre o ensino da leitura no contexto da educação básica, por meio da abordagem dos conceitos, concepções, modelos, processamentos e estratégias de leitura e do que dizem os documentos oficiais de ensino no que tange a essa habilidade. O referencial teórico utilizado foi composto por Almeida Filho (1993; 2007; 2009; 2012), Coracini (2005; 2010), Dell'Isola (2001), Goodman (1970; 1987), Kato (1985; 1986), Kleiman (1992; 2001), Leffa (1996; 1999a; 1999b; 2006; 2012), Machado (2010), Marcuschi (1985; 2008), Moita Lopes (1996), Orlandi (1999; 2012), Smith (1989), Terzi (1995), Widdowson (1991), entre outros.

No capítulo III, apresentamos a análise dos dados, a partir de um levantamento sobre estudos com foco na leitura em LI no Brasil. Na sequência, abordamos as concepções e os conceitos de leitura apresentados pelos pesquisadores analisados e os modelos e processamentos de leitura presentes nos estudos coletados. Temos como finalidade confrontar esses dados com os encontrados, por esses pesquisadores, na prática da sala de aula, bem como com os dados dos documentos educacionais, para identificar convergências ou divergências entre teoria e prática.

Por fim, apresentamos as considerações finais deste trabalho e o referencial bibliográfico utilizado.

CAPÍTULO I – METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente capítulo está organizado em duas seções. A primeira tratará da natureza da pesquisa; e a segunda abordará os procedimentos de pesquisa adotados neste trabalho.

1.1 Natureza da pesquisa

Neste trabalho, após analisarmos 10 anos de pesquisas sobre o ensino de leitura em LI, produzidas nas universidades federais de nosso país, realizamos um estudo exploratório na busca de uma síntese integrativa sobre as relações entre teorias, concepções, modelos e processamentos de leitura e a prática de sala de aula em que tais pesquisadores estiveram presentes.

Esta pesquisa tem, portanto, um caráter qualitativo e interpretativo, além de se caracterizar como uma pesquisa bibliográfica e documental. Bibliográfica, porque ao realizar o estado da arte da pesquisa em leitura de LI, estaremos imersos nas leituras das dissertações e teses defendidas nos programas das universidades federais. Documental, porque ao examinar as dissertações e teses relacionadas ao ensino de LI, os produtos gerados por meio desta pesquisa documentarão uma década de estudo dessa área dentro das universidades incluídas na pesquisa.

O presente trabalho é, portanto, uma pesquisa bibliográfica do tipo “estado da arte”, termo usado para referenciar estudos que têm por objetivo realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto, a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área (BRANDÃO, 1986).

A investigação, objeto desse tipo de trabalho, consiste no mapeamento (inventário) e no balanço crítico (meta-análise) de uma amostra da produção científica discente (BRZEZINSKI, 2006). No nosso caso, a amostra é composta por teses e dissertações defendidas no período de 2001 a 2011, em programas de pós-graduação de universidades federais do Brasil.

Nosso estudo se enquadra nesse tipo de pesquisa por procurar entender o desenvolvimento, as transformações e as inovações de pesquisas realizadas no período citado, no que diz respeito ao ensino de leitura em LI. Uma pesquisa desse tipo pode trazer grandes contribuições para uma área do conhecimento, por procurar demonstrar aspectos relevantes

tanto no campo teórico quanto no campo prático, ao identificar experiências e apontar possíveis soluções e até mesmo limitações em um campo do conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

As pesquisas do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento” são identificadas por terem como características em comum o mapeamento e a discussão de uma produção acadêmica, geralmente em âmbito de pós-graduação, como dissertações de mestrado e teses de doutorado, além de artigos científicos (FERREIRA, 2002). Ainda segundo a autora, esses tipos de pesquisas são reconhecidos por

realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 257).

Dessa forma, nossa pesquisa, além de descrever os vários estudos pesquisados dentro desse caráter inventariante, no que tange ao ensino de leitura em LI, no período de 2001 a 2011, procura ainda estabelecer relações de convergência e divergência entre esses estudos, ao buscar um aprofundamento entre aqueles que se caracterizaram dentro de um agrupamento com temáticas semelhantes.

Para justificar a importância desse tipo de trabalho, Soares (1989, p. 03) afirma que

essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses.

Assim, para que pudéssemos encontrar um conjunto de informações relativas à temática aqui focada, optamos por pesquisar estudos feitos em dissertações de mestrado e em teses de doutorado, defendidas em universidades federais do nosso país, dentro de um período de 10 anos, que compreendeu os anos de 2001 a 2011 – um período normalmente aceito para esse tipo de pesquisa (SOARES, 1989; ANDRÉ, 2000; FERREIRA 2002; ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Para tornar possível o mapeamento da produção do conhecimento referente ao campo do ensino da leitura em LI, foram encontrados 61 trabalhos, entre dissertações de mestrado e teses de doutorado, defendidos entre 2001 e 2011.

O motivo da escolha de dissertações de mestrado e teses de doutorado para compor o material de nossa pesquisa se deve a uma questão de credibilidade, uma vez que se trata de estudos criteriosos e aprovados por uma banca com profissionais da área, além de representarem as preocupações dos pesquisadores nas regiões em que esses estudos foram desenvolvidos.

Numa visão prospectiva, podemos afirmar que uma pesquisa sobre estado da arte não chega a um relatório final, mesmo quando se faz um relatório completo (BRZEZINSK, 2006), o que acontece tradicionalmente quando da comunicação de resultados de pesquisa. Para a autora, os resultados são divulgados na condição de “primeiros”, de forma a suscitar outros,

à medida que a riqueza do material empírico coletado seja analisado em outra perspectiva que, sem dúvida, permitirá a emergência de novas e diversificadas categorias de análise ou esses resultados poderão servir de base para a continuidade de outro Estado do Conhecimento da mesma natureza, mas em período subsequente (BRZEZINSK, 2006, p. 8).

Em concordância com tal pensamento, nosso trabalho não pretende, ao final, se mostrar como um produto pronto e acabado. Ao contrário, intenciona fornecer subsídios para estimular trabalhos da mesma natureza, mesmo que em outra perspectiva, de forma a enriquecer a produção do conhecimento na área de ensino de leitura em LI.

1.2 Procedimentos da pesquisa

A metodologia de trabalho usada para o desenvolvimento do presente estudo partiu de levantamento e revisão do conhecimento produzido, entre 2001 e 2011, sobre o tema “ensino de leitura em LI” e assuntos afins.

Os procedimentos para coleta e análise dos dados foram feitos nas seguintes etapas:

a) definição dos descritores “ensino de leitura”, “leitura em língua inglesa”, “ensino-aprendizagem de língua estrangeira”, e algumas outras combinações desses descritores, para direcionar as buscas;

b) localização dos bancos de pesquisas, nos acervos de bibliotecas e em sites das universidades federais que proporcionassem acesso às dissertações e teses desejadas;

c) estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o *corpus* do estado da arte;

d) coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT² ou disponibilizados eletronicamente;

e) leitura parcial ou total do material colhido para estabelecer as categorias de análise ao longo da pesquisa.

A partir dos descritores “ensino de leitura”, “leitura em língua inglesa”, “ensino-aprendizagem de língua estrangeira” e suas combinações, iniciamos a presente pesquisa, por meio da leitura de resumos de dissertações e teses, registrados no banco de dados da CAPES – órgão do governo brasileiro que coordena e fiscaliza os estudos em nível de pós-graduação em nosso país, consultado por garantir a qualidade de todos esses estudos.

Após a conclusão dessa primeira fase e depois da análise desses resumos, buscamos esses estudos na íntegra, percorrendo caminhos diferentes para tal, já que nem todos foram disponibilizados da mesma forma.

Assim, alguns puderam ser adquiridos nas bibliotecas digitais das instituições nas quais tais trabalhos foram defendidos; outros, por meio do sistema COMUT; e outros, ainda, diretamente com os pesquisadores, através de e-mails. Para esses últimos, utilizamos os endereços de e-mail disponíveis na Plataforma Lattes³ e solicitamos diretamente aos pesquisadores que nos enviassem seus estudos para que pudéssemos juntar o material deste trabalho.

Apesar dos vários caminhos percorridos na busca de todos os trabalhos na íntegra, alguns não foram encontrados, de forma que seus resumos serviram para representar tais trabalhos dentro desta pesquisa.

Com material em mãos, partimos para as leituras dos textos, com a intenção de categorizá-los e agrupá-los de acordo com critérios preestabelecidos. Com o intuito de organizar esse conjunto de pesquisas acadêmicas de maneira a facilitar o entendimento por parte do leitor, elaboramos quadros que mostram as informações coletadas ao longo de nossa pesquisa.

Esses quadros mostram os diversos estudos por região; por ano de defesa; pelo interesse dos pesquisadores quanto ao público-alvo de suas pesquisas, ou seja, quanto aos níveis de escolaridade aos quais aquelas pesquisas foram direcionadas; e pelos focos temáticos. Essa organização promoveu o entendimento de uma ideia geral acerca desses estudos e a

² Por meio do sistema COMUT, obtemos cópias de documentos técnico-científicos disponibilizados nos acervos das principais bibliotecas brasileiras internacionais. Disponível em: <<http://comut.ibict.br/comut/do/index?op=filtroForm>>. Acesso em 19 abr. 2013.

³ A Plataforma Lattes disponibiliza currículos, de forma atualizada, por meio do fornecimento de informações de pesquisadores e estudantes. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/portal-lattes/>>. Acesso em 19 abr. 2013.

visualização do tema sob óticas diferentes, o que nos permitiu fazer um contraponto entre esses resultados sempre que necessário.

Na sequência, procuramos analisar, com mais profundidade, as pesquisas com temáticas (conceitos, concepções, modelos e processamentos de leitura) predominantes dentro do material coletado para nosso trabalho.

Assim, ao analisar tais aspectos, procuramos relacionar a teoria trazida pelos pesquisadores com a prática de sala de aula em que esses pesquisadores estiveram presentes, de modo a confrontar teoria x prática e identificar convergências e divergências dentro desse contexto.

CAPÍTULO II – O ENSINO DE LEITURA EM LI NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo abordamos os conceitos, as concepções, os modelos e os processamentos de leitura que apareceram na bibliografia que serviu de base para a análise de dados – parte na qual discutimos a teoria que permeia o trabalho dos pesquisadores relacionada à realidade da prática de sala de aula encontrada por eles durante o trabalho em campo.

Ainda neste capítulo, discorreremos sobre algumas estratégias de leitura importantes dentro do trabalho de leitura em LI, algumas considerações sobre língua estrangeira, língua materna, livro didático e fazemos um breve comentário sobre os documentos oficiais para o ensino de LE, que dão suporte teórico para nossos pesquisadores com temáticas relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas, especialmente no contexto da educação básica.

Assim, no item 2.1 tratamos das concepções de leitura, no item 2.2 dos modelos e processamentos de leitura, no item 2.3 fazemos uma associação entre as concepções de leitura e os modelos que as subjazem, discutimos no item 2.4 as diferenças e semelhanças entre a língua materna e a língua estrangeira, fazemos algumas breves considerações sobre o livro didático no item 2.5, descrevemos as estratégias de leitura no item 2.6 e no item 2.7 abordamos os documentos oficiais para o ensino.

2.1 As concepções de leitura

Neste item abordamos as concepções de leitura mais presentes na bibliografia que serviu de base para a análise de dados e discutimos a teoria que permeia o trabalho dos pesquisadores relacionada à realidade da prática de sala de aula encontrada por eles durante o trabalho em campo.

2.1.1 A concepção estruturalista

Na concepção estruturalista, todo o significado da leitura está atrelado única e exclusivamente ao texto, de modo que o leitor exercitará, nesse caso, somente a decodificação no ato de ler. Dessa forma, o leitor não acrescenta nada ao texto, tornando-se um sujeito

passivo, mero receptor do conhecimento que advém do texto pronto e acabado com relação a sentidos (WIDDOWSON, 1991), previamente determinados pelo autor.

Nessa concepção de leitura, os textos são utilizados como pretexto para o ensino de vocabulário e gramática e quase nada é exigido do aluno-leitor no que tange a algum processo cognitivo, de forma que a leitura pouco contribui para o aprendizado efetivo do aluno-leitor que faz uso do texto.

O texto didático, nesse contexto, objeto de novas pesquisas (ARAÚJO, 2006; J. E. ARANTES, 2008; SOUSA, 2008; J. R. G. NASCIMENTO, 2009) e novas produções (ALMEIDA FILHO, 2012; PEREIRA & GOTTEHEIM, 2013a), em razão da preocupação com a mudança no ensino da leitura – especialmente aquela leitura feita em sala de aula, a partir do material didático –, ainda traz, na sua maioria, traços do estruturalismo, uma das causas da pouca eficiência no aprendizado da leitura e, conseqüentemente, do pouco rendimento escolar enfrentado nos dias de hoje (KLEIMAN, 1992).

Com relação ao texto didático, ao falar da reação orientadora dos processos cognitivos na situação escolar, Kleiman (2001, p. 159) afirma que

[...] podemos aventar a hipótese de que a criança, na procura de princípios organizadores e orientadores na leitura desse tipo de texto, e, aliás, provavelmente ajudada por instruções pedagógicas simplistas, desenvolva um esquema do texto didático, não dinâmico, mas passivo, estereotipado e convencional, um dos processos mnemônicos e perceptuais mais elementares, [...] processos de nível inferior [...] de caráter automático inconsciente (como é o caso da memorização sem compreensão).

Quando as expectativas do leitor são predeterminadas pelo texto, de modo a deixar à margem interesses e motivações individuais (como é o caso do livro didático imposto ao leitor), o processo da leitura é dificultado e a possibilidade de interação fica limitada – característica marcante da concepção estruturalista, que só permite a decodificação.

2.1.2 A concepção psicolinguística

A concepção psicolinguística considera a leitura centrada no leitor, e esta promove um processo ativo de construção de significados. Nesse processo, o conhecimento prévio do leitor possui papel fundamental para a construção de sentido junto ao texto, indo além de uma simples decodificação, como é o caso da concepção anterior.

Para Dell’Isola (2001, p. 28), “ler não é decodificar, embora a decodificação possa ser o primeiro passo para a ocorrência da leitura. Decodificar é apenas obter a informação visual que

vem do globo ocular diante da página impressa”.

Nesse tipo de leitura temos a informação visual encontrada no texto, acrescida das informações advindas do leitor, que, com seu maior ou menor grau de conhecimento prévio, acrescenta mais ou menos sentido ao texto lido.

Assim, a busca de sentido no texto é feita por meio de levantamento de hipóteses, inferências, percepção e memória. Dependendo de um maior ou menor conhecimento prévio por parte do leitor, tal busca de sentido é facilitada ou dificultada.

Com relação ao conhecimento prévio do leitor, Goodman (1987, p. 15), um dos defensores dessa concepção de leitura, afirma que “toda leitura é interpretação, e o que o leitor é capaz de compreender e de aprender através da leitura depende fortemente daquilo que o leitor conhece e acredita a priori, ou seja, antes da leitura”.

Segundo Goodman (1987), obter o sentido do texto implica construir esse sentido, porque, para ele, o significado não é dado no texto, mas construído a partir do texto, em uma transação entre leitor e texto ou entre leitor e escritor. Essa transação, por sua vez, só é possível por meio do conhecimento que o leitor traz consigo para a leitura.

Goodman (1970), para defender a ideia de leitura como algo ativo para o leitor e não mecânico, como na concepção estruturalista, compara a leitura a um jogo de adivinhações quando afirma que

a leitura eficiente não resulta de uma precisa percepção e identificação de todos os elementos, e sim da habilidade de selecionar a menor quantidade possível de chaves produtivas, necessárias para dar a solução correta à adivinhação desde a primeira tentativa (GOODMAN, 1970, p. 108).

Assim, ao relacionarmos a concepção de leitura acima defendida ao campo da leitura em LI, podemos dizer que a leitura eficiente, nesse contexto, não é aquela em que todas as palavras são identificadas e traduzidas, mas aquela que, por meio de palavras-chave ou algumas palavras principais, ao longo do texto, nos propicie uma ideia geral do texto. Nesse caso, ao atribuir mais ou menos sentido a essas palavras, de acordo com o conhecimento prévio de cada leitor, não há a necessidade de uma tradução geral do texto, bastando traduzir as ideias principais.

Dell’Isola (2001, p. 30) também entende que “a leitura não envolve uma percepção exata, detalhada e sequencial, com identificação progressiva de letras, sílabas, palavras, estruturas, proposições, dentre outros”. Para a autora, o leitor seleciona pistas mínimas e disponíveis a partir da sua própria expectativa, de forma a suprir suas necessidades ao longo da leitura.

Na mesma linha de raciocínio de Goodman (1970), ao comparar a leitura a um jogo de adivinhações, Marcuschi (1985, p. 3) afirma que a leitura é um processo de “seleção que se dá como um jogo, com avanço para predições, recuos para correções” e que “não se faz linearmente, progride em pequenos blocos ou fatias e não produz compreensões definitivas”.

De tal modo, a leitura toma seu curso a partir das decisões tomadas pelo leitor durante o ato de ler – e essas decisões ora são confirmadas, ora rejeitadas ou aprimoradas, à medida que as informações vão surgindo no decorrer da leitura.

2.1.3 A concepção interacionista

A concepção interacionista, como o próprio nome indica, pressupõe a leitura como uma construção de significados por meio da interação entre o autor, o texto e o leitor. Dessa forma, para que ocorra significado, é necessário que a interação aconteça entre as partes, não bastando enfatizar o texto, ou enfatizar o leitor, ou ainda o autor, em momentos diferentes.

Nessa concepção de leitura, podemos encontrar um equilíbrio quanto às duas anteriores, somando-se a isso a questão social que nessa concepção também é enfatizada. Nesse contexto, “a leitura é produzida à medida que o leitor interage com o texto” (DELL’ISOLA, 2001, p. 28). De acordo com a experiência do leitor, tanto do ponto de vista psicológico, quanto do ponto de vista sociológico, o texto pode sofrer alterações no seu significado, já que “nenhum texto apresenta um sentido único, instalado, imutável, depositado em algum lugar” (DELL’ISOLA, 2001, p. 28), de modo que o leitor é o agente que influencia essas alterações de sentido à medida que descontextualiza ou recontextualiza o texto durante o ato de ler.

Pensando no lado social que também é atribuído com grande importância nessa concepção, Leffa (1999a) acredita que esse tipo de leitura pressupõe o outro com grande ênfase, de maneira a deixar de ser vista somente como atividade mental individual. Dessa forma,

ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura (LEFFA, 1999a, p. 28).

Assim, a leitura como comportamento social nos leva a questões como a exclusão do leitor, dentro e fora da sala de aula. Quando um aluno ou leitor se depara, durante a leitura, com um texto que não foi feito para ele, que não faz parte das suas práticas sociais, ele não

consegue se inserir na comunidade de consumidores de tal texto (LEFFA, 1999a), permanecendo um excluído diante dessa leitura.

Na prática, poderíamos entender que a leitura, nessa perspectiva, exige prerequisites com relação ao seu leitor. Se a instituição escolar ou a comunidade não atende esses prerequisites, ou seja, não propicia ao leitor o domínio de pelo menos algumas práticas sociais, o leitor não tem como se tornar um consumidor desse tipo de texto, permanecendo excluído, tanto dentro da sala de aula, quanto na sua comunidade.

Em linhas gerais, essa concepção de leitura abarca uma visão de interação tanto com relação ao fluxo de informação, que se dá como processo ascendente, do texto para o leitor; descendente, do leitor para o texto; e ascendente e descendente ao mesmo tempo, envolvendo as duas concepções anteriores (MOITA LOPES, 1996); quanto com relação ao discurso, entendido como um meio de comunicação entre leitor e escritor, que busca negociar os significados a partir da interação com o texto.

Portanto, as relações estudadas aqui, diferentemente da concepção psicolinguística, não estão nas fontes de conhecimento prévio do indivíduo, mas nas convenções que regem as relações entre as pessoas de um grupo – convenções essas que qualificam ou não os sujeitos na interpretação do texto, deixando explícito que a leitura é um ato coletivo, não solitário e que é exercida dentro de um grupo de pessoas com regras e convenções que as possibilitam a esse exercício.

2.1.4 A concepção discursiva

Na concepção discursiva, a leitura é uma atividade social cujo significado a ser construído depende do contexto de produção dos sujeitos, bem como dos valores ideológicos ligados a eles.

Além dos aspectos mencionados nas concepções anteriormente abordadas, com relação à interação leitor-texto-autor, nesse tipo de leitura também se consideram as condições de produção do texto (MOITA LOPES, 1996; ORLANDI, 1999; CORACINI, 2010), bem como o contexto sócio-histórico do leitor.

A leitura, nessa concepção, passa a ser construída por um sujeito-leitor ativo, crítico, que questiona as informações trazidas pelo texto, dialoga com o autor, além de colocar seu conhecimento prévio do assunto em jogo e resgatar as condições nas quais o texto foi produzido.

Nesse tipo de leitura, “é o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e outro e a própria configuração do sentido” (CORACINI, 2010, p. 15).

Essa concepção parte da perspectiva da Análise do Discurso, que não encara o texto como um produto, mas procura observar o processo de sua produção e significação, aliado a um leitor que atribui sentido ao texto ao invés de somente apreender um sentido pronto e acabado. Por isso, pode-se dizer que

a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. No momento em que se realiza o processo da leitura, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significado específico (ORLANDI, 1999, p. 37-38).

A produção de sentidos do texto acontece no momento da leitura, variando de leitor para leitor, de forma que não há uma única verdade a ser encontrada no texto, como também não há uma única leitura. De acordo com o contexto sócio-histórico ideológico do leitor, várias verdades poderão ser ali identificadas, o que torna o texto muito mais rico e complexo que nas concepções anteriores.

Sobre as várias leituras possíveis nesse tipo de texto, Coracini (2010) orienta que não se trata somente de diferentes leituras feitas por leitores diferentes, mas também de diferentes leituras feitas por um mesmo leitor em particular, já que, dependendo do momento da vida em que estivermos inseridos, faremos leituras diferentes acerca de um mesmo tema.

Assim, “o sentido de um texto, por ser produzido por um sujeito em constante mutação, não pode ser jamais o mesmo” (CORACINI, 2010, p. 16). Tudo o que se diz já foi dito em outras circunstâncias, e, portanto, todos os sentidos encontrados nesse tipo de leitura, nesse contexto, são sempre inevitavelmente novos.

Dessa forma, podemos concluir que nessa concepção de leitura, o texto produzido por um autor quase nunca corresponderá ao sentido construído pelo leitor, que dará suas interpretações de acordo com seu momento e seu lugar, de forma que esse texto é somente um produto do processo discursivo que atende à comunicação social entre os membros pertencentes a esse processo.

2.2 Os modelos e os processamentos de leitura

A partir da análise dos excertos coletados no nosso trabalho, e que serão abordados adiante, percebemos uma preferência pelo processamento de leitura no qual tanto o modelo ascendente quanto o descendente sejam executados simultaneamente. Dessa maneira, a leitura toma uma dimensão interativa capaz de transformar o leitor em um sujeito ativo e contribuidor de significados durante o ato de ler.

Para entendermos melhor tais modelos e processamentos, trazemos de forma sucinta alguns pressupostos teóricos que abarcam a leitura nesse sentido, de forma a ampliar nosso entendimento sobre o assunto.

O processo de leitura pode ser mais bem compreendido se conseguirmos entender como o leitor, o escritor e o texto contribuem para tal processo, visto que a leitura implica um relacionamento entre leitor e texto (FERREIRO; PALACIO, 1987). Dessa forma, dependendo da característica do leitor, o texto será lido por meio de processos diferentes.

Toda leitura apresenta uma finalidade para o leitor e provoca uma consequência sobre ele (SMITH, 1989), de modo que os leitores sempre envolvem, na leitura, suas emoções, seus conhecimentos e suas experiências.

Embora existam vários modelos de leitura mencionados na literatura, alguns deles aparecem com mais frequência, tornando-se, dessa forma, modelos obrigatórios de conhecimento do professor que ensina leitura em LE (KLEIMAN, 2001; MOITA LOPES, 1996; MACHADO, 2010; SABOTA, 2002, entre outros).

Tais modelos são tratados pela direção do fluxo da informação que é gerado entre o leitor e o texto. Compreendê-los, pois, ajuda o professor a trabalhar a leitura de formas diferentes, buscando satisfazer as necessidades dos alunos.

2.2.1 O modelo ascendente de leitura

O modelo ascendente, também conhecido como *bottom up*, se relaciona basicamente com a decodificação da leitura (LEFFA, 1996; MACHADO, 2010), privilegiando, assim, a forma com que o texto se apresenta.

Nesse modelo de leitura, as informações são processadas de baixo para cima, ou seja, o leitor abstrai o sentido geral do texto a partir das informações do próprio texto (NUTTALL, 1996), – informações visualizadas a partir de uma leitura linear capaz de mostrar que o sentido está no próprio texto.

É, portanto, um processo indutivo, no qual a informação flui tão somente do texto para

o leitor, limitando o raciocínio deste às questões centrais do texto. Nesse caso, “o leitor ou o observador (no caso das artes pictóricas) são verdadeiros espectadores em busca do sentido que se encontra, de forma imanente, no texto ou na obra em apreciação” (CORACINI, 2005, p. 20).

No ensino de LI, nota-se a leitura ascendente na tradução de palavras isoladas ou em exercícios com ênfase nas estruturas lexicais e sintáticas (ou seja, em textos que têm como pretexto o ensino do vocabulário e da gramática).

Segundo Sabota (2002, p. 22), esse modelo vê

a leitura como um processo linear – pois se dá em sequência horizontal de processamento, desde o momento da fixação ocular sobre o texto até o reconhecimento das palavras nas frases – e automático – o reconhecimento das palavras se dá de forma rápida e mecânica.

Assim, o modelo ascendente não exige muito do leitor no que tange aos processos cognitivos para a realização da leitura, limitando-o a uma forma mecânica de ler, o que contribui pouco para o desenvolvimento crítico e reflexivo desse leitor.

Nesse modelo de leitura, o leitor busca significado no texto (MATENCIO, 1994), tratando-o de baixo para cima, ou seja, usando a percepção e o léxico para atingir, posteriormente, a compreensão (JAMET, 2000). Isso é feito por meio do uso linear e indutivo das informações visuais e linguísticas. O significado geral é construído por meio da análise e da síntese do significado das partes (KATO, 1985).

Para Sabota (2012, p. 119), nessa perspectiva de leitura, “a informação está totalmente contida no texto e cabe ao leitor decifrá-la”. Kato (1985) também considera, nessa conjuntura, o texto como fonte única de sentido, o qual provém das palavras e das frases, resultado de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem.

Dessa forma, o leitor processa os componentes do texto ao partir, primeiramente, das letras, seguir para as palavras, evoluir para as frases, orações e parágrafos, até chegar à compreensão completa do texto.

Segundo Machado (2010, p. 20), “a compreensão do texto é, nesta concepção de leitura, independente do contexto, bem como independente do sujeito leitor”. Assim, o sentido é construído a partir das unidades menores, combináveis e recombináveis entre si (CORACINI, 2010), da mesma forma que se constrói uma casa ou um objeto. Para a autora,

nessa visão, o texto se objetifica, ganha existência própria, independente do sujeito e da situação de enunciação: o leitor seria, então, o *receptáculo* de um saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para *construir* o sentido (CORACINI, 2010, p. 14).

Nesse contexto, o leitor tem um papel passivo diante do texto, pois não contribui para dar a ele sentido, o que seria apenas responsabilidade do autor. O elemento central aqui é o texto, de modo que ficaria a cargo do leitor somente a sua decodificação.

Leffa (1996, p. 13) acrescenta que “o aspecto visual da leitura – o papel dos olhos – é de extrema importância nesta acepção de leitura”, já que o significado vai do texto ao leitor, por meio dos olhos, e só após serem visualizadas pelos olhos é que todas as palavras são entendidas.

Dessa forma, o raciocínio do leitor e o entendimento do texto são comandados pelas informações que entram através dos olhos. Para Leffa (1996, p. 13),

o leitor está subordinado ao texto, que é o pólo mais importante da leitura. Se o texto for rico, o leitor se enriquecerá com ele, aumentará seu conhecimento de tudo porque o texto é o mundo. Se o texto for pobre, mina sem ouro, o leitor perderá seu tempo, porque nada há para extrair.

Nota-se, assim, uma dependência total do texto lido, por parte do leitor, com relação ao sentido da leitura. A compreensão só acontece no momento em que o leitor avança no texto, e, nesse caso, só podemos atribuir o valor da leitura após sua conclusão.

Embora não se faça referência à função do contexto, nessa abordagem, “pode-se depreender que ele é, nesse caso, visto de maneira estreita, ou seja, um contexto que considera apenas os elementos do texto ou seu co-texto” (SCARAMUCCI, 1995, p. 13). Segundo a autora, uma das razões para a popularidade desse tipo de leitura nas escolas da educação básica no Brasil se deve à facilitação do trabalho do professor/avaliador, já que esse tipo de texto concebe um significado único, imutável e que permite ao professor impor sua interpretação como a única possível, a única correta – visão que pode trazer prejuízos sérios para o aprendiz-leitor.

Opõem-se radicalmente a essa concepção de leitura, aqueles que defendem a leitura orientada pela psicologia cognitivista (GOODMAN, 1970; SMITH, 1989), por entenderem que o bom leitor é aquele capaz de acionar seus esquemas diante dos dados do texto, numa postura, portanto, mais ativa, o que não acontece no modelo ascendente.

Nuttall (1996, p. 7, tradução nossa) explica que “um esquema é uma estrutura mental. Ele é abstrato porque não se relaciona a uma experiência em particular, embora derive de todas as experiências particulares que tivemos”.

Kato (1985) observa também que o acionamento de um esquema pode levar ao acionamento sucessivo de seus subesquemas ou de esquemas que serão superordenados, de forma que o leitor entre no jogo de adivinhação daquilo que não está escrito claramente no texto e faça, ainda, predições sobre muito do que o texto vai dizer.

No processo *bottom up*, os esquemas são ativados das partes para o todo, ou seja, dos subesquemas para os esquemas, de forma que o leitor tem uma preocupação maior com os significados das palavras, com a ortografia e também com a relação dos itens linguísticos, de modo a não alcançar o sentido do texto por completo, por se preocupar demasiadamente com os fragmentos do texto, recorrendo ao dicionário, muitas das vezes, desnecessariamente (KATO, 1985).

Esses esquemas são estruturas abstratas que o indivíduo constrói para representar a sua teoria de mundo. Seu acionamento durante a leitura é um passo essencial para que o texto seja compreendido (LEFFA, 1996), já que é por meio dos esquemas adequados que podemos entender, por exemplo, o que é mais ou menos importante no texto, o que é principal ou secundário, ou ao que devemos ficar mais atentos durante a leitura.

Uma das deficiências no modelo ascendente de leitura, apontadas por Nunes (2005), diz respeito à limitação da leitura, tanto como um processo de decodificação quanto como um processo de extração de sentidos, o que impossibilita o leitor de se relacionar com o texto ou até mesmo com o autor.

Leffa (1996) também acredita que o modelo de leitura como um processo de extração possui sérias limitações, já que o verbo “extrair” não reflete o que realmente acontece na leitura, pois, na visão do autor, “o leitor não extrai um conteúdo do texto, como se o texto fosse uma mina que se esvaziasse com a mineração” (LEFFA, 1996, p. 13), de forma que não há uma extração, mas somente uma cópia.

Nesse contexto, Leffa (1996, p. 13) conclui que “o conteúdo não se transfere do texto para o leitor, mas antes se reproduz no leitor, sem deixar de permanecer no texto”, ou seja, apesar do leitor subtrair sentido do texto durante a leitura, esse mesmo sentido continua impregnado no texto, para os demais leitores, de forma que caracterizar o modelo ascendente de leitura como um modelo de extração, nos parece ser um equívoco se partirmos do significado literal que a palavra extração nos proporciona.

2.2.2 O modelo descendente de leitura

O modelo conhecido como descendente, ou *top down*, vai de encontro ao anterior. Esse modelo considera o processamento da leitura do leitor para o texto (NUTTALL, 1996; MACHADO, 2010). Nesse caso, a contribuição do leitor com o texto é fundamental: a informação flui de cima para baixo, com foco nos conhecimentos previamente adquiridos pelo leitor e colocados junto ao texto.

Para Jamet (2000, p. 58), nesse modelo de leitura “são os processos de nível superior que possuem o papel mais importante”. O autor afirma ainda que “esses processos de compreensão permitirão antecipar as palavras seguintes, reduzindo ao mínimo possível os processos de nível inferior” (JAMET, 2000, p. 58).

No modelo descendente, o leitor lança hipóteses sobre o que está lendo no texto, além de fazer previsões (GOODMAN, 1970), de acordo com seu conhecimento prévio ou conhecimento de mundo. A confirmação ou o descarte dessas hipóteses e previsões acontece durante a leitura. Exercícios de ativação de conhecimentos prévios em relação ao tema da leitura ou ao vocabulário do texto são característicos na leitura descendente.

Partilhando de semelhante pensamento, Kleiman (2001, p. 30) acrescenta que, no modelo descendente, a leitura “é uma atividade essencialmente preditiva, de formulação de hipóteses, para a qual o leitor precisa utilizar seu conhecimento linguístico, conceitual e sua experiência”.

Nuttall (1986, p. 13, tradução nossa) explica que a predição ou a previsão “é importante porque ativa esquemas, ou seja, coloca na mente todas as experiências e conhecimentos associados que já temos sobre o tema do texto”. Tais esquemas, segundo a autora, podem começar já pelo título, uma vez que, por meio de sua análise, o leitor já é capaz, por exemplo, de determinar o gênero ou o tipo de texto que ele possivelmente encontrará.

Ao contrário do processo *bottom up*, descrito anteriormente, no qual os esquemas são ativados das partes para o todo, levando o leitor a se preocupar demasiadamente com os significados das palavras e com a ortografia, no processo *top down* acontece o inverso. Nesse caso, o leitor tem uma maior liberdade para transitar no texto sem se preocupar tanto com as partes. Assim, não é dada tanta ênfase ao vocabulário, nem à ortografia, o que leva o leitor a apreender mais a ideia geral do texto, porém limita seu acesso a outros dados importantes.

Fulgêncio e Liberato (2000) acreditam que o leitor faz previsões sobre o que provavelmente aparecerá num determinado texto durante a leitura e que tais previsões fazem parte do conhecimento armazenado em nossa memória, de forma que acabamos por fazer previsões a todo instante, tanto na leitura, quanto em nossa vida diária.

Para Kato (1985, p. 40), o processamento descendente “é uma abordagem não linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma”.

Defensores da psicologia cognitivista como Goodman (1970) e Smith (1989), têm enfatizado a abordagem descendente, na área específica da leitura. Um dos argumentos apresentados por Goodman (1970) é o de que a leitura não é um processo serializado de percepção e identidade sequencial. Ao utilizar a leitura oral para apresentar tal argumento, o autor acredita que a leitura é um processo que envolve seletividade, por meio da qual o leitor tem a capacidade de antecipar a informação.

Smith (1989), da mesma forma, acredita que os indivíduos não costumam fazer leituras com suas mentes “esvaziadas”, pois sempre criam expectativas sobre o que podem encontrar naquele texto. Para o autor, os leitores “em geral procuram um sentido, em vez de lutarem para identificar letras ou palavras” (SMITH, 1989, p. 192).

Na mesma linha de raciocínio, Leffa (2012, p. 258) explica que “o leitor não é uma entidade vazia; ele tem uma experiência de vida preservada em sua memória, que precisa ser acionada quando inicia a leitura”.

Para Fulgêncio e Liberato (2000), o conhecimento que possuímos estocado na memória, ao qual damos o nome de conhecimento prévio ou informação não visual, é imprescindível para o sucesso da leitura, de forma que, antes mesmo de ler, precisamos acioná-lo para obter eficácia.

Além do conhecimento da língua, outros tipos de conhecimento se tornam importantes na leitura, como, por exemplo, conhecimento sobre o assunto tratado no texto. Mesmo que o texto seja na língua materna do leitor, se este não conhecer o tema, terá dificuldades para entender o texto.

Sobre isso, Fulgêncio e Liberato (2000, p. 14) complementam:

na verdade, a informação não-visual que utilizamos na leitura compreende tanto o conhecimento de língua e do assunto do texto, como também todo e qualquer outro conhecimento que possuímos, e que compõe a nossa teoria de mundo. Isso inclui tudo que sabemos [...], até relações mais complexas que podemos perceber entre objetos e acontecimentos do mundo.

Dessa forma, a compreensão de um determinado texto se daria no momento em que os segmentos do objeto de leitura arquivados dentro do texto fossem conectados aos segmentos do conhecimento arquivados na memória do leitor.

Acredita-se ser possível traçar um perfil do leitor, pelo tipo de processamento que ele utiliza (KATO, 1985; LEFFA, 1996; MACHADO, 2010). O leitor que utiliza muito o processo descendente é aquele que tem facilidade de apreender as ideias gerais e principais do texto, tem fluência e velocidade na leitura, além de fazer predição ao longo da leitura.

Machado (2010, p. 20-21), ao falar do leitor no processo descendente, acredita que

é ele quem detém a chave para a construção do sentido do texto, já que o sentido não está no texto, dado de antemão e esperando ser compreendido; ao contrário, o texto é um todo cheio de lacunas, cujo preenchimento, feito pelo leitor, a partir de seu conhecimento de mundo, é condição essencial para sua compreensão.

Nesse caso, o significado está na mente do leitor, que o atribui ao texto, ao mesmo tempo em que lança hipóteses e lê para obter mais informações. Assim, quanto mais leituras o aluno-leitor realizar nesse tipo de processo, mais facilidade terá nesse tipo de leitura.

Para o leitor desse modelo, não é preciso apreender na íntegra a mensagem da leitura, já que, durante o ato de ler, a adivinhação de palavras desconhecidas é incentivada. Ao apresentar alguma dificuldade, o leitor não deve parar, mas continuar lendo, pois, provavelmente, no final do parágrafo, acabará entendendo a frase baseado no contexto (LEFFA, 1996).

De acordo com Leffa (1996, p. 14),

a leitura não é interpretada como um procedimento linear, onde o significado é construído palavra por palavra, mas como um procedimento de levantamento de hipóteses. O que o leitor processa da página escrita é o mínimo necessário para confirmar ou rejeitar hipóteses.

Notamos que, nesse tipo de leitura, a atribuição de significados é feita muito mais a partir do conhecimento anterior do leitor do que a partir da leitura que ele faz. Nesse jogo de adivinhações ou levantamento de hipóteses, é fundamental que o leitor possua uma carga de conhecimento que somada àquela nova leitura resulte em uma significação maior do texto.

Diferentemente do modelo ascendente, no modelo descendente não temos a compreensão do texto como um fim em si, mas como um processo que se desenvolve de acordo com a progressão da leitura.

Nesse caso, o pesquisador ou o professor não se interessa pelo produto final da leitura, ou pela compreensão que podemos extrair do texto, “mas principalmente em como se dá essa compreensão, que estratégias, que recursos, que voltas o leitor dá para atribuir um significado ao texto” (LEFFA, 1996, p. 15).

Apesar das várias habilidades encontradas nesse tipo de leitor, é preciso tomar cuidado com o possível excesso de adivinhações (KATO, 1985) não acompanhadas da confirmação (ou não) dos dados no texto. Isso sugere um uso exagerado do conhecimento prévio sem a atribuição da devida importância para as informações contidas ali.

Nesse contexto, a autora nos sugere usar a cautela quanto a acreditar que uma bem sucedida leitura dependa exclusivamente desse jogo. Ela acrescenta que nós “sabemos que um mau leitor pode ser caracterizado tanto pelo uso excessivo de estratégias sintéticas, como pelo abuso de adivinhações não-autorizadas pelo texto” (KATO, 1986, p. 65).

O modelo descendente também tem sido alvo de críticas por parte de alguns estudiosos, principalmente por se preocupar com mais intensidade em descrever a leitura como um processo cognitivo que ocorre na mente do leitor.

Assim, além de priorizar o leitor, corre-se o risco de atribuir muitos significados para o texto, já que, nesse caso, o leitor tem tal poder para isso. Dessa maneira, a interação entre leitor e autor ficaria comprometida ou seria ignorada.

Confirmando tal preocupação, Leffa (1999a, p. 28) afirma que, nesse processo, “o leitor passa a ser visto como soberano absoluto na construção do significado. Como o significado não é extraído, mas atribuído, o leitor tem o poder de atribuir o significado que lhe aprouver”.

Outros problemas com a leitura, como a atribuição de significados, são apontados por Leffa (1996, p. 15), pois, para o autor “teoricamente, parece haver um paradoxo quanto à quantidade de informação fornecida pelo texto, que pode ser a mais ou a menos, mas dificilmente na quantidade certa”.

Dessa forma, quando se tem informação demais no texto, diz-se que o texto é redundante; e quando o texto tem poucas informações diz-se que o texto é cheio de lacunas.

Assim, o leitor eficiente precisa, com seu conhecimento, preencher as lacunas deixadas no texto, bem como saber explorar a redundância do texto “processando apenas a informação necessária para confirmar ou rejeitar as hipóteses inicialmente levantadas” (LEFFA, 1996, p. 15). Dessa forma, o leitor dá sua contribuição pessoal tanto com o que o texto tem quanto com o que ele deixa a desejar.

Outra crítica que se pode fazer a esse modelo de leitura é que “da mesma forma que no modelo anterior de decodificação, aspectos sociolinguísticos ou referentes às regras da língua em uso, e psicossociais, ou referentes às atitudes do leitor na interação, não são considerados” (SCARAMUCCI, 1995, p. 14). Isso dá espaço para que o leitor possa construir um significado

apenas como um processo de preenchimento de lacunas, ou por meio exclusivo de adivinhações, o que também pressupõe uma única resposta correta, como no modelo anterior.

2.2.3 *O modelo interativo de leitura*

O modelo interativo de leitura é um modelo que utiliza, simultaneamente, a perspectiva ascendente, do ponto de vista da decodificação de itens lexicais do texto; bem como a perspectiva descendente, no que tange à construção de sentido textual, por meio da interpretação e do conhecimento de mundo do leitor.

Esse tipo de leitura envolve tanto processos cognitivos quanto perceptivos. Tido como o ideal entre os três modelos, tem mais seguidores atualmente (KATO, 1985; LEFFA, 1996; MOITA LOPES, 1996; CEREJA; MAGALHÃES, 2000; KLEIMAN, 2001; SABOTA, 2002, entre outros) porque muitos estudiosos se preocupam com a interação leitor-texto e texto-leitor durante a leitura.

Nesse modelo, a informação impressa e o conhecimento de mundo do leitor conseguem atribuir significado à leitura, o que demonstra a necessidade, pois, das duas coisas. A leitura interativa, além de oscilar seu fluxo de informação entre os modelos ascendente e descendente, considera que a construção do significado acontece a partir da interação entre o conhecimento prévio do leitor e a informação que é fornecida pelo texto impresso.

Nesse contexto,

a leitura constitui um processo cognitivo que coloca o leitor em frente do autor do texto ou da obra, seja ela de que natureza for, autor que deixaria marcas, pistas de sua autoria, de suas intenções, determinantes para o(s) sentido(s) possível(eis) e com o qual o leitor inter-agiria para construir esse(s) sentido(s). (CORACINI, 2005, p. 21).

Smith (1989) explica que esse tipo de leitura envolve sempre uma combinação de informação visual e não visual, já que essa leitura é uma interação entre leitor e texto. Para o autor, é importante saber distinguir entre informação visual e não visual, porque existe uma relação recíproca entre as duas.

Segundo ele, “quanto mais informações não visuais um leitor possui, menos informação visual necessita. Quanto menos informação não-visual estiver disponível por detrás dos olhos, mais informação visual será necessária” (SMITH, 1989, p. 86). Essa perspectiva demonstra a reciprocidade entre os tipos de informação, que, dentro de certos limites, podem ser trocados um pelo outro.

A leitura, nesse contexto, é vista como “uma via de mão dupla, em que o leitor oferece ao texto seu conhecimento prévio, suas habilidades linguísticas e seus esquemas” (SABOTA, 2012, p. 119), e recebe, em contrapartida, informações por meio da interação com o texto.

Diferentemente dos modelos anteriores, em que ora o fluxo de informação se dava de forma ascendente (do texto para o leitor), de maneira unidirecional, hierarquizada, dos elementos mais baixos aos mais complexos (letra, som, até chegar ao sentido); e ora se dava de forma descendente (do leitor para o texto), dos elementos mais altos até os mais mecânicos (sentido do leitor ao reconhecimento de aspectos formais); o modelo interacional de leitura considera que o fluxo de informação opera em ambas as direções (KLEIMAN, 1996; MOITA LOPES, 1996) de forma interacional.

Para Moita Lopes (1996, p. 138),

o ato de ler aqui é visto como um processo que envolve tanto a informação encontrada na página impressa – um processo perceptivo – quanto à informação que o leitor traz para o texto – seu pré-conhecimento, um processo cognitivo.

Com relação aos níveis de conhecimento dentro do modelo de interação, Kleiman (1996, p. 38) afirma que cada um deles “pode servir de input, em qualquer momento, para um outro nível, e, quando um nível de análise é impedido, por falhas na ‘fonte’ de conhecimento, outras fontes fornecem maneiras alternativas de determinar o significado”. Por esse motivo, o modelo não envolve a utilização de níveis de conhecimento de forma hierárquica, nem dos níveis mais baixos para os mais complexos, nem vice-versa.

Nesse modelo de leitura, o leitor e o texto travam uma espécie de diálogo de negociação de sentidos, já que “durante a leitura ocorre a ativação dos vários tipos de conhecimento na mente do leitor, que, por sua vez, como resultado da informação nova fornecida pelo texto, são refinados e ampliados” (SCARAMUCCI, 1995, p. 18).

Nessa concepção de leitura, “o bom leitor é aquele que é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas ideias e intenções” (CORACINI, 2010, p. 14). Para que o leitor seja auxiliado na compreensão do texto, ele constrói hipóteses ao longo da leitura (MATENCIO, 1994), baseadas em indícios e informações sobre o que procura obter do texto.

Dessa forma, “ao longo da leitura, o leitor possui um grau de previsibilidade sobre o encaminhamento que será dado ao texto, fundamentado tanto em seu conhecimento de textos e de mundo como nas informações fornecidas pelo texto que está sendo lido” (MATENCIO, 1994, p. 40).

Nessa perspectiva, “o leitor proficiente questiona constantemente o texto e seu autor durante a leitura, e é esse questionamento que o leva a buscar todas as informações necessárias para a construção de sentido” (TERZI, 1995, p. 64).

Para melhor explicar esse processo de interação entre leitor e texto, Leffa (1996) faz uma analogia entre o processo da leitura e uma reação química. De acordo com o autor,

na leitura, como na química, para termos uma reação é necessário levar em conta não só os elementos envolvidos, mas também as condições necessárias para que a reação ocorra. O simples confronto do leitor com o texto não garante a eclosão de todos os acontecimentos que caracterizam o ato da leitura (LEFFA, 1996, p. 17).

Assim, segundo o autor, para a produção de uma nova substância – no caso, a compreensão –, é necessário haver afinidade entre os elementos “texto” e “leitor”, bem como determinadas condições no ato da leitura (como, por exemplo, a intenção de ler, pois só depois de satisfeita essa intencionalidade é que se inicia o processo de interação entre o leitor/texto/leitor).

Ao falar desse modelo de leitura, Kleiman (2001, p. 31) afirma que

a interação portanto não é aquela que se dá entre o leitor, determinado pelo seu contexto, e o autor, através do texto. Essa interação se refere especificamente ao interrelacionamento, não hierarquizado, de diversos níveis de conhecimento do sujeito [...] utilizados pelo leitor na leitura.

Assim, a inter-relação dos conhecimentos que o leitor traz aliada à leitura impressa no texto é que resultarão em um significado para essa interação. Nos modelos interativos, o processo de acesso ao sentido se dá basicamente por essa inter-relação, ou seja, “o significado não está nem no texto nem na mente do leitor; o significado torna-se possível através do processo de interação entre o leitor e o escritor, através do texto” (MOITA LOPES, 1996, p. 149).

Para Scaramucci (1995, p. 19), “a maior contribuição do modelo interativo foi introduzir uma visão de leitura e de compreensão diferente daquela pressuposta nos modelos anteriores, isto é, uma visão de construção de significado”. Segundo a autora, pressupor o texto portador de um único significado, ou de outra maneira ignorá-lo ou concebê-lo como um objeto indeterminado, configura inconsistência com o processo de leitura, que é sempre complexo e dinâmico.

Nesse sentido, Marcuschi (2008) acrescenta que é possível fazer muitas leituras diferentes em um texto, mas que essas leituras não são infinitas. Apesar de não conseguirmos

precisar quantas leituras podem ser extraídas de um texto, podemos dizer que algumas delas são impossíveis (como, por exemplo, entender o contrário do afirmado no texto). Marcuschi (2008, p. 257) conclui que “nossa compreensão não pode entrar em contradição com a verdade das proposições do texto: compreender é produzir modelos cognitivos compatíveis preservando o valor-verdade”.

De forma semelhante, Dell’Isola (2001, p. 36) acredita que “compreender um texto é ter acesso a uma das leituras que ele permite, é buscar um dos sentidos possíveis oferecidos por ele, determinado pela bagagem sociocultural que o leitor traz consigo”. A leitura sem compreensão é como uma leitura que não aconteceu, ou seja, ler e compreender, nesse aspecto, tornam-se sinônimos.

Com relação aos modelos de leitura ascendente e descendente descritos anteriormente, é importante lembrar que eles não são excludentes entre si (MACHADO, 2010), já que os processos de compreensão de leitura se alternam ao longo da leitura, ou seja, eles não são completamente *top down*, nem completamente *bottom up*.

Nessa perspectiva, segundo o autor,

os dois tipos de processamento acontecem ao mesmo tempo durante a leitura, pois tanto o processamento ascendente como o descendente estão presentes durante a leitura fluente, e o leitor maduro deve usar de forma adequada e no momento adequado os dois processos complementarmente, dependendo do tipo de texto que esteja lendo e suas necessidades e objetivos de leitura (MACHADO, 2010, p. 21).

Portanto, além de conhecer tais processamentos, o leitor precisa saber em que momento usar um ou outro, ou, ainda, os dois processos ao mesmo tempo, de forma a tornar a leitura significativa e garantir sua eficácia.

Nos meios acadêmicos, a visão de leitura interativa tem sido a mais cotada (CORACINI, 2005). Uma das razões poderia ser o fato de que nesse modelo de leitura há uma garantia de centralização e poder da autoridade legitimada por uma instituição, além da busca da verdade e da racionalidade, que, segundo a autora, “são indispensáveis para garantia da cientificidade, com certas tolerâncias imputadas ao componente social, desde que o texto ou o autor permita ou autorize” (CORACINI, 2005, p. 22).

As atividades metacognitivas (reflexão sobre o processo de leitura no momento em que ela ocorre) são propostas pelos teóricos adeptos a essa visão de leitura, para que, principalmente em LE, o aluno-leitor possa estabelecer o controle do processo de construção de sentidos e do processo de aprendizagem, de forma mais eficaz.

Apesar disso, a realidade da prática da escola é outra. A visão de leitura como decodificação ainda vigora com intensidade (CORACINI, 2005), já que em textos que têm como característica a decodificação, uma única leitura correta e possível encontra espaço, o que, no caso, é a leitura do professor ou do livro didático, o que facilita o controle da turma pelo professor, principalmente aquele despreparado para a função.

2.2.4 O modelo discursivo de leitura

O modelo discursivo considera a leitura como um processo discursivo constituído de forma social, histórica e ideológica (CORACINI, 2005; MASCIA, 2005; MOITA LOPES, 1996; ORLANDI, 1999). Nesse aspecto, o que produzirá sentido ao texto é o olhar do leitor, que carrega aspectos históricos, ideológicos e sociais vividos. “O olhar vem de dentro do sujeito, inteiramente impregnado por sua subjetividade, que se constitui do/no exterior, por sua historicidade” (CORACINI, 2005, p. 23).

Assim, não podemos mais enxergar a leitura como “algo fechado que se reduz à busca dos sentidos deixados pelo autor do texto, ou à busca de preencher lacunas e completar respostas” (ECKERT-HOFF, 2002, p. 32), mesmo porque o leitor, com toda sua carga social, histórica e ideológica, ou seja, com suas crenças e seus valores individuais, é que determinará um sentido ou outro para o texto.

Nesse contexto, o leitor não interage com o texto, pois, se assim fosse, o texto teria um sentido único, o que contrariaria os pressupostos teóricos direcionados a esse tipo de leitura. Nesse caso, o leitor interage com outros sujeitos inscritos no texto.

De tal modo, o texto com um sentido pronto e acabado dá lugar a um texto com sentidos múltiplos, que dependerão, dentre outras coisas, do momento histórico-social em que o leitor está fazendo a leitura. Se lido em épocas diferentes, um texto jamais terá o mesmo significado, ou seja, “os sentidos estão atrelados à historicidade e abertos a se tornarem outros em épocas diferentes e de acordo com as relações de força travadas entre os sujeitos leitores” (CASSANO, 2003, p. 69).

Sobre isso, Coracini (2010, p. 17-18) complementa:

nessa perspectiva, não é o texto que determina as leituras, como pretendem as demais visões teóricas [...], mas o sujeito, não na acepção idealista de indivíduo, uno, coerente, porque dotado de razão [...], graças à qual lhe é possível controlar conscientemente a linguagem e o sentido, mas enquanto participante de uma

determinada formação discursiva, sujeito clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, no qual se inscreve o discurso.

Portanto, pensando nesse modelo de leitura, podemos perceber que o sentido do texto não existe em si mesmo, mas é determinado pelas posições ideológicas do sujeito. De tal maneira, o sentido pode ser desconstruído, dependendo do sujeito, da sua formação discursiva, bem como da posição que este ocupa.

Assim, “é possível afirmar que é o momento histórico-social que aponta para a leitura a ser realizada, ou melhor, para as leituras possíveis para um dado texto, e não o texto em si” (CORACINI, 2005, p. 27-28).

Essa concepção de leitura que se encontra na interface entre a análise do discurso e sua desconstrução, considera o ato de ler como um processo discursivo (CORACINI, 2010). Além disso, entende que a leitura e a escrita fazem parte do processo de instauração dos sentidos; que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história; que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente (ORLANDI, 1999); e, por fim e de forma particular, entende que “a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social” (ORLANDI, 1999, p. 8).

Para a análise de discurso, a leitura não serve apenas como transmissão de informação, nem há essa linearidade na disposição dos elementos da comunicação (ORLANDI, 2012), como se a mensagem fosse resultado de um processo em série no qual alguém fala algo e alguém decodifica.

Para a autora,

não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação (ORLANDI, 2012, p. 21).

Segundo S. R. Silva (2004), a leitura é uma habilidade aprendida, não adquirida, e por envolver uma série de problemas culturais, ideológicos, filosóficos e semânticos, torna-se complexa. Isso significa, por exemplo, “que a leitura de um texto em sala de aula pode gerar discussões por causa dos conhecimentos ideológicos dos alunos” (S. R. SILVA, 2004, p. 325).

Para Moita Lopes (1996), ao situarmos a leitura como um ato comunicativo, fica implícito que leitores e escritores, na construção do significado, estão posicionados social, política, cultural e historicamente dentro desse modelo de leitura.

Nesse caso, para o autor, o sentido de ler é “saber-se envolvido em uma interação com alguém em um momento sócio-histórico específico e que o escritor, como qualquer

interlocutor, usa a linguagem a partir de um lugar social marcado” (MOITA LOPES, 1996, p. 142). Para o autor, ler é se envolver numa prática social, pois é uma forma de agir no mundo por meio da linguagem.

No entender de Coracini (2010, p. 17), o texto passa a ser, então, “o produto do processo discursivo, uma forma convencional consensualmente reconhecida de comunicação social”. É por isso que, segundo a autora, percebe-se com facilidade que esses textos construídos pelos leitores, raramente, ou quase nunca, correspondem ao texto que um determinado autor produziu. Por esse motivo, é vã a busca das ideias principais (aquelas que o autor intencionou abordar no momento em que escrevia o texto), já que, para Coracini (2010, p. 17), essas ideias “serão sempre e inevitavelmente construções, fruto da interpretação de um dado leitor num dado momento e lugar”.

Com semelhante pensamento, Eckert-Hoff (2002) concorda que, principalmente no caso da leitura em LE, quanto mais se quer fazer coincidente um discurso, mais ele se mostra não coincidente, não suficiente e não fortemente heterogêneo. Para a autora, isso é “uma característica constitutiva de todo discurso, segundo a qual a palavra se constitui por um já-dito de outros discursos e é habitada pelo discurso-outro” (ECKERT-HOFF, 2002, p. 33).

Nesse contexto, para Mascia (2005, p. 50), “a leitura deve passar pelo crivo das condições de produção, isto é, pelo imaginário discursivo – imagens que perpassam o discurso que ocupam no contexto histórico-social”.

Baseada na Análise de Discurso de linha francesa e na desconstrução, ao corroborar o pensamento de Coracini (2010), Mascia (2005) defende a visão de leitura que chama de discursivo-desconstrutivista e que culmina na convergência do linguístico com o social. O discurso, nesse caso, “transcende o linguístico, ele é socioconstituído e também o é o sentido, que não pode ser controlado como se fosse um objeto contido no texto” (MASCIA, 2005, p. 48).

Desconstruir significa romper com as barreiras da subordinação e da dependência dos termos. Assim, a leitura ou a atribuição de sentido “só pode ser determinada pelos sujeitos submersos num determinado contexto sócio-histórico (ideológico) em determinadas condições de produção, que, por sua vez, se constituem de imagens discursivas que habitam os sujeitos” (MASCIA, 2005, p. 50).

A autora conclui que

nessa postura teórica que privilegia as condições de produção e o imaginário discursivo, desconstruindo as verdades inerentes ao texto, não é possível, portanto, falar em oposições do tipo “leitura literal” x “leitura metafórica”, pois o que é literal,

em uma determinada posição discursiva, pode ser metafórica em outra (MASCIA, 2005, p. 52).

Em outras palavras, essas acepções só terão sentido se observadas dentro de uma determinada formação discursiva, já que não é o texto que determina o sentido, mas o sujeito – e este estará inserido em um determinado contexto sócio-histórico ideológico.

Após discutir sobre os conceitos, as concepções, os modelos e os processamentos utilizados na leitura, trazemos na sequência de forma breve, uma associação entre as concepções de leitura e os modelos e processamentos a elas vinculadas.

2.3 Uma associação entre as concepções de leitura e os modelos que as subjazem

O modelo ascendente de leitura (*bottom-up*) é associado ao texto a partir de uma visão estruturalista por via da qual a leitura é vista como um processo de decodificação de unidades linguísticas em que o sentido do texto dá-se única e exclusivamente por meio da página impressa (KLEIMAN, 2001).

No entender de Kato (1985), esse modelo é um processo sistêmico de identificação de letra por letra feito linearmente, ou seja, da esquerda para direita, o que implica uma dupla decodificação: a da letra em som e a do som em significado.

O ensino de leitura tradicional é pautado nessa concepção e nesse modelo de leitura, segundo os quais, para a compreensão geral do texto, o leitor precisa atingir a compreensão a partir da soma das partes, por intermédio de exercícios ou respostas encontradas durante a leitura, explicitada no próprio texto, sem que haja, por parte do leitor, uma reflexão mais profunda ou uma leitura mais elaborada.

O leitor que usa o processo ascendente é, portanto, aquele “que constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas, que aprende detalhes detectando até erros de grafia” (KATO, 1985, p.40), mas que, por outro lado, não consegue tirar conclusões com maior rapidez, por ser vagaroso e ter dificuldade em sintetizar as ideias do texto.

Utilizar-se do modelo de leitura baseado na decifração de código é acreditar que o leitor é um ser passivo, incapaz de produzir conhecimento por via de reflexões, incapaz de estabelecer relações entre uma leitura e outra e, também, de acrescentar o componente conhecimento anterior para agregar a essa última leitura.

A partir da visão psicolinguística de Goodman (1970; 1987) e Smith (1989), surge outro modelo de leitura, o *top down*, ou modelo descendente, o qual tem como característica a busca de sentido do texto por meio da utilização do conhecimento de mundo do leitor, bem como da criação de hipóteses sobre o que se está lendo (MACHADO, 2010).

Kato (1985) assevera que o leitor adepto desse modelo de leitura “é aquele que faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto” (p.40) e, dessa forma, tem facilidade de apreender as ideias gerais e principais do texto. O processo de leitura, dentro dessa concepção, é aquele feito de forma dinâmica, utilizando-se de componentes tanto fonológicos quanto sintáticos e semânticos para atingir-se o sentido do texto.

Nesse contexto, “a leitura é um processo não linear, dinâmico na inter-relação de vários componentes utilizados para o acesso ao sentido e é uma atividade essencialmente preditiva, de formulação de hipóteses” (KLEIMAN, 2001, p. 30), de modo que o leitor precisa utilizar seus conhecimentos tanto linguísticos quanto de mundo para alcançar o sentido do texto.

Diferente do modelo anterior, o modelo descendente pressupõe um leitor ativo, capaz de raciocinar e tirar conclusões por conta própria a partir da leitura e de seu conhecimento já adquirido em outras leituras. Entretanto o leitor não deve fazer uso abusivo das predições, do jogo de adivinhações, já que isso também pode comprometer o sentido do texto.

Utilizar-se do modelo descendente e da concepção psicolinguística é acreditar num leitor capaz de descobrir os significados do que lê a partir do conhecimento anterior e da relação deste com a leitura em questão, de forma que, na sala de aula, o professor, nesse contexto, atua apenas como um facilitador entre aluno e texto.

A terceira relação sucede entre a concepção sociointeracionista e os processamentos (*top down e botton up*), nesse caso atuando de forma simultânea, construindo significado por intermédio da informação encontrada na página impressa e do conhecimento anterior do leitor (MOITA LOPES, 1996). Nessa ocorrência, temos um processo perceptivo e um processo cognitivo atuando simultaneamente durante o ato de ler, diferenciando-se do modelo ascendente, que privilegiava somente o texto, e do modelo descendente, que privilegiava somente o leitor.

Assim sendo, “na busca de significado, o leitor utiliza sua competência textual [...] ao interagir com o escritor por via das pistas linguísticas que este escolheu incluir no texto” (MOITA LOPES, 1996, p. 139), de maneira que o significado dá-se por meio da interação entre o leitor e o escritor ou autor desse mesmo texto.

Nesse modelo de leitura, o leitor passa a ser um coautor do texto em questão, deixando de ser apenas um receptor de informação recebida pelo texto e seu autor e tornando esse tipo de leitura um processo ativo de construção de sentidos.

Adotar esse tipo de leitura é acreditar no leitor como detentor de conhecimento e capaz de dialogar com os autores, negociando os significados e acreditando na possibilidade de uma negociação da linguagem do autor com o leitor, características típicas de um professor reflexivo.

Por fim, a associação entre a concepção discursiva e o modelo discursivo difere das demais por considerar a leitura como um processo social, histórico e ideologicamente constituído (CORACINI, 2005; MOITA LOPES, 1996; ORLANDI, 1999). Nesse quesito, a leitura é uma prática discursiva, envolvendo discursos sociais, históricos e culturais, de acordo com a habilidade do leitor em efetivá-los, relacionando um texto a todos os outros.

O leitor desse modelo é ativo, crítico, usa seu conhecimento prévio, dialoga com o autor e questiona as informações que o texto traz, de maneira que, por via de reflexões, observa as condições em que aquele texto foi produzido e é capaz de atribuir múltiplos sentidos ao texto e não um único sentido como era até então.

Ao leitor dessa concepção de leitura cabe a tarefa de explorar o contexto de produção do texto; as finalidades da atividade de leitura; as apreciações relativas a valores éticos e políticos, bem como a discussão crítica do texto, na busca de sentidos possíveis para ele.

Utilizar-se da leitura discursiva é estimular o questionamento das práticas discursivas segundo as quais a minoria e os ditos “diferentes” não têm voz, de modo que, por meio da linguagem, esses indivíduos leitores sejam capazes de destruir e reescrever os processos que afetam a sociedade atual.

2.4 Língua materna e língua estrangeira: diferenças e semelhanças

Nesse subitem, discorrer-se-á, de forma breve, sobre algumas diferenças e semelhanças entre a língua materna e a língua estrangeira no que concerne à aquisição e à aprendizagem de línguas e ao aprendizado de leitura em ambos os casos.

2.4.1 *Aquisição e aprendizagem de segunda língua*

Há bastante controvérsia quando o assunto é a aquisição de uma segunda língua, referente a se essa aquisição segue um processo semelhante ao da língua materna (FIGUEIREDO, 2004), já que a maioria das pesquisas na área de aquisição de segunda língua tem como fonte de apoio estudos feitos no campo da língua materna. Destarte, o autor destaca alguns fatores como os mais pesquisados sobre as semelhanças ou diferenças nos dois processos, que são a idade, as diferenças entre as línguas, a interferência de uma língua na outra e a ordem de aquisição dos morfemas⁴.

Com relação à idade, a controvérsia maior é se indivíduos mais jovens têm mais capacidade de aquisição de uma segunda língua, uma vez que, de acordo com algumas teorias, antes da puberdade, o indivíduo estaria biologicamente mais apto à aquisição de uma segunda língua⁵.

Sobre essa questão, Figueiredo (TAYLOR, 1974 *apud* FIGUEIREDO, 2004) aponta que fatores afetivos, como motivação e empatia, podem desencadear diferenças na aquisição — por parte de adultos e crianças — de uma segunda língua, mas que as estratégias psicológicas de aprendizagem usadas por ambos são semelhantes nos dois processos.

O autor conclui, pois, que

a idade do indivíduo é um dos fatores que determinam o modo pelo qual se aprende uma segunda língua. Mas as oportunidades para a aprendizagem, a motivação para aprender e as diferenças individuais são também fatores determinantes para o sucesso na aprendizagem (FIGUEIREDO, 2004, p. 26).

Quanto às diferenças entre as línguas, as pesquisas indicam que aprender uma segunda língua que seja parecida com a primeira — por exemplo, nós, brasileiros, aprendermos espanhol em vez de uma língua proveniente do oriente, como o japonês — torna-se mais fácil, no caso, porque o espanhol guarda características mais próximas à nossa língua. Consequentemente, as semelhanças e diferenças entre as famílias das línguas serão de ordem fonológica, gramatical, lexical, gráfica etc.

⁴ Elementos linguísticos que conferem um aspecto gramatical à palavra. Exemplo: masculino, feminino, singular, plural etc.

⁵ Teoria do período crítico, teoria de Krashen.

Já com relação à interferência de uma língua em outra, (STERN, 1970 *apud* FIGUEIREDO, 2004, p. 64) afirma que “a presença da primeira língua, no indivíduo aprendendo uma segunda língua, é um fator que não pode e não deve ser ignorado”, sendo que há uma interferência devido às regras e aos hábitos que os indivíduos carregam na sua língua materna.

Por fim, a ordem de aquisição dos morfemas também apresenta semelhanças no processo de aquisição tanto de língua materna quanto de língua estrangeira, posto que, consoante o autor (FIGUEIREDO, 2004), estudos anteriores revelaram tais semelhanças tanto entre crianças quanto entre adultos de nacionalidades diferentes, por intermédio de testes feitos por vários pesquisadores, nos quais se constatou “que existe uma mesma ordem de aquisição dos morfemas e que as estratégias de aquisição de segunda língua usadas pelas crianças são universais” (FIGUEIREDO, 2004, p.28), apesar de, como mencionado no início do tópico, haver controvérsia sobre o assunto por parte dos próprios estudiosos da área.

2.4.2 Especificidades de leitura: língua materna e língua estrangeira

Quando se trata do processamento de leitura — seja em língua materna, seja em língua estrangeira —, podemos encontrar diferenças e semelhanças entre as duas línguas. Apesar de alguns pesquisadores considerarem que os processos cognitivos usados no trabalho com a leitura sejam iguais tanto na língua materna quanto na estrangeira (SEIDENBERG, 1992), existem outros fatores que diferenciam a leitura em língua estrangeira e fazem dela uma leitura com características próprias.

Em ambas as línguas, materna e estrangeira, a leitura traz consigo características comuns importantes para seu processamento, como o leitor, o texto, a interação entre estes, o conhecimento anterior do leitor — tanto enciclopédico quanto linguístico — e outras informações referentes à ortografia, sintaxe, semântica etc.

Se concebermos o processamento da leitura como uma busca de sentidos por meio de modelos nos quais acontece o fluxo de informação, iremos, de forma semelhante, depararmos com alguns tipos bem conhecidos na bibliografia sobre o assunto e que já foram mencionados anteriormente neste trabalho, não carecendo, pois, de maiores explicações, mas que também são comuns aos dois casos, língua materna e língua estrangeira: o modelo ascendente também conhecido como *bottom up* (LEFFA, 1996; MACHADO, 2010; NUTTALL, 1996), o modelo descendente, conhecido como *top down* (JAMET, 2000; GOODMAN, 1970; SMITH, 1989) e o modelo que integra, ao mesmo tempo, os dois

primeiros durante o ato da leitura, o modelo interativo (KATO, 1985; MOITA LOPES, 1996; KLEIMAN, 2001).

Por outro lado, o aprendizado da leitura em língua estrangeira tem outras características peculiares não encontradas na língua materna, a começar pelo fato de que, ao iniciar o aprendizado de uma língua estrangeira, pressupõe-se a existência de uma primeira língua bastante desenvolvida que pode influenciar, tanto positiva quanto negativamente, no modo como se aprende essa segunda língua.

Outra característica importante e distinta entre o aprendizado de língua materna e língua estrangeira alude ao fato de que, no segundo caso específico, essa língua geralmente não é falada em casa, como a língua inglesa para nós brasileiros, situação oposta à da língua materna, o que, certamente, faz toda a diferença na questão tempo e grau de dificuldade desse aprendizado.

Numa perspectiva de leitura como prática social em nossa língua materna, teremos uma integração e participação maiores por parte do leitor, visto que, nesse caso, o leitor terá um “contato com o que historicamente foi construído acerca da língua e da própria sociedade” (SILVA; COSTA, 2012, p.62).

Para tanto, na língua materna, há práticas de leitura muito mais intensas capazes de proporcionar aos alunos diversas situações que envolvam suas práticas leitoras. Uma prática muito comum e que produz bastante efeito são as aulas na biblioteca, momento que oportuniza ao aprendiz ler diversos gêneros textuais, como quadrinhos, cartas, crônicas etc., a fim de que, posteriormente, reproduza textos dos gêneros lidos, aproximando a prática da teoria de forma natural dentro do seu cotidiano, fator determinante para a compreensão (GRIGOLETO, 1999). Dessa maneira, por exemplo, a partir da leitura de jornais, o aluno, além de conhecer-lhes a estrutura, pode aprender a confeccionar seu próprio jornal, o que lhe proporciona, conseqüentemente, não só o letramento escolar, mais um letramento como um todo.

Outras práticas importantes são aquelas em que o aluno é chamado a ler sobre assuntos relacionados a seu mundo (FREIRE, 1995), o que lhe possibilita discussões sobre a realidade, questionamentos e oportunidades para expor suas opiniões.

Essa frequência de práticas de leitura em língua materna influencia sobremaneira o aprendizado de leitura, o que nem sempre é possível em língua estrangeira por motivos que vão desde a escassez de materiais para esse fim até o despreparo de alguns professores em face da tarefa de intermediar a leitura e o leitor (ALMEIDA FILHO, 2012).

Acrescente-se a isso o fato de que aprendizes de leitura em língua estrangeira dispõem de bases diferentes de conhecimento nessa língua daquela que dispunham quando aprenderam efetivamente a ler na língua mãe, porque, de forma geral, o leitor, ao aprender a ler na língua materna, já possui um vocabulário amplo, o que facilita seu processo de letramento, enquanto que o aprendiz de leitura de língua estrangeira detém um vocabulário restrito e pouca familiaridade com a língua alvo (ALMEIDA FILHO, 1993; CORACINI, 2010; FIGUEIREDO, 2004).

Conclui-se, portanto, que os principais fatores que influenciam a leitura em língua estrangeira são as diferenças quanto ao conhecimento prévio do leitor, o qual, no caso da língua materna, é muito mais amplo; as diferenças no processamento da linguagem atinentes à ortografia, à fonologia etc., as quais, nesse caso, dependem do grau maior ou menor de conhecimento da língua materna de cada aprendiz e, igualmente, das diferenças no contexto social no qual ele é envolvido na leitura, de forma a diferenciar como os textos serão tratados nessa ou naquela situação.

Na sequência, vamos tecer algumas considerações sobre o livro didático e sua importância para o ensino/aprendizagem, especialmente na educação básica, uma vez que, na análise de dados, perceberemos que muitos dos pesquisadores mencionados neste trabalho utilizaram-se de tal instrumento para suas respectivas pesquisas dentro do tema maior que é a leitura, merecendo, por conseguinte, algumas considerações.

2.5 Breves considerações sobre o livro didático

Objetos de discussões constantes no meio educacional (SOUZA, 2010), os livros didáticos são, reconhecidamente, “centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos, sobretudo dos conhecimentos por cuja difusão a escola é responsável” (LAJOLO, 1996, p.4), mormente no Brasil, onde ainda existem muitas escolas que dependem exclusivamente deles para nortear as aulas (CORACINI, 1999; GRIGOLETTO, 1999) devido à escassez de outros recursos didáticos (computadores, Internet, revistas e jornais importados, DVDs e vídeos originais, etc) e à modesta condição financeira de alguns.

Como material principal ou mesmo utilizado em um trabalho associado a outros materiais didáticos, o LD “pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares” (LAJOLO, 1996, p.4), diferenciando-se dos demais livros por ser planejado para uso em contexto escolar, mediado por um professor, proporcionando,

igualmente, experiências que outros livros oferecem, como produção, alteração de significados e até envolvimento afetivo.

É necessário, no entanto, que se preste atenção a alguns aspectos relevantes do livro didático, pois, não raro, ele funciona a partir de um possível discurso de verdade (GRIGOLETTO, 1999): no momento em que conduz os alunos a fazerem uma mesma leitura, levando-os também às mesmas conclusões; no momento em que mantém sua estrutura, repetindo as mesmas seções ao longo das unidades, os mesmos tipos de exercícios, não instigando nenhuma curiosidade nos alunos; e, na apresentação dos conteúdos como naturais, criando um efeito de verdade absoluta, impondo-se, assim, sobre o professor, que o acata e acredita nessa falsa verdade absoluta.

Para Pereira (PEREIRA, 2013, p.115), os livros didáticos são instrumentos que “certamente exercem importante influência sobre os sujeitos e seu universo, pois veiculam e estabelecem valores e (pre)conceitos que nortearão as suas ações no meio social em que atuam”, de modo que é importante não ficar preso somente às práticas atinentes ao letramento escolar, mas considerar também outras questões relevantes, como o objetivo da leitura e a forma como é feita, dar espaço aos questionamentos e às reflexões acerca dela, além de primar pela qualidade dos conteúdos que semelhantes livros trazem para nossa prática.

Oportunamente, é necessário que se observem tais características no LD a fim de que ele esteja a serviço do professor como material didático que complementa seu trabalho em sala de aula, mas que seja passível de adaptações por parte do professor, o qual decidirá em que momento lhe convém seu uso, caso contrário, professores e alunos serão silenciados no ensino/aprendizagem por uma falsa verdade inquestionável trazida por muitos livros.

Nessa perspectiva, faz-se necessário lançar um olhar crítico sobre as propostas e os conteúdos oferecidos pelos livros didáticos, com o intuito de popularizá-lo cada vez mais aos alunos, especialmente nas aulas de língua estrangeira. Sendo assim, entenderemos que o LD não é um vilão do ensino/aprendizagem, mas um valioso recurso o qual requer adequações e, muitas vezes, adaptações à realidade das salas de aula e do contexto próprio de cada escola e região, sempre com o objetivo de suscitar a reflexão e a criticidade por parte do aprendiz e culminando na construção de conhecimento.

Após as breves considerações sobre língua materna, língua estrangeira e o livro didático, serão expostas, na sequência, algumas estratégias de leitura bem conhecidas e que também tratam da forma como o texto é visto pelo leitor.

2.6 Estratégias de leitura

Um leitor competente, além de conhecer os modelos de leitura anteriormente mencionados e saber quando utilizar um e outro, é capaz de desenvolver “uma série de estratégias e conhecimentos que lhe conferem essa qualificação” (DONNINI; PLATERO; WEIGEL, 2010, p. 61).

Leffa (2012, p. 258) acredita que além do domínio do conhecimento linguístico, do conhecimento composicional e do conhecimento de mundo, “o leitor precisa também gerenciar a leitura, estabelecendo objetivos, selecionando as técnicas adequadas ao objetivo (...) e avaliando até que ponto os objetivos estão sendo atingidos”. Dessa forma, cria “oportunidades para a expansão do que se leu e aplicação do conteúdo do texto a aspectos da vida dos aprendizes” (SABOTA, 2002, p. 36).

Algumas estratégias são bem conhecidas na literatura (BROWN, 1994; DONNINI; PLATERO; WEIGEL, 2010; GOODMAN, 1970; KATO, 1985; LEFFA, 2012; SABOTA, 2002). A seguir, discorreremos sobre três delas, de uma forma sucinta, para que o leitor possa visualizar sua importância dentro do contexto da leitura como construção de significados, interpretação e compreensão de textos.

Skimming – é uma estratégia de leitura que busca a ideia principal dos parágrafos e do texto (SABOTA, 2002), para se chegar a uma impressão geral sobre o assunto. Seu uso eficiente leva o leitor a perceber a relevância ou não do texto, de acordo com os objetivos propostos para essa leitura.

O *skimming* é usado com frequência quando a pessoa tem muito material para ler em pouco tempo. Assim, com o uso do *skimming*, o leitor é capaz de realizar a leitura de uma forma muito mais veloz que na leitura normal. Mas, nesse tipo de leitura, por ser o *skimming* mais abrangente, exige-se um maior conhecimento de organização de texto por parte do leitor, uma maior percepção de dicas de vocabulário, bem como mais habilidade para inferir ideias, além de outras habilidades de leitura mais avançadas.

Scanning – é uma estratégia de leitura que busca informações específicas dentro de um texto (SABOTA, 2002), sem que tenhamos que recorrer à sua leitura linear.

O *scanning* funciona bem para achar datas, nomes, lugares e para revisar figuras e tabelas, ou, por exemplo, para ver se um artigo pode ser de interesse em sua pesquisa. No caso da leitura em LI, podemos, por meio do *scanning*, identificar cognatos (palavras semelhantes a palavras da língua portuguesa, tanto na grafia quanto no significado), palavras repetidas e

marcas tipográficas – como negrito, itálico, letras maiúsculas etc. –, o que facilita o entendimento do sentido geral do texto.

Trata-se também de uma leitura rápida, na qual nossos olhos correm atrás do que exatamente nos interessa dentro daquele texto. Assim, se, por exemplo, o objetivo do leitor é encontrar um telefone celular que deseja comprar, em um jornal impresso, ele poderá utilizar o *scanning* para buscar a página dos anúncios e fazer um rastreamento do texto; num catálogo, poderá buscar as páginas que mostram o produto que deseja (LEFFA, 2012) e assim por diante.

Para o autor,

embora o *scanning* seja uma estratégia que envolve um tipo de leitura extremamente simples, de fácil compreensão, já que o leitor sabe o que procura, mesmo assim, ainda pode apresentar problemas inesperados de compreensão, talvez algum termo desconhecido, que o leitor avalia como importante e que tenta resolver acionando mais uma busca (LEFFA, 2012, p. 259).

Dessa forma, leitores com mais conhecimento prévio têm mais facilidade no uso do *scanning*, já que quanto mais conhecimento anterior possuir o leitor, menos termos desconhecidos ele encontrará no ato da leitura.

Prediction – é uma palavra que vem sendo utilizada para caracterizar os diversos comportamentos hipotetizados no leitor durante o ato de ler (KATO, 1985). Essa estratégia advém da ideia de Goodman (1970), na qual o autor compara a leitura a um “jogo de adivinhações”, que, nesse contexto, tem também o significado de “reconhecimento” das palavras (GROMPONE, 1987).

Para Smith (1989), a melhor estratégia de leitura é ler o texto buscando diretamente o significado, sem a preocupação de decodificar palavra por palavra, ou até mesmo letra por letra, pois, dessa forma, a leitura se torna muito mais significativa.

Nuttall (1996), por sua vez, acredita que o bom senso e a experiência do leitor podem ajudá-lo a prever o que o autor vai dizer ao longo do texto. Para a autora, “um leitor que compartilha muitos dos pressupostos do escritor será capaz de pensar juntamente com o escritor e usar a própria experiência para resolver as dificuldades” (NUTTALL, 1996, p. 13, tradução nossa).

Para Jamet (2000, p. 58), “nessa concepção, a leitura é concebida como uma adivinhação linguística em que a antecipação pela utilização de indícios (...) é primordial”.

Nuttall (1996, p. 13, tradução nossa) explica que esse tipo de leitura é importante porque ativa esquemas⁶, “ou seja, põe em mente quaisquer experiências e conhecimentos associados que já temos sobre o tema do texto”. Tais esquemas são acionados já a partir da informação obtida pelo título (LEFFA, 1996). Sem o acionamento de um esquema, a compreensão não é possível, de forma que, quando o leitor inicia uma leitura, a primeira coisa que ele geralmente faz é vasculhar a memória na busca de um esquema onde possa fixar as informações do texto.

Segundo Leffa (1996, p. 37),

com a experiência, os esquemas evoluem em quantidade e qualidade, aumentando em número e em complexidade. Com a aprendizagem, a pessoa não apenas tem mais esquemas para interpretar a realidade, mas possui também, para cada esquema, um número maior de variáveis. Os esquemas diminuem em generalidade e se tornam mais específicos.

A compreensão se dá a partir do momento que o leitor atribui um valor a cada uma das variáveis que compõem um determinado esquema, pois os esquemas, além de ramificarem em diversas direções, também evoluem na sua estrutura básica de acordo com as experiências do leitor.

Grigolletto (1995), por sua vez, chama a atenção para o fato de que, no contexto escolar, o aluno deve saber que há sentidos previstos para um texto, não se limitando a atividades de extração de informações nem à concepção equivocada de que existe uma única leitura boa e certa para um texto.

Para concluir o entendimento da importância da estratégia *prediction* na leitura, Smith (1989, p. 34) afirma que

a previsão é o núcleo da leitura. Todos os esquemas, *scripts* e cenários que temos em nossas cabeças – nosso conhecimento prévio de lugares, situações, de discurso escrito, gêneros e histórias – possibilitam-nos prever quando lemos, e, assim, compreender, experimentar e desfrutar do que lemos. A previsão traz um significado potencial para os textos, reduz a ambigüidade e elimina, de antemão, alternativas irrelevantes.

Portanto, para o autor, a previsão durante a leitura é de extrema importância, já que enquanto os leitores leem, criam expectativas sobre o texto e constroem seu sentido, trazendo para a leitura seus conhecimentos anteriores a ela.

⁶ *Schemata*, em inglês, diz respeito a experiências e conhecimentos associados que tenham relação com o tópico do texto (NUTTALL, 1996).

Nesse contexto, poderíamos dizer que a partir da previsão há uma reconstrução das mensagens gráficas apresentadas ao leitor, no qual este vai além da compreensão do sentido das palavras, utilizando-se de suas experiências já vividas e do seu conhecimento adquirido com o tempo para extrair o sentido daquilo que está lendo num determinado momento.

Na sequência, abordamos os dois principais documentos que estruturam o ensino em nosso país: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Também discutimos os aspectos relativos ao ensino de leitura e observamos as concepções de leitura contidas nos documentos, de modo a destacar suas orientações para o ensino de LE no contexto brasileiro.

2.7 Os documentos oficiais para o ensino – enfoque na leitura

O objetivo deste item é apresentar, de forma sucinta, os construtos teóricos que fundamentam esta pesquisa, de acordo com os documentos oficiais para o ensino no Brasil, enfatizando o tópico “ensino de leitura”.

2.7.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o ensino de LE

Um importante capítulo da história do ensino de LE no Brasil foi estabelecido a partir da publicação de documentos oficiais direcionados à reforma de currículos para a nossa educação; dentre eles, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/96, que, entre outras coisas, torna obrigatório o ensino de língua estrangeira em nossas escolas.

A LDB é o documento que define e regulamenta o sistema de educação no Brasil desde a educação básica até a educação superior. Antes da atual LDB, ficava a cargo de cada estado inserir ou não uma LE no currículo escolar. Nesse contexto, o ensino de uma LE era visto com certo descrédito pela escola pública, que não contemplava, com essa disciplina, a formação cidadã do estudante nem a perspectiva de inseri-lo no mundo globalizado.

Com a nova LDB, o ensino de línguas nas escolas públicas e privadas ganhou um espaço garantido no sistema formal de ensino, por meio de um currículo de base nacional comum para o ensino fundamental e médio e de uma parte diversificada, que pretende suprir as necessidades locais de nossa sociedade.

A necessidade de ensino de uma LE no ensino fundamental é mostrada de forma bem clara no documento da atual LDB, sendo que a partir do atual 6º ano, antiga 5ª série, tal

disciplina se torna obrigatória, fato que traz importantes mudanças para o ensino de LE em nosso país.

Segundo o documento (BRASIL, 1996, cap. II, art. 26, § 5º), na

parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Com relação ao ensino médio, da mesma forma, o documento aponta para a obrigatoriedade de uma língua estrangeira moderna, além de outra optativa. De acordo com o texto do documento (BRASIL, 1996, cap. II, art. 36, inciso III), “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”.

No que tange à questão da importância da leitura, de acordo com o documento (BRASIL, 1996, art. 32, inciso I), o ensino fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”.

Assim, a LDB explicita que é por meio da leitura que o cidadão terá uma boa formação básica, mostrando, pois, que a capacidade de aprender a ler deve ser incentivada desde cedo e desenvolvida nos primeiros anos escolares de forma que a escola, por meio do seu corpo docente, priorize a leitura, a escrita e o cálculo, para se alcançar êxito na aprendizagem dos seus alunos.

2.7.2 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram o primeiro documento sistematizado e articulado com o propósito de alcançar todas as escolas brasileiras. Sua primeira versão foi publicada em 1998 e foi voltada para o ensino fundamental. Em 1999, foram publicados os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM). Em 2002, foram publicados os PCN+ Ensino Médio (PCN+) ou (PCNEM+), um documento de caráter complementar, que tinha como intenção propor mais detalhadamente o que os PCNEM (1999) atestavam.

Tanto os PCN (BRASIL, 1998) quanto os demais documentos oficiais para a educação no Brasil objetivam alcançar uma melhor qualidade no ensino, por meio de suas orientações nos vários campos de estudo, como leitura, escrita, avaliação (LOPES; VIEIRA, 2012) etc.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a importância da leitura no processo de ensino-aprendizagem é bastante enfatizada, uma vez que, a partir do desenvolvimento da sua competência leitora, esse aluno poderá se tornar proficiente em todas as disciplinas, desde que sejam trabalhados os temas transversais e a interdisciplinaridade.

Por meio das práticas de leitura, essa competência será construída dentro da sala de aula, de forma que, por meio do estudo dos diversos gêneros textuais, leitores e produtores de textos serão formados.

Os PCN (BRASIL, 1998) optam pela leitura a partir de um critério chamado de “critério de relevância social”, segundo o qual a maioria da população faz uso de uma LE associada à leitura. É o caso dos estudantes que geralmente precisam estudar uma língua estrangeira para passar no vestibular, em exames de proficiência, seleções de cursos de pós-graduação etc.

Dessa forma, os autores dos PCN (BRASIL, 1998) entendem que as demais habilidades não contemplam esse critério de relevância social, excluindo uma pequena parcela da população brasileira – dentre eles, os moradores da fronteira e os membros de comunidade de imigrantes, que teriam a possibilidade de usar outra habilidade além da leitura para se comunicar no seu cotidiano.

Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 20),

a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna.

Nesse contexto, além de levar em conta o critério de relevância social, os autores dos PCN (BRASIL, 1998) acreditam que o foco na leitura pode contribuir para o letramento do aluno, relacionando a leitura ao seu potencial formativo. Desse modo, o texto, se trabalhado com os temas transversais, possibilitaria importantes discussões de questões relacionadas à formação do aluno, já que o contato com textos de LE pode contribuir para que o aluno amplie sua visão quanto a questões relacionadas à nossa língua.

Essa visão dos PCN acerca das habilidades linguísticas, na qual é atribuída grande ênfase à leitura, deixando as demais habilidades em segundo plano, é questionável, especialmente frente às mudanças ocorridas desde o período em que o documento foi publicado até os dias de hoje.

Um dos opositores dessa visão (ALMEIDA FILHO, 2007) acredita na necessidade de acrescentar aos planejamentos um conhecimento genérico da língua estrangeira, fundado na oralidade, de forma a contrapor-se à aprendizagem de regras gramaticais e a conferir maior equilíbrio e eficácia ao aprendizado.

Para o autor, “essa experiência de uso de uma língua estrangeira — em contraposição à aprendizagem das suas regras gramaticais ou além delas — requer, no nível dos objetivos gerais, uma determinação da proporção em que as habilidades coordenadas serão tratadas” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 40).

Para tal, o autor sugere uma proporção leitura/escrita e produção/compreensão oral a ser trabalhada na educação básica de forma a alcançar-se um equilíbrio entre as habilidades e a possibilitar ao aluno êxito na aprendizagem.

No Ensino Fundamental, segundo Almeida Filho (2007), a leitura e a escrita devem ocupar 40% da aprendizagem, enquanto a produção e a compreensão oral ocupariam os demais 60%, visto que, para o autor, o aluno, nessa fase, tem grande necessidade de aprimorar o discurso comunicativo básico, o que requer muita experiência oral.

No Ensino Médio, a leitura e a escrita devem ocupar 60% da aprendizagem e a produção e compreensão oral, 40%. Nesse caso, o autor conclui que, para a escola média, quando o aluno já está se lançando no campo de trabalho ou preparando-se para entrar na universidade,

a leitura então se justifica como habilidade de aprofundamento dos conhecimentos anteriores e canal de acesso a informações novas que, muitas vezes, não circulam em língua portuguesa. [...] É importante, ainda, que, com menor ênfase do que no Ensino Fundamental, essa experiência com a fala e a compreensão prossiga também no Nível Médio como forma de vivenciar a língua mais equilibrada e plenamente (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 40).

Infere-se, assim, que nem todos estão de acordo com os PCN por acreditarem que, diante de um cenário completamente diferente do qual o País vivencia hoje, tais documentos encontram-se em dissonância com a realidade atual, sendo que as prioridades para o ensino de língua estrangeira na educação básica também carecem de atualização para que o aluno dessa nova escola possa ser mais bem atendido. Segundo os PCNEM+ (BRASIL, 2002), os conteúdos a serem ensinados no ensino médio partirão de três eixos norteadores, que são: estrutura linguística, aquisição de vocabulário e leitura e interpretação de textos. Nesse contexto, é dada à leitura uma ênfase maior em relação aos demais eixos, porque que as competências comunicativas estão diretamente ligadas à prática de leitura e produção de textos.

De acordo com os PCNEM+ (BRASIL, 2002, p. 107),

é pela leitura que o aluno será capaz de interpretar estatutos de interlocutores, observar a norma e a transgressão, as variantes dialetais, as estratégias verbais e não-verbais, as escolhas de vocabulário, observando assim registros diferenciados e aspectos socioculturais que se podem depreender a partir dos enunciados e de seus produtores.

Na sequência, o documento reforça ainda que,

no mundo atual, mais que nunca, é essencial deter a competência de ler nos vários níveis possíveis de leitura. É papel da escola, e não apenas das disciplinas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, desenvolver essa competência. Ler e compreender uma língua estrangeira deve ser um meio de acesso à cultura, à tecnologia e de abertura para o mundo (BRASIL, 2002, p. 107).

Assim, por meio da integração com as demais disciplinas do currículo, a proficiência em leitura deve se estruturar, concretizando a principal razão do ato da linguagem, que é a produção de sentido.

Os PCNEM+ (BRASIL, 2002, p. 93) apontam que “o objetivo primordial do professor de língua estrangeira deve ser o de tornar possível a seu aluno atribuir e produzir significados, meta última do ato de linguagem”. De acordo com o documento, somente por meio de uma boa leitura em LE, nos seus vários níveis, será possível atingir uma boa comunicação.

Com relação às concepções e modelos de leitura, os PCNEM (BRASIL, 1999, p. 108) mostram as concepções interacionista e discursiva de leitura como as mais importantes, já que, pelas competências abrangentes a serem trabalhadas em LE, espera-se, entre outras coisas, levar o aluno a:

- Ser capaz de compreender e produzir enunciados corretos e apropriados a seus contextos em língua estrangeira, fazendo uso de competências gramaticais, estratégicas, sociolinguísticas e discursivas.
- Perceber características quanto à produção dos enunciados, os quais são reflexo da forma de ser e pensar de quem os produziu.
- Compreender que a finalidade última da análise estrutural e organizacional da língua é dar suporte à comunicação efetiva e prática – ou seja, a produção de sentido é a meta final dos atos de linguagem, quer se empreguem estratégias verbais, quer não-verbais.
- Perceber que o domínio de idiomas estrangeiros no ensino médio, ainda que se dê de forma parcial, permite acesso a informações diversificadas, a outras culturas e a realidades de diferentes grupos sociais.

Assim, a perspectiva estruturalista e o modelo ascendente de leitura não são contemplados nos PCN (BRASIL, 1998), por não estarem ligados a um movimento de

interação e prática social que possa contribuir para uma efetiva produção de sentido na leitura e no futuro desses leitores.

Nesse contexto, o trabalho com a leitura na perspectiva estruturalista é criticado, a nosso ver, pois a importância do ensino de uma LE, segundo o documento, se mostra na medida em “que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade” (BRASIL, 1998, p. 54), ações essas não compatíveis com a concepção estruturalista.

Na mesma linha de raciocínio, o documento enfatiza ainda que,

na tentativa de facilitar a aprendizagem, no entanto, há uma tendência a se organizar os conteúdos de maneira excessivamente simplificada, em torno de diálogos pouco significativos para os alunos ou de pequenos textos, muitas vezes descontextualizados, seguidos de exploração das palavras e das estruturas gramaticais, trabalhados em forma de exercícios de tradução, cópia, transformação e repetição (BRASIL, 1998, p. 54).

A perspectiva estruturalista também é criticada nos documentos voltados para a Língua Portuguesa, que veem a leitura como um trabalho ativo de compreensão e interpretação de texto. Nesse contexto, como visto, o leitor entraria com seus conhecimentos anteriores para construir significado.

Nas palavras do documento, “não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência” (BRASIL, 1998, p. 69).

A concepção psicolinguística e o modelo descendente de leitura, da mesma forma, não encontram nos PCN (BRASIL, 1998) referência que os coloque com grande importância no contexto da leitura dentro do ensino-aprendizagem nas escolas de ensino fundamental e médio de nosso país. Apesar de o documento considerar os aspectos cognitivos como importantes no processo de leitura, há também uma ressalva com relação à necessidade de outros fatores, de ordem linguística e social – ambos também muito importantes no processo.

Assim, segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 89),

os fatores cognitivos envolvem a contribuição do leitor/ouvinte, a construção do significado (a formulação de hipóteses sobre os significados possíveis com base no seu pré-conhecimento de mundo) e de organização textual e os fatores sociais, que englobam a interação/falante e escritor/ouvinte localizada na história, na instituição e na cultura. Isso significa dizer que compreender envolve crucialmente a percepção da relação interacional entre quem fala, o que, para quem, por que, quando e onde.

Percebemos que os PCN (BRASIL, 1998) apontam na direção de uma concepção de leitura que promove a compreensão, por meio da interação dos atores (autor, leitor e texto) principais do processo. Na passagem seguinte, percebemos o quanto o processo de compreensão é complexo e fica clara a proposta de uma concepção interacionista quando o texto aponta que:

outro aspecto importante é que o resultado do processo de compreensão é variado por estarem envolvidas pessoas diferentes, com propósitos interacionais nem sempre iguais, e conhecimento de mundo variados. Na sala de aula, esse resultado envolverá, portanto, as contribuições, as divergências, crenças e valores dos participantes desse contexto na construção social do significado (BRASIL, 1998, p. 89).

Nota-se que a perspectiva interacionista ou interacional se faz presente nos PCN (BRASIL, 1998), a partir do momento que conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo (conhecimento prévio) e organização textual são mencionados como importantes e necessários para o processo de leitura.

Com relação às técnicas de leitura, o documento dá ênfase ao uso do *skimming*, do *scanning* e, principalmente, da técnica *prediction* – bem característica da perspectiva interacionista e do modelo interativo de leitura, em que as previsões facilitam o processo de leitura e a atribuição de sentido ao texto, segundo os estudiosos.

Nesse sentido, os PCNEM+ (BRASIL, 2002, p. 97) apontam que

a competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação. O substrato sobre o qual se apóia a aquisição dessas competências constitui-se no domínio de técnicas de leitura – tais como *skimming*, *scanning*, *prediction* – bem como na percepção e na identificação de índices de interpretação textual (gráficos, tabelas, datas, números, itemização, títulos e subtítulos, além de elementos de estilo e gênero).

Corroborando tal ideia, encontramos nos PCNEM+ (BRASIL, 2002, p. 109) a seguinte afirmação:

é essencial o desenvolvimento de técnicas de leitura que obrigatoriamente envolvam atividades de pré-leitura e de preparação para a compreensão propriamente dita: *guessing*, exploração oral prévia do assunto e dos temas, levando sempre em conta o conhecimento anterior do aluno. Técnicas como *skimming* e *scanning* do texto, levantamento de palavras-chave e pesquisa de vocabulário reforçam o aprendizado autônomo e significativo.

Assim, além das técnicas de leitura, o conhecimento prévio do leitor também é mencionado nos PCNEM+ (BRASIL, 2002) como fator de grande importância para o processo

de leitura, de forma que o aluno pode (e muito) contribuir nesse processo, a partir do conhecimento que carrega consigo, por meio de sua experiência de vida.

De acordo com as palavras do texto, é preciso

considerar que, no ensino médio, a aprendizagem das línguas estrangeiras precisa, antes de tudo, levar em conta o conhecimento trazido pelo aluno – o que, no caso particular dos idiomas modernos, constitui-se num acervo razoável de conhecimentos adquiridos formal e informalmente, seja no âmbito escolar, a partir do ensino fundamental, seja no convívio social (BRASIL, 2002, p. 110).

Podemos encontrar nos PCN (BRASIL, 1998) uma convergência com a perspectiva discursiva de leitura, pois o documento defende que “a aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso” (BRASIL, 1998, p. 19).

De acordo com o documento, isso pode ser viabilizado em sala de aula, por meio de atividades que coloquem o aluno como ser discursivo, de modo que ele aprenda sobre si e sobre o mundo marcado pelas diferenças, tanto culturais quanto políticas e sociais.

CAPÍTULO III – ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo apresentamos, em um primeiro momento, dados sobre os estudos levantados com foco na leitura em LI no Brasil, entre 2001 e 2011. A partir dos dados apresentados, procuramos tecer alguns comentários que, a nosso ver, são relevantes para a contextualização do trabalho.

Na sequência, abordamos os conceitos, as concepções, os modelos e os processamentos de leitura presentes nesses estudos (ver quadro 5), no contexto da educação básica – preocupação dos pesquisadores aqui retratados. Para confirmar afirmativas descritas neste trabalho, usamos excertos⁷ do material coletado para nossa dissertação, identificados e agrupados para facilitar a análise.

3.1 Levantamento sobre estudos com foco na leitura em LI no Brasil

A partir do levantamento feito da produção de conhecimento sobre leitura em LI no Brasil, entre os anos de 2001 e 2011⁸, que envolveu dissertações de mestrado e teses de doutorado, identificamos um número de 61 estudos direcionados diretamente a essa temática ou que continham aspectos ligados ao ensino de leitura em LI, mesmo que indiretamente, ou seja, mesmo não sendo o foco principal do estudo em questão.

3.1.1 Dados organizados por região

Dos 61 estudos encontrados para nosso trabalho, 4 foram desenvolvidos na região Norte; 15, na região Nordeste; 5, na região Centro-Oeste; 23, na região Sudeste; e 14, na região Sul, como mostra a figura 1, a seguir.

⁷ Excerto, neste trabalho, refere-se a trechos retirados das dissertações de mestrado e teses de doutorado, defendidas entre 2001 e 2011, em universidades federais do nosso país.

⁸ Não foi possível pesquisar o ano de 2012, porque os dados ainda não foram disponibilizados no site da CAPES.

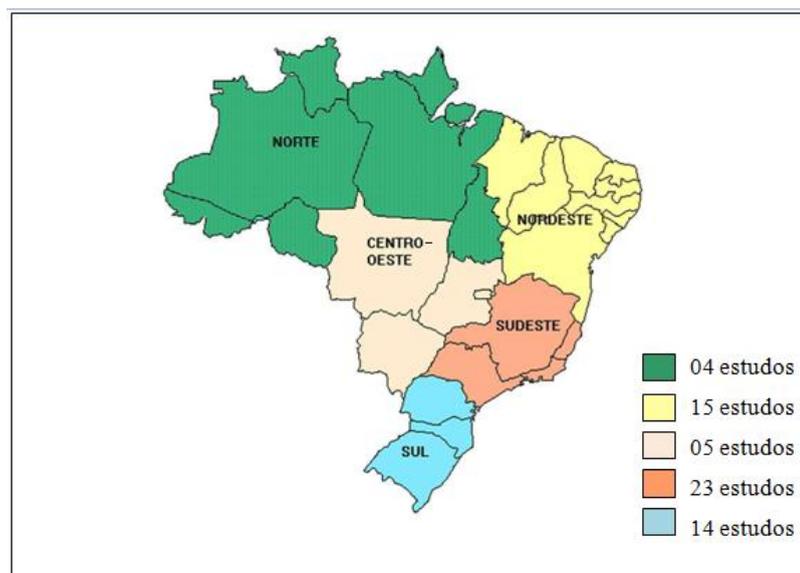


Figura 1 - Estudos encontrados por regiões
Fonte: dados da pesquisa

Como pudemos perceber, o Sudeste é a região que apresenta o maior número de estudos sobre leitura em LI, em universidades federais, seguido pelos números não menos expressivos das regiões Nordeste e Sul, no período escolhido para nosso trabalho.

Com relação ao Sudeste, a maior quantidade de estudos em nível de pós-graduação encontrados não nos surpreendeu, já que tal região é reconhecidamente a mais desenvolvida do país e é onde se encontra o maior número de universidades⁹. Além disso, notamos nessa região uma tradição maior de as pessoas irem para a universidade e continuarem seus estudos. Por outro lado, é significativo saber que nessa região existe uma preocupação com o ensino de leitura em LI, já que aproximadamente 37% dos estudos coletados foram produzidos ali.

Dentre os estudos coletados na região Sudeste, pudemos perceber que eles foram produzidos em seis universidades diferentes, sendo três universidades no estado do Rio de Janeiro (UFF, UFRRJ e UFRJ) e três universidades no estado de Minas Gerais (UFJF, UFMG e UFU). Isso sugere uma grande preocupação com a pesquisa na área de leitura em LI nessa região, principalmente Minas Gerais, se observarmos a localização em que se encontram as universidades citadas, já que as três universidades se encontram em pontos diferentes do estado, cobrindo grande parte do território mineiro.

Diante desse cenário, poderíamos questionar se o fato de a maioria desses estudos ter acontecido na região Sudeste teria sido por influência de professores-orientadores em nível de

⁹ Dados obtidos no site da UNIFESP. Disponível em <<http://www.unifesp.br/pradmin/drh/UnivFed.htm>>. Acesso em 16 abr. 2013.

pós-graduação, que possuem suas linhas de pesquisa voltadas para essa temática e que, assim, acabariam levando seus orientandos a pesquisar dentro de suas respectivas linhas de pesquisa.

Para responder a esse questionamento, relacionamos a quantidade de pesquisas na região Sudeste com a quantidade de professores-orientadores e pesquisadores inseridos nessa coleta, chegando à conclusão de que, dos 23 estudos encontrados nessa região, 16 deles têm orientadores diferentes, o que sugere e reforça a ideia de que se trata realmente de uma preocupação de muitas pessoas e não somente de pesquisadores motivados por um ou outro orientador que tenha como linha de pesquisa a temática em questão.

Outro provável fator determinante para o destaque da região Sudeste, quanto ao número de pesquisas encontradas, está relacionado à tradição dos programas de pós-graduação e ao bom conceito que esses programas têm junto à CAPES, contribuindo quantitativamente e qualitativamente para o aumento de pesquisas de uma forma geral e por conseguinte na área de leitura em Língua Inglesa.

De acordo com dados colhidos das seis universidades mencionadas acima, cinco delas possuem notas iguais ou superiores a 4 em seus respectivos programas de pós-graduação, sendo que a UFMG é a que possui a maior nota: conceito 6 no programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos.

Já com relação ao tempo em que esses programas estão em funcionamento, das seis universidades mencionadas, cinco delas têm programas com mais de 10 anos, sendo que os programas mais antigos são o da UFMG, com 15 anos de existência; o da UFU, com 17 anos; e o da UFRJ e o da UFF, os mais antigos, ambos com 43 anos. De acordo com o site da CAPES, esses dois últimos programas tiveram início em 1970, quatro décadas atrás, o que reforça sua tradição no contexto da educação brasileira.

3.1.2 Dados organizados por ano de produção

O quadro 1 a seguir mostra, ano a ano, o total de produções sobre o ensino de leitura realizada em universidades federais do Brasil no período determinado para nosso trabalho.

Quadro 1 - Dados das produções ano a ano

ANO	TOTAL DE PRODUÇÕES
2001	04
2002	05
2003	04

2004	07
2005	06
2006	09
2007	05
2008	05
2009	06
2010	05
2011	05
TOTAL	61

Fonte: dados da pesquisa

Notamos, a partir do quadro 1, que a produção do conhecimento na área de leitura em LI se manteve praticamente estável durante os três primeiros anos, tendo um leve crescimento nos três anos seguintes, principalmente em 2006, ano em que se produziu o maior número de estudos relacionados ao tema aqui discutido. O número de estudos se manteve novamente estável durante os últimos cinco anos pesquisados.

Diante da constância de pesquisa, ano a ano, de forma crescente, se tomarmos o primeiro e o último ano para demonstração como nos informa o quadro 1, podemos perceber uma situação na qual as pesquisas apontam para uma preocupação constante com os problemas relacionados ao ensino de leitura em LI e isso pode levar à busca por aprimoramento, ou ao menos, mudanças nas práticas de leitura em nossas escolas, buscando melhorias na área.

Inferimos que se o interesse pela pesquisa de leitura em LI se manteve estável, ou até mesmo com um leve crescimento ao final da década coletada, é porque os problemas que inquietam esses pesquisadores persistem, carecendo de mais estudos na área, de forma a avançarmos em qualidade e eficácia quanto aos processos de ensino-aprendizagem que envolvem a leitura.

Em termos de produção científica, esses 61 estudos representam um número ainda muito pequeno, se observarmos o tamanho do nosso país, a heterogeneidade de pessoas na nossa educação, as diferenças entre nossas regiões (tanto físicas, quanto políticas), o recorte de uma década para a análise desse trabalho, bem como o número de universidades federais existentes em nosso país.

Se relacionarmos 10 anos, 51 universidades federais¹⁰ e somente 61 estudos sobre esse tema, chegaremos à conclusão de que muitos estudos ainda precisam ser feitos para, de uma

¹⁰ Número divulgado no site da UNIFESP. Disponível em <<http://www.unifesp.br/pradmin/drh/UnivFed.htm>>. Acesso em 19 maio 2013.

forma efetiva, por meio de uma investigação constante, descobrir modos diferentes de abordar os problemas e tentar amenizar as falhas ocorridas, aprimorando a prática docente, aprimorando a compreensão da leitura, elevando os graus de letramento e culminando num aprendizado eficiente e duradouro.

3.1.3 Dados organizados por grau de titulação defendido

Dos 61 estudos coletados durante nossa pesquisa, a maioria se refere a dissertações de mestrado, em um total de 56 estudos; e os outros 5 se referem a teses de doutorado, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 2 - Dados de estudos organizados por grau de titulação defendidos

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
2001	04	-	04
2002	05	-	05
2003	03	01	04
2004	05	02	07
2005	06	-	06
2006	09	-	09
2007	04	01	05
2008	05	-	05
2009	05	01	06
2010	05	-	05
2011	05	-	05
TOTAL	56	05	61

Fonte: dados da pesquisa

Diante do quadro 2, percebemos que a maioria das pesquisas se deu em nível de mestrado, o que nos leva a questionar o motivo de tão poucas teses de doutorado nesse contexto.

A partir de pesquisa na Plataforma Lattes¹¹, verificamos o que os pesquisadores relacionados aqui têm feito em termos de continuação dos estudos, de mudança de foco ou até mesmo de interrupção dos estudos após a conclusão desses trabalhos.

Dos 56 pesquisadores-mestres em questão, 7 deles não foram localizados na Plataforma

¹¹ Dados obtidos em 16/10/13.

Lattes, o que aponta para uma possível mudança de sobrenome (provavelmente por uma mudança de estado civil) ou para o abandono das suas respectivas áreas de atuação profissional, o que dispensaria, portanto, a publicação do currículo – hipótese mais provável.

Quanto aos pesquisadores que deram continuidade aos seus estudos, apuramos que 18 deles participaram de programas de doutoramento, sendo que 5 já os concluíram e 13 estão com o doutorado em andamento. Além disso, apuramos que dos 18 pesquisadores envolvidos em programas de doutoramento, 17 continuam nas suas respectivas áreas; e 1, já com doutorado concluído, migrou para a área de Psicologia, porém deu continuidade ao seu trabalho na área de leitura em LE, ainda que a partir de outra ótica.

A partir do que foi observado na plataforma Lattes, os outros 31 pesquisadores-mestres não deram prosseguimento aos estudos, ou seja, ainda não entraram em programas de doutoramento, o que nos levou a pesquisar uma possível causa da interrupção dos estudos desses indivíduos nesse estágio de desenvolvimento educacional.

Uma das possíveis respostas para essa questão pode ser o fato de que desses 31 pesquisadores, com exceção de 1 que não foi localizado, 29 são professores e 1 é analista educacional, em regime de dedicação exclusiva, o que, a nosso ver, dificulta a dedicação a novos estudos que um programa de doutoramento exige.

Além disso, dos 29 pesquisadores que trabalham como professores, apuramos que 12 lecionam na educação básica, a maioria com carga horária completa; e os outros 17 lecionam no ensino superior, a maioria também com dedicação exclusiva, o que toma grande parte do tempo e dificulta o desenvolvimento dos estudos em nível de doutorado. Isso, no entanto, parece-nos contraditório, já que o professor, e em especial o professor universitário, precisa de uma formação contínua, pois, do contrário, corre o risco de estagnar na profissão, limitando-se a ser um profissional cuja credibilidade pode ficar comprometida diante do que o ensino superior exige.

Quanto aos pesquisadores-doutores relacionados em nosso trabalho, todos os 5 atuam como professores no ensino superior, dentro das suas respectivas áreas, sendo que 2 estão em regime de dedicação exclusiva e somente 1 continua os estudos de pós-doutoramento, também dentro da mesma área de estudos.

3.1.4 Dados organizados por público-alvo e instituições

Quadro 3 - Dados de estudos organizados por público-alvo e instituições

Instituição	Foco no Aluno	Foco no	Foco em	Outros	Total
-------------	---------------	---------	---------	--------	-------

		professor	ambos		
UFAC	01	-	-	-	01
UFAL	-	-	01	-	01
UFBA	01	-	-	02	03
UFCE	-	-	01	02	03
UFF	07	02	-	02	11
UFG	01	-	01	-	02
UFJF	-	-	-	01	01
UFMG	02	-	01	01	04
UFPA	01	-	-	02	03
UFPB	01	-	-	02	03
UFPE	01	-	01	-	02
UFPEL	01	-	-	-	01
UFPI	-	01	-	-	01
UFPR	01	01	-	-	02
UFRGS	02	-	01	01	04
UFRJ	-	-	02	-	02
UFRN	-	01	-	-	01
UFRRJ	01	-	-	-	01
UFS	-	-	-	01	01
UFSC	02	01	01	03	07
UFU	01	02	-	01	04
UNB	-	-	-	03	03
TOTAL	23	08	09	21	61

Fonte: dados da pesquisa

A partir do quadro 3, percebemos que a maior preocupação dos pesquisadores é com relação ao público-leitor “alunos”, no que tange ao ensino-aprendizagem. Essas pesquisas têm relação com a eficácia da aplicação de sequências didáticas elaboradas em torno de gêneros, como tiras, quadrinhos (MATTAR, 2010) e reportagens (MARQUES, 2011); com o comportamento desses alunos durante a leitura, causado pela motivação, autonomia, ou falta delas (BATISTA, 2002; RODRIGUES, 2008; SANTANA, 2009); com as deficiências apresentadas pelos discentes que comprometem o ensino-aprendizagem, como o pouco conhecimento de vocabulário em LE (SANTOS, 2002; RIGUEIRA, 2005), o pouco conhecimento de mundo ou conhecimento prévio desses alunos (CAMILO, 2006; SOUZA, 2011), até problemas motivados pela relação língua materna/língua alvo, como desvio de pronúncia na leitura devido a interferência da língua materna (SILVA JR., 2009); e ainda outras preocupações, como os efeitos da aprendizagem colaborativa em sala de aula (SABOTA, 2002), a falta do uso consciente dos processos cognitivos para a retenção e recuperação de informações contidas no texto (SANTOS, 2009) e de intenções específicas em relação às estratégias de leitura e compreensão textual (NUNES, 2002).

Outra grande parte dos estudos (BARREIRA, 2003; FONTANINI, 2007; CARVALHO, 2010; PEREIRA, 2011, entre outros) não focou diretamente nem nos alunos, nem nos professores, nem em ambos de uma só vez, mas em textos, estratégias, investigações e reflexões relacionadas ao ensino de leitura em LI, que demonstram as preocupações acerca do ensino-aprendizagem no campo da leitura.

Dessa forma, algumas das preocupações dos estudiosos aqui pesquisados dizem respeito a reflexões sobre o ensino instrumental de Inglês (CHAVES, 2006; FERNANDES, 2006); contribuição da internet no processo de ensino-aprendizagem de LI (CARVALHO, 2010); investigação das estratégias usadas por leitores em LE quando leem linguagem metafórica em títulos de artigos genuínos de revistas em LI (BARREIRA, 2003); investigação acerca das distintas formas de leitura, como texto linear e como hipertexto (FONTANINI, 2007); análise do papel da tradução no desenvolvimento da leitura (RIBEIRO, 2005; FARIA, 2006), entre outros.

Um dos assuntos mais abordados é a análise de livros didáticos voltados para o ensino de LI (AMBRASEVICIUS, 2001; ARAÚJO, 2006; J. E. ARANTES, 2008; SOUSA, 2008; entre outros). Tais pesquisas envolveram propostas de leitura contidas nesses livros, atividades de leitura e de compreensão escrita, além de gêneros textuais e sua contribuição ou não para o desenvolvimento da leitura nas escolas.

Há ainda os estudos que focaram tanto no professor quanto nos alunos (LIMA, 2004; DIB, 2007; COSTA, 2011; entre outros). Trata-se de estudos voltados à compreensão das relações entre aluno e professor, intermediados ou não pelo livro didático, na implementação de atividades de leitura.

Outros estudos mostraram como esses sujeitos percebem a importância da leitura num contexto social mais amplo (LUCKHURST, 2005); as crenças tanto de professores quanto de alunos acerca do ensino de leitura em LI (CAMPOS, 2006); a percepção de professores e alunos com relação à tradução de textos como procedimento de leitura (F. R. S. SILVA, 2004); e de que forma a interação entre esses sujeitos em sala de aula influencia na compreensão textual e na construção de significados em LI (LIMA, 2004).

Por fim, alguns estudos (WALESKO, 2006; SOUSA, 2008; MAIA, 2010; entre outros), esses em menor número, tiveram como foco o professor em sala de aula, suas práticas, suas percepções sobre as habilidades e competências que devem permear as práticas educativas (MAIA, 2010); as concepções de cultura e interculturalidade que alguns professores possuem e levam para suas aulas de leitura (WALESKO, 2006); as aulas de leitura e os objetivos que os professores enfatizam no ensino de leitura (NÓBREGA, 2002); e os materiais didáticos produzidos por docentes para uso em aulas de leitura em LI em sala de aula (SOUSA, 2008).

Chama-nos atenção o fato de estudos com foco no professor terem sido minoria, haja vista o professor ter papel importante no processo de ensino-aprendizagem (SABOTA, 2005; ALMEIDA FILHO, 2009) de qualquer disciplina, não sendo diferente no ensino da leitura de

LI, assunto ora abordado. Na verdade, muitos dos pesquisadores, cujos trabalhos estamos relacionando, são professores e talvez esse seja um dos motivos que causaram o menor número de pesquisas com foco nos docentes. O envolvimento pessoal aumenta a dificuldade em pesquisar práticas das quais fazemos parte ou gera o pensamento de que os problemas maiores da educação advêm de outras questões mais pertinentes, que não a prática do professor – o que, nesse caso, nos parece ser um equívoco.

3.1.5 Dados organizados por nível de escolaridade do público-alvo (alunos)

No próximo quadro, mostraremos os dados referentes ao nível de escolaridade do público-alvo, ou seja, dos alunos referenciados nas pesquisas, de acordo com as preocupações dos seus respectivos pesquisadores.

Quadro 4 - Dados de estudos organizados por nível de escolaridade do público-alvo (alunos)

INSTITUIÇÃO	Educação superior	Educação básica	Educação técnica	Outros	Total
UFAC	-	01	-	-	01
UFAL	01	-	-	-	01
UFBA	01	02	-	-	03
UFCEG	-	03	-	-	03
UFF	02	05	-	04	11
UFG	02	-	-	-	02
UFJF	-	01	-	-	01
UFMG	01	01	-	02	04
UFPA	02	01	-	-	03
UFPB	-	-	02	01	03
UFPE	01	01	-	-	02
UFPEL	-	01	-	-	01
UFPI	-	-	-	01	01
UFPR	01	01	-	-	02
UFRGS	01	01	-	02	04
UFRJ	-	02	-	-	02
UFRN	-	01	-	-	01
UFRRJ	-	-	01	-	01
UFS	-	-	-	01	01
UFSC	03	02	-	02	07
UFU	-	04	-	-	04
UNB	-	02	-	01	03
Total	15	27	03	15	61

Fonte: dados da pesquisa

A partir da análise do quadro 4, podemos observar que a maioria dos estudos feitos durante os dez anos pesquisados aqui teve como preocupação estudantes da educação básica. Isso nos parece sensato, já que é nesse período da educação que surgem os primeiros

problemas e deficiências no processo de ensino-aprendizagem, que, se não corrigidos durante esse mesmo período, podem trazer consequências bastante negativas na vida escolar do indivíduo, o que caracteriza, portanto, um motivo justificável para os dados acima coletados.

Alunos do ensino superior, de escolas de idiomas e de cursos livres também preocupam parte dos pesquisadores que desenvolveram seus estudos na área da leitura. Por fim, alunos das escolas técnicas parecem ter sido motivo de menor preocupação, provavelmente porque essa modalidade de estudo só cresceu nos últimos anos, quando o governo desse período, liderado pelo ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, passou a dar uma atenção especial¹² a esse tipo de formação. Já o ensino profissionalizante, a nosso ver, por ser recente, ainda não apresentou motivos suficientes para chamar tanto a atenção dos pesquisadores.

3.1.6 Dados organizados de acordo com o foco predominante dentro do ensino de leitura

Nesse subitem, organizamos os estudos coletados de acordo com os focos que pudemos identificar em cada um deles. Dessa forma, agrupamos os focos e distribuimos os estudos dentro de cada agrupamento, já que em um só estudo é possível perceber mais de um foco de interesse das pesquisas, mesmo que todos estejam relacionados ao ensino de leitura.

Assim, agrupamos os 61 estudos coletados para este trabalho em 10 focos/temas/categorias diferentes, a saber:

- *Estratégias de leitura* (13)
- *Teorias da aprendizagem, métodos e abordagens de ensino* (10)
- *Conceitos, concepções, modelos e processamentos de leitura* (26)
- *Gêneros textuais, gêneros específicos e gêneros de discurso* (08)
- *Leitura instrumental* (09)
- *Práticas de leitura e práticas de professores* (06)
- *Vocabulário, protocolos verbais e letramento* (06)
- *Livro e material didático* (09)
- *Tradução, memória, cultura e avaliação* (08)
- *Crenças, conhecimento prévio e motivação* (10)

¹² É o caso do programa Brasil Profissionalizado, criado para dar atenção especial à educação profissionalizante.

Pela observação das categorias descritas anteriormente, percebe-se o quão complexo é nosso objeto de estudo, já que nos possibilita um leque de opções de estudos relacionados ao assunto maior – leitura em LI –, de forma que os pesquisadores, na tentativa de entender tal assunto, transitam entre esses vários temas assinalados e, muitas vezes, utilizam até mais de um desses temas para compor seus trabalhos.

Assim, na sequência, descrevemos o foco que se mostrou predominante no material coletado para nossa pesquisa e que avaliamos na segunda parte da análise de dados.

3.1.7 Dados organizados de acordo com o foco predominante do estudo e o nível de escolaridade do público-alvo investigado

Nesse subitem, cruzamos os dados que se referem ao foco predominante dentro do ensino da leitura (subitem 3.1.6) e os que se referem ao nível de escolaridade do público-alvo predominante (subitem 3.1.5). Com isso, pretendemos chegar aos estudos com características semelhantes, para, dessa forma, nos itens 3.2 e 3.3, podermos aprofundar a análise desses estudos.

Quadro 5 - Dados dos estudos organizados de acordo com o foco predominante e o nível de escolaridade do público-alvo investigado

Foco do estudo	Educação superior	Educação básica	Educação técnica	OUTROS	TOTAL
Estratégias de leitura	01	05	-	07	13
Teorias da aprendizagem, métodos e abordagens de ensino	05	05	-	-	10
Conceitos, concepções, modelos e processamentos de leitura	05	15	03	03	26
Gêneros discursivos, gêneros específicos e gêneros textuais	05	02	00	01	08
Leitura instrumental	04	02	02	01	09
Práticas de leitura e práticas de professores	-	04	-	02	06
Letramento, protocolos verbais e vocabulário	01	03	-	02	06
Livro e material didático	02	06	-	01	09
Avaliação, cultura, memória e tradução	-	06	-	02	08
Conhecimento prévio, crenças e motivação	04	03	01	02	10

Fonte: dados da pesquisa

A partir da análise do quadro 5, no qual os estudos estão distribuídos de acordo com o foco predominante e de acordo com o nível de escolaridade do público-alvo, chegamos à conclusão de que, do montante de estudos coletados, a maioria deles (26 estudos) enfoca conceitos, concepções, modelos e processamentos de leitura e, dentre esses estudos, 15 são

direcionados à educação básica.

Tal resultado nos leva a crer que por qualquer viés em que se pesquise sobre a leitura, o conhecimento dos conceitos e das concepções, bem como os modelos e processamentos de leitura, precisam de antemão serem preestabelecidos, já que o conhecimento desses é a base para o aprofundamento do assunto, assim como a educação básica (preocupação da maioria) também é a base para a construção de conhecimento de qualquer estudante ou cidadão.

Dessa forma, esses 15 estudos serão abordados a seguir de forma mais aprofundada, já que, segundo os números expostos até aqui, representam a maior preocupação dos pesquisadores do nosso trabalho.

Como dito, tratam-se de trabalhos permeados por conceitos, concepções, modelos e processamentos de leitura com diversas reflexões. Dentre elas, reflexões sobre a construção do ensino de leitura em LE, a partir das visões e das ações de uma professora em serviço (AVELAR, 2004); as concepções de leitura e relações entre professor-aluno-texto para o ensino de LI (COSTA, 2011); a prática docente, por meio de uma investigação dos conceitos de leitura que a professora-pesquisadora revela ter e do seu tratamento quanto à leitura em sala de aula (SOUSA, 2005); a análise do uso de textos autênticos em aulas de LI no contexto da escola pública (OLIVEIRA, 2005); as estratégias de leitura em sala de aula de LI (BOÉSSIO, 2006); as estratégias para o desenvolvimento de leitura, escrita e oralidade em sala de aula, por meio do letramento e do ensino de LI (SANTANA, 2009); o estudo sobre práticas de letramento e concepção de leitura no ensino de LI (C. V. NASCIMENTO, 2009) e letramento e construções de sentido da leitura no livro didático de LI (J. R. G. NASCIMENTO, 2009).

Além disso, encontramos também estudos sobre leituras em aulas de LI com o gênero reportagem (MARQUES, 2011); leitura e gêneros textuais em livros didáticos de LI do ensino médio (ARAÚJO, 2006); gêneros textuais em materiais didáticos de LI produzidos por professores na escola pública (SOUSA, 2008); atividades de compreensão e habilidades no processamento de textos de leitura no livro didático (J. E. ARANTES, 2008); as diferentes visões de leitura na sala de aula de Inglês como LE (DIB, 2007); a interculturalidade no ensino comunicativo de LE (WALESKO, 2006); e, por fim, um estudo de caso sobre os procedimentos de leitura de professores de escolas públicas de Florianópolis (NÓBREGA, 2002).

Assim, dando sequência ao nosso trabalho, abordamos os estudos sobre conceitos, concepções, modelos e processamentos de leitura, desenvolvidos em dissertações de mestrado

e teses de doutorado, que compreendem o período de 2001 a 2011. Esses estudos têm como preocupação o ensino de leitura em LI e foram direcionados à educação básica como contexto para pesquisa, já que é nessa etapa da educação que a maioria dos alunos tem os primeiros contatos com a LI em contexto de ensino-aprendizagem.

3.2 Analisando conceitos e concepções de leitura

Nesse item, trazemos para a análise os conceitos, as concepções, os modelos e os processamentos de leitura presentes nos estudos anteriormente identificados (ver quadro 5), no contexto da educação básica, preocupação dos pesquisadores desses trabalhos específicos. Para confirmar afirmativas ora descritas, usamos excertos do material coletado, identificando-os e agrupando-os para facilitar a análise.

Assim, excertos sobre conceitos, concepções, modelos e processamentos de leitura trazidos pelos pesquisadores (itens 3.2 e 3.3) se agruparão aos excertos sobre a prática da sala de aula, para que, por meio da análise, possamos chegar a possíveis respostas sobre convergência ou divergência entre teoria e prática.

Dessa forma, os excertos sobre os conceitos e as concepções de leitura dos pesquisadores (item 3.2), bem como seus modelos e processamentos de leitura (item 3.3), serão determinados pela letra “A” e os conceitos e concepções encontrados pelos pesquisadores na prática de seus trabalhos (item 3.2), ao passo que os modelos e processamentos de leitura na prática (item 3.3), serão identificados pela letra “B”, facilitando, assim, o entendimento, quando do confronto entre ambos para análise, na busca de possíveis convergências ou divergências entre essas concepções e modelos.

Excerto 1

A

Tomamos aqui a concepção interacional (dialógica) [...] em que os sujeitos são ativos, construtores sociais que se constroem e são construídos no texto [...]. O sentido de um texto é construído, portanto, na interação texto-sujeito-contexto e a coerência, anteriormente vista como propriedade do texto, se realiza pela forma como os elementos da superfície textual se articulam com os elementos do contexto sociocognitivo para constituir uma configuração veiculadora de sentidos (J. E. ARANTES, 2008, p. 22-23).

A leitura é vista, então, como um processo dinâmico em que o leitor se envolve ativamente na recriação do sentido do texto, tomando por base não só o seu conhecimento anterior (prévio, textual e léxico-sistêmico), as condições de produção textual, mas também seus propósitos de leitura e suas escolhas no uso de estratégias de leitura (J. E. ARANTES, 2008, p. 26).

Importante, ainda, lembrar que o processo de ler é um processo complexo que

acontece em um contexto social, motivado por variados propósitos comunicativos e sua dimensão como prática social deve ser considerada na compreensão escrita (J. E. ARANTES, 2008, p. 21).

B

Como podemos ver [...], no Livro 1, considerando as nove atividades de compreensão escrita propostas, todas se propõem ao desenvolvimento da habilidade [...] localização de informação específica (*scanning*), ainda que não levem em conta as noções de gêneros textuais subjacentes aos princípios atuais que norteiam o ensino de leitura. Além disso, os textos utilizados não são aqueles que circulam socialmente e que são familiares aos alunos em língua materna. Cinco atividades se preocupam também com o desenvolvimento da habilidade [...], integração de informação verbal e não-verbal na compreensão global do texto escrito, novamente sem considerar as noções de gêneros textuais atuais e a visão de leitura como prática social já mencionadas (J. E. ARANTES, 2008, p. 64).

Importante pontuar que não são levadas em conta, nessa atividade, as noções de gêneros textuais que norteiam o ensino de leitura na concepção atual que dá suporte a este estudo. Se observarmos o trecho escrito, notamos que se trata de uma descrição com o propósito de exemplificar o uso de preposições de localização. Não podemos considerá-lo um texto no sentido adotado neste trabalho e nem mesmo um representante de um gênero, uma vez que não atende às condições de produção textual, não é autêntico, não podemos identificar para quem foi escrito, não indica a fonte de publicação. Sua função é apenas didático-pedagógica, sendo apenas possível encontrá-lo em um LD de LE dirigido ao ensino de inglês (J. E. ARANTES, 2008, p. 65).

Assim como nessa atividade, as características de organização textual não são levadas em conta em nenhuma outra atividade da coleção analisada [...], que não revelam as condições de produção textual, a função social do texto, a fonte, o público alvo, a autoria, etc. Parte-se da ideia de que o sentido está no texto, não sendo necessário um processamento mais elaborado, envolvendo os três tipos de conhecimento (J. E. ARANTES, 2008, p. 66).

Para a realização desta tarefa, o aluno deve ser capaz apenas de localizar estas informações no texto escrito e transcrevê-las como respostas, sem fazer uso de nenhuma habilidade mais elaborada, que envolva um processamento cognitivo mais complexo. Trata-se simplesmente de uma cópia de informações presentes explicitamente no texto (J. E. ARANTES, 2008, p. 70).

Diante dos fragmentos mostrados no excerto 1, e a partir de informações encontradas em J. E. Arantes (2008), podemos perceber que a maioria das atividades analisadas pela pesquisadora, a partir da utilização de livros didáticos da coleção *Power English* (GRANGER; ALMEIDA, 2005), mostra que o uso de pretextos para desenvolver determinados tópicos gramaticais e de vocabulário ainda se encontra muito presente nesse tipo de material.

Há uma concentração do desenvolvimento das habilidades de localizar informações específicas e de integrar informações verbais e não verbais na compreensão do texto de uma forma geral. Pouca preocupação é dada à habilidade de inferir significado, baseando-se no contexto e em conhecimentos prévios ou enciclopédicos, o que prejudica a compreensão do texto (MACHADO, 2010), tendo em vista que o “processo de compreensão de textos envolve,

necessariamente, processos inferenciais, sendo, inclusive, características dos leitores fluentes a habilidade de fazer inferências apropriadas a cada tipo de texto” (MACHADO, 2010, p. 14).

Dessa forma, as habilidades de localização de informação desenvolvidas por meio das atividades da coleção de LD analisada, revelam-nos uma concepção de leitura entendida como decodificação de sinais gráficos, considerada como um processo passivo com pouca participação do leitor – diferente da visão adotada pela pesquisadora, que entende leitura como prática social baseada em propósitos reais de comunicação.

Para os PCN (BRASIL, 1998, p. 93),

a visão de leitura adotada difere daquela tradicionalmente seguida em sala de aula e em material didático, centrada em aspectos de decodificação da palavra escrita, em que o único conhecimento utilizado pelo leitor-aluno é o sistêmico, baseando-se numa concepção de leitura em que o significado é inerente ao texto e não uma construção social.

Assim, os livros didáticos, na sua maioria, não conseguem assegurar o interesse dos alunos, nem realizar uma conexão entre a prática da aula de LE e o mundo fora da sala de aula, onde o estudante poderia utilizar essa língua aprendida. Faz-se necessário, portanto, nesse contexto, que o aluno utilize outros tipos de textos, como jornais, revistas, textos de internet, entre outros, de modo a oportunizar seu envolvimento desde a coleta dos textos até o uso da LE fora da sala de aula.

Com o resultado encontrado pela pesquisadora, de uma concepção de leitura entendida como decodificação, quando da análise da coleção de livros por ela utilizada, questionamos o pouco aproveitamento, por parte dos alunos, da leitura desses livros. Estes se tornam pouco atrativos e pouco significativos para o leitor, o que o impossibilita de aprender outros tópicos relacionados à leitura, já que, segundo Smith (1989, p. 212), “a única maneira possível de se aprender todas as convenções de ortografia, pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, parágrafos e até mesmo gramática e estilo, é através da leitura”. Leitura, nesse contexto, é aquela que torna o sujeito mais sagaz, que promove habilidades de compreensão, que leva o sujeito-leitor a ter um papel ativo durante e em relação à construção de significado do texto.

Além disso, a concepção passiva de leitura, encontrada na pesquisa, está desconectada com relação às orientações dos PCN (BRASIL, 1998), que defendem, entre outras coisas, a formação integral do aluno, a criticidade e o acesso à cidadania por meio da leitura e da educação.

No ato de ler, o leitor assume um papel ativo em um processo sócio-cognitivo para a construção do significado do texto em que utiliza seu conhecimento prévio (socialmente adquirido) para a formulação de hipóteses (ARAÚJO, 2006, p. 54).

B

Ressalta-se, entretanto, que não há uma preocupação sistemática em contextualizar a grande maioria dos textos. Trata-se de indicações dispersas que impedem o aluno de identificar quem escreveu o texto, onde e quando o texto foi publicado; informações incompletas ou inexistentes sobre o suporte de onde foi extraído o texto, situando-o em relação às condições de produção; e informações sobre o contexto social em que o texto foi produzido (ARAÚJO, 2006, p. 92).

Ao leitor, não é garantido o papel sócio-histórico da maioria dos textos apresentados, sendo forçadamente incluídos na unidade sem qualquer objetivo. Assim, a falta de uma instrumentalização para compreender as condições de produção do texto no processo de leitura é absorvido pelo LD, além de não contribuir para o desenvolvimento de um aluno ativo e crítico. Além disso, a falta de contextualização do texto dificulta o reconhecimento do gênero textual e não conduz o aluno a um trabalho nesse sentido (ARAÚJO, 2006, p. 92).

A partir do excerto 2, e das informações encontradas em Araújo (2006), podemos perceber a pouca importância dada à leitura e à compreensão textual nos materiais por ele analisados: os livros didáticos *Insight* (NETO; LOUREIRO; ANTUNES, 2004) e *Inglês Doorway* (LIBERATO, 2004), ambos do ensino médio.

A localização de informação no texto, de forma recorrente, é mais uma atividade de reprodução (cópia) do que de produção. Araújo (2006) notou, também, que as atividades promovidas pelo primeiro LD mencionado não propiciam a busca de construção de sentidos, como se o sentido estivesse arraigado às palavras e às frases (KATO, 1985). O livro apresenta atividades mecânicas, que se resumem à tradução de palavras e de expressões desvinculadas de qualquer propósito comunicativo para a leitura.

Na análise do segundo livro, *Inglês Doorway* (LIBERATO, 2004), Araújo (2006) chegou à conclusão de que o livro tem como maior preocupação preparar o aluno para a aprovação no vestibular, de modo a deixar outras preocupações pertinentes de lado, como a exposição do aluno a atividades significativas, que estimulem a reflexão.

Dessa forma, por não existir uma reflexão eficaz, advinda das atividades, a apreensão de sentido do texto também não acontece. Não há nenhum propósito discursivo nessas atividades de leitura, de forma que elas apenas reproduzem informações, treinam os alunos para a resposta correta, condicionam-nos como sujeitos passivos na construção de sua aprendizagem e não permitem “outras leituras que não sejam as do professor, ou melhor, do livro didático que o professor lê e respeita como portador da verdade” (CORACINI, 2010, p. 19), o que dificulta o desenvolvimento da competência de leitura por parte do aluno.

Excerto 3

A

Entendo [...] que a leitura não é um ato solitário, mas um trabalho colaborativo entre escritor, leitor e texto, onde a interação vai permitir seja construído, conjuntamente, um significado, marcado pelo conhecimento partilhado entre o autor e o leitor. Nesse processo, não há como agir sozinho, não há como isolar-se numa leitura única e sem a intervenção do contexto, do momento da produção e da situação de compreensão (BOÉSSIO, 2006, p. 45).

Ao adotar essa perspectiva, espero demonstrar minha concepção sobre leitura – atividade de construção do significado – afastando-me das teorias que viam-na como uma atividade de extração ou de atribuição de significado (BOÉSSIO, 2006, p. 49).

B

Recorrendo ao resumo sobre as estratégias de leitura, mostrei o uso imediato de uma delas – *skimming* – através do reconhecimento das palavras cognatas (transparentes). Enfatizei, também, as marcas tipográficas (título, subtítulo, itálico, negrito e letras maiúsculas) com perguntas que despertassem a observação sobre esses recursos visuais (BOÉSSIO, 2006, p. 73).

A pesquisadora Boéssio (2006), inquietada com a realidade da escola na qual já trabalhava, resolveu usar as estratégias de leitura *skimming*, *scanning* e *prediction* na tentativa de melhorar a leitura de LE dos seus alunos, que, até então, se mostrava somente como uma leitura baseada na decodificação de palavras. Isso contrariava sua concepção de leitura em LI, que deveria ter como objetivo a capacitação do aluno a encontrar o sentido geral de um texto, por meio do uso de certas estratégias de leitura, e, ao mesmo tempo, levá-lo ao exercício de um pensamento reflexivo e crítico frente às informações encontradas no texto.

Para tal, a pesquisadora retirou textos do livro didático *Password: special edition* (MARQUES, 2001), por considerar importantes os assuntos neles tratados, além de as concepções teóricas do autor do livro, sobre leitura e educação, se mostrarem convergentes com as da pesquisadora. Os textos escolhidos tratavam sobre meio ambiente, um tema em consonância com os estudos da escola e também significativo para os alunos, o que possibilitava a interação entre eles.

As ações reflexivas dentro da sala de aula se relacionam às concepções do professor sobre o ensino-aprendizagem em sala de aula de LE. Se na concepção do professor, a leitura é vista como uma forma de interação, que busca construir e reconstruir as identidades sociais dos sujeitos envolvidos em uma prática interativa, essa concepção terá como reflexo uma interatividade entre os alunos-leitores durante a aula.

Assim, a proposta de trabalhar algumas estratégias de leitura permitiu que o aluno mostrasse sua subjetividade e interagisse efetivamente na sala de aula por meio dos textos apresentados. Os temas e sua abordagem propiciaram a dialogicidade, elemento fundamental no processo educativo, que permitiu a negociação na sala de aula (BAKHTIN, 1981), entre

aluno, professor e texto.

Com o uso das estratégias *skimming*, *scanning* e *prediction*, a pesquisadora tentou modificar a postura dos seus alunos, ao levá-los a compreender o texto sem o uso do movimento ascendente, por meio do qual ficam presos a palavras do texto, o que os torna menos ativos no ato da leitura.

Ao buscar transformar seus alunos em leitores reconstrutores, a pesquisadora forneceu subsídios para que, ao avançarem na leitura, pudessem criar hipóteses, fazer previsões (GOODMAN, 1970), estabelecer relações com outros textos, usar seu conhecimento prévio e ativar seus esquemas mentais (KATO, 1985; KLEIMAN, 2001), levando-os também à reflexão, habilidade muito importante para um leitor ativo.

O componente afetivo é outro aspecto importante no trabalho desenvolvido pela pesquisadora em questão, já que ela procurou estabelecer uma interação entre professor/aluno e aluno/aluno, o que fez com que os erros não se tornassem um motivo de preocupação (FIGUEIREDO, 2004). Dessa forma, os alunos passaram a mostrar suas vozes e a defender seus pontos de vista, assumindo uma nova função, a de sujeito ativo da sua própria aprendizagem.

Diante das estratégias usadas durante a pesquisa, nas aulas de leitura, Boéssio (2006) chegou a uma conclusão positiva, de que é possível desenvolver na sala de aula um trabalho no qual a interação aconteça de fato, bastando, para isso, que o professor tenha conhecimento dos pressupostos teóricos e bastante vontade de realizar tal atividade.

Na avaliação da própria pesquisadora (BOÉSSIO, 2006), o uso repetido de algumas estratégias de leitura – *skimming*, *scanning* e *prediction* – contribui para que o aluno adote o comportamento do leitor proficiente. Ao usá-las de forma sistemática, o estudante acaba por entender o texto não como uma realidade impenetrável, mas como uma possibilidade de interação.

Nesse contexto, houve uma consonância entre os pressupostos teóricos das concepções e das estratégias de leitura da pesquisadora com a prática na sala de aula em que ela fez o uso de tais estratégias, na busca de uma melhor interação e de uma aprendizagem mais significativa – interesse primeiro da pesquisadora.

Excerto 4

A

Ler é diferente de decodificar ou decifrar. É uma prática social que remete a outros textos e a outras leituras (DIB, 2007, p. 60).

B

Segundo o que observamos nos questionários, entrevistas e na análise feita do LD, chegamos à conclusão de que tanto os alunos, quanto o LD apresentam uma concepção ascendente de leitura, ou seja, o sentido estaria presente nas palavras e nas frases dependendo diretamente da forma. 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 [...]. Na observação das aulas, foi notável a presença dessa concepção na interação dos alunos com os textos e com as questões de compreensão propostas pelo LD [...] (DIB, 2007, p. 162).

Com relação ao excerto 4 (DIB, 2007), podemos notar novamente a presença da leitura numa visão estruturalista, que privilegia a decodificação como forma de aprendizado dos alunos durante a leitura.

Assim, durante as tarefas, os alunos procuravam por respostas rápidas, encontradas facilmente no texto e sem nenhuma discussão, apesar de o trabalho ser realizado em grupos. Isso demonstra uma atividade superficial, que nada exige do aluno além de uma busca e uma cópia para a resposta certa, mantendo os sujeitos-leitores passivos diante do texto, situação similar à encontrada pelos pesquisadores anteriores.

Ao utilizar o livro didático *Match Point* (TOUCHÉ; ARMAGANIAN, 2003), que apresentava textos com um nível de dificuldade maior – visto não se tratar de textos para fins didáticos, mas de textos com propósitos diversos, retirados da internet –, a pesquisadora pôde perceber nele traços recorrentes de exercícios de tradução e de sinais de leitura como decodificação, como se os textos tivessem todo o significado contido neles, sem dar margem à construção do sentido por parte do aluno. Esse tipo de texto deve ser evitado (LEFFA, 1996) por quem adota a concepção de leitura como um processo em que o leitor deve ter um comportamento ativo diante do texto.

Apesar de os PCN (BRASIL, 1998) priorizarem a leitura dentro do ensino de LE na educação básica, compreendemos que mais poderia ser feito. Por exemplo, efetivar o ensino interdisciplinar nas escolas, de forma que em todas as disciplinas a leitura pudesse ser enfatizada – afinal de contas, a leitura eficiente pode ajudar o aluno em todos os campos do saber (KLEIMAN, 1992).

Na pesquisa em questão ficou evidenciada, tanto por parte dos alunos quanto do livro didático, a ideia de leitura como um conhecimento que parte do texto para o leitor, ideia típica da concepção decodificativa de leitura. O exagero de traduções e questões de vocabulário e a falta de questões de compreensão de texto dificultam o desenvolvimento de um aprendizado mais significativo para os alunos, que não conseguem atribuir sentido ao texto e nem se posicionar como agentes reconstrutores desses textos.

Excerto 5

A

Concordamos [...], ao discutir que a prática da tradução linear conduz o aluno a ter a visão de texto como um aglomerado de palavras que contém em si todo significado [...]. Em vez disso, os alunos devem perceber que um texto traz consigo marcas implícitas deixadas pelo autor. Por isso, faz-se necessário que os alunos construam uma ideia com base nas inter-relações com outros textos (MARQUES, 2011, p. 24).

[...] a concepção de leitura vem passando por mudanças significativas em que o texto é visto de uma perspectiva que envolve questões relacionadas ao contexto sócio-histórico-ideológico. E, assim, é compreendida enquanto uma prática questionadora em que diversos significados de um mesmo texto podem ser construídos. Nesse sentido, a leitura no ensino de uma LE, particularmente, o inglês nas escolas deve propiciar uma interpretação das condições de produção sociais, históricas e ideológicas, que, certamente vai influenciar na construção de sentidos do aluno-leitor (MARQUES, 2011, p. 25).

B

Esses dizeres nos revelam uma perspectiva discursiva de leitura, pois os participantes confirmam que as atividades os fazem ler e aprofundar no assunto. Tal fato comprova que houve aprofundamento do tema por meio de discussão (MARQUES, 2011, p. 118).

Esse engajamento discursivo das atividades de pós-leitura também é evidenciado na discussão áudio-gravada quando questionamos sobre quais as atividades que favoreceram a discussão da leitura (MARQUES, 2011, p. 118).

A pesquisadora Marques (2011) teve como intenção fazer um trabalho que pudesse contribuir para a leitura de LE, usando sequências didáticas¹³ para o ensino da leitura. Ela procurou, também, melhorar a leitura do gênero reportagem, por alunos do ensino fundamental, ao focar especialmente no desenvolvimento da habilidade de leitura discursiva.

Trata-se de uma pesquisa-ação, na qual a pesquisadora empregou reportagens retiradas da internet, todas relacionadas ao *Orkut*, uma rede social que se tornou muito conhecida no Brasil, na última década, com ferramenta de bate-papo e outros tantos atrativos que conquistavam os usuários desse tipo de entretenimento.

Com as reportagens “*A web site born in U.S. finds fans in Brazil*”¹⁴, “*Why Brazil loves Orkut*”¹⁵, “*Google could face Brazil law suit*”¹⁶, a pesquisadora desenvolveu uma sequência didática feita por meio de módulos que foram constituídos de seções ou blocos de atividades. Dessa forma, esse trabalho se inscreve em uma perspectiva construtivista, interacionista e social, com atividades intencionais e intensivas para uma melhor assimilação por parte do aluno.

¹³ Conjunto de atividades escolares organizadas, sistematizadas e relacionados a um gênero textual oral ou escrito (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

¹⁴ Texto disponível no site <<http://www.nytimes.com/2006/04/10/technology/10orkut.html>>.

¹⁵ Texto disponível no site <<http://www.searchenginejournal.com/why-brazil-lovesorkut/3082/#ixzz0zDcMg3Gs>>.

¹⁶ Texto disponível no site <<http://news.bbc.co.uk/2/hi/business/5278370.stm>>.

Os principais pontos analisados pela pesquisadora durante o trabalho com a sequência didática foram o engajamento discursivo e as contribuições dessa sequência didática para o aprimoramento do ensino de leitura em reportagem.

O ensino de leitura em LE, por meio do uso de reportagens, possibilita ao leitor ter acesso a informações, que, atuais ou não, permitem o acesso ao discurso implícito e explícito contidos nas palavras e expressões que o leitor já conhece na sua língua materna.

Dessa forma, o leitor passa a ter uma postura crítica com relação ao texto, que implica mudanças no seu próprio modo de viver e encarar a vida. Nas atividades de pós-leitura desenvolvidas nessa pesquisa (MARQUES, 2011), percebemos que o engajamento discursivo tem ligação com a capacidade do leitor de se envolver no discurso por meio da leitura em LE.

A revelação de uma perspectiva de leitura discursiva é evidenciada a partir das afirmações dos participantes de que, a partir dos temas das leituras, eles foram levados a ler mais e a aprofundar o assunto. Além disso, cada aluno se responsabilizou por algumas atividades, o que promoveu momentos de discussão, ou seja, momentos de engajamento discursivo, que fogem das tradicionais aulas de leitura que geralmente encontramos nas escolas públicas, restritas, muitas vezes, a uma tradução de palavras, uma decodificação apenas. Nesse contexto, tanto a professora quanto os alunos se tornaram sujeitos leitores, ao compartilharem suas leituras.

É certo que não é possível extrair todos os sentidos possíveis de um texto (KLEIMAN, 2001), na verdade, “nenhuma leitura é capaz de exaurir as teias de sentidos possíveis” (MUTTI, 1999, p. 130), daí a necessidade de uma intenção delimitada por parte do professor ao direcionar um projeto de leitura, como fez a pesquisadora, ao introduzir sequências didáticas para ajudar no ensino da leitura em LE.

De qualquer forma, para um bom engajamento discursivo é importante obtermos mais de um sentido no texto. Nesse caso, estamos falando de pluralidade de sentidos com base na concepção interacionista. Como afirma Coracini (2010, p. 16),

quando falamos de diferentes leituras, referimo-nos não apenas à leitura realizada por cada indivíduo em particular, mas aos diferentes momentos de sua vida: na verdade, o sentido de um texto, por ser produzido por um sujeito em constante mutação, não pode jamais ser o mesmo.

O engajamento discursivo é importante para prover a leitura de sentidos diferentes, o que enriquece o conteúdo da leitura, já que o sujeito, como indivíduo e tudo mais que ele traz consigo, é que dá significados à leitura. Dessa forma, não é o texto que dá sentido ao próprio texto, como tendem a demonstrar algumas visões teóricas.

No geral, a pesquisadora conseguiu fazer com que os alunos reagissem de uma forma ativa durante a leitura, frente às reportagens e aos problemas nelas contidos. As atividades realizadas pela pesquisadora conseguiram promover o engajamento discursivo dos alunos, de forma que eles puderam “se auto-observar – na medida do possível – e se posicionar criticamente” (CORACINI, 2010, p. 32), pois, além de reconhecerem algumas características do gênero, também se posicionaram diante do assunto tratado.

Assim, os alunos fizeram negociações com o texto, construíram conhecimento e se posicionaram criticamente diante dos textos sobre o Orkut, o que os levou à assimilação do conteúdo durante e a partir das leituras propostas.

Excerto 6

A

Embora algumas práticas pedagógicas de exploração da leitura de textos insistam ainda na decodificação e processamento de palavras apenas, acredito que o conceito de leitura vai além [...] e diz respeito à compreensão e construção crítica de significados de forma interativa (OLIVEIRA, 2005, p. 28).

Por esse modelo de leitura ora apresentado, o sócio-interacional, coadunar-se com o espectro do presente estudo e com diversos aspectos de minha prática de leitura em sala de aula, basear-me-ei em seus pressupostos teóricos para o desenvolvimento desse trabalho (OLIVEIRA, 2005, p. 33).

B

Assim, se o texto autêntico contempla um tema que esteja relacionado ao conhecimento prévio ou à vivência cotidiana dos alunos, há uma interação maior tanto entre os atores em sala de aula quanto entre o leitor e o texto na construção de significados durante a leitura, conforme revelaram as Cenas [...] (OLIVEIRA, 2005, p. 126).

Como nas pesquisas das duas últimas autoras, encontramos em Oliveira (2005) uma intervenção em sala de aula, que parte do reconhecimento de que o ensino de LI nas escolas públicas ainda se dá como prioridade para a exploração da gramática e, na maioria das vezes, fora de um contexto de produção e de interpretação de significados.

Sabe-se também que o livro didático, um dos instrumentos mais usados pelos professores da educação básica (ALMEIDA FILHO, 2012), muitas vezes traz atividades isoladas de gramática e vocabulário que acabam não contribuindo para a interatividade em sala de aula, já que carregam “em si um sentido já-lá, já posto, na aparência da unidade, do universal” (SOUZA, 2010, p. 122). Isso dificulta, na relação aluno-texto, o desenvolvimento de sentidos, o que inibe a criatividade e a criticidade do aluno.

Almeida filho (2012) acredita que a adoção de materiais didáticos por terceiros dificulta a produção de um material adequado às necessidades específicas de uma determinada turma, já

que esse material não terá sido confeccionado para uma turma específica, mas para um público médio fictício que pode ser bastante diferente de uma ou outra turma de alunos. Para o autor,

idealmente, materiais deveriam ser produzidos a partir de planos de cursos compostos a partir de consultas ou, pelo menos, com máxima sensibilidade às condições da escola e das turmas, que, em princípio, devem ser consultadas a respeito de seus interesses e objetivos. Foi a abordagem comunicacional [...], que, em oposição à gramatical, introduziu essa prática obrigatória de consulta no processo de planejamento de cursos (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 60).

Diante desse cenário, no qual os materiais didáticos não suprem a necessidade de aprendizagem dos alunos, já que não consideram sua capacidade interpretativa e, na maioria das vezes, concentram-se no estudo da gramática e do vocabulário de forma descontextualizada, a pesquisadora em questão usou textos autênticos, na busca de uma maior eficácia na aprendizagem dos seus alunos e na tentativa de torná-los mais críticos e reflexivos diante do texto.

Assim, Oliveira (2005) procurou entender como aprendizes-participantes e professora-pesquisadora reagem diante do uso de textos autênticos como prática em aula de leitura em LI numa escola pública.

Feito o trabalho e analisados os dados colhidos, Oliveira (2005) notou que um dos aspectos relevantes da pesquisa envolveu as impressões dos aprendizes sobre algumas adaptações de textos (característica comum em livros didáticos). Um aluno mencionou que só esse tipo de texto não é capaz de prepará-lo para a leitura de textos autênticos, sem cortes e sem fins didáticos, semelhantes ao que se pede em concurso ou em seleção para o mercado de trabalho. Ficou claro também que o texto autêntico propicia uma autonomia maior ao aprendiz, já que não é adaptado ao estudo de gramática ou de vocabulário, deixando a cargo do aluno explorar as estruturas que mais lhe interessem.

O estudo revelou ainda um processo de ensino-aprendizagem no qual a professora-pesquisadora se colocou como facilitadora, de forma que o aluno pudesse mostrar sua voz, assumir suas responsabilidades pela aprendizagem e se tornar mais autônomo como estudante.

Foi possível concluir também que, para usar textos autênticos na sala de aula, é necessário que o professor leve em consideração alguns aspectos, como a seleção dos textos, que precisam estar de acordo com a faixa etária e os interesses dos alunos. A interação na sala de aula acontece de forma mais eficaz quando os textos trabalhados têm muito a ver com os alunos e seu conhecimento de mundo.

Nesse contexto, para que as atividades em sala de aula se tornem mais significativas, algumas ações, por parte do professor, são necessárias, como a “representação de temas e conflitos do universo do aluno em forma de problematização e ação dialógica” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 79), de maneira a adequar as atividades dos alunos à sua realidade. Nesse caso, o planejamento das atividades já deve considerar temas que sejam importantes para alunos e professores, de forma a contribuir para a interação maior.

Excerto 7

A

Ler não significa apenas decodificar símbolos. Ler é interagir com o texto, é entender, interpretar, posicionar-se crítica e reflexivamente diante do texto (WALESKO, 2006, p. 42).

B

Percebeu-se que a principal diferença metodológica no ensino de leitura entre a instituição pública e a privada participantes dessa pilotagem é de que, na escola pública, há maior ênfase na tradução de textos e não há utilização de nenhuma estratégia comunicativa de trabalho com textos (WALESKO, 2006, p. 63).

Pelo fragmento de Walesko (2006), no excerto 7, notamos que, também nesse estudo, foram encontrados métodos tradicionais e estruturalistas de ensino, como a prática de tradução dos textos em sala de aula, o que contraria a concepção da própria pesquisadora, que acredita em uma leitura interativa, para a qual a interpretação é fundamental no entendimento e posicionamento diante do texto com criticidade e reflexão.

O estudo em questão revelou uma prática pedagógica em sala de aula que se distancia muito do ensino comunicativo e intercultural, visto que a professora em sala de aula não utilizou o texto para promover comunicação entre leitor-texto, leitor-autor, nem leitor-leitor, restringindo-se à tradução de textos.

Para Smith (1989, p. 49), utilizar um texto buscando o significado somente por meio da tradução é enganoso, pois “a linguagem é compreendida mantendo-se à frente dos detalhes recebidos, com os quais o cérebro luta para relacionar-se”. No processo da leitura, pois, vários fatores, como a previsão, são importantes para a compreensão completa do texto. Usar a previsão não significa, no entanto, considerar tudo com base em adivinhações, o que ocasionaria risco de constantes erros. Nas palavras do autor,

previsão significa, simplesmente, que a incerteza do ouvinte ou leitor está limitada a umas poucas alternativas prováveis e desde que a informação possa ser encontrada na estrutura aparente do que foi ouvido ou lido para a eliminação da incerteza remanescente – para indicar qual alternativa prevista é apropriada –, então a compreensão se realiza (SMITH, 1989, p. 48).

Dessa forma, mais do que ao traduzir um texto na íntegra, por meio da previsão o leitor terá a oportunidade de chegar a um significado e internalizar, com mais facilidade, os significados extraídos desse texto.

Para a pesquisadora, a desmotivação dos alunos nas aulas de Inglês se deu em razão, principalmente, dessa metodologia tradicional de prática de leitura, que, na maioria das vezes, se resume à tradução de textos, sem contar com uma aprendizagem significativa.

Na prática de sala de aula, a pesquisadora observou também as atividades dos livros didáticos *American Shine for Teens* (SPRENGER, 2002) e *Take your time*, (ROCHA; FERRARI, 2004), que, apesar de trazerem os textos escritos totalmente em Inglês, funcionam como pretexto para a introdução de estruturas gramaticais e vocabulário novo, ainda que apresentem alguma preocupação com a prática contextualizada de ensino.

Em nenhum dos livros citados houve uma orientação aos professores quanto à utilização de atividades comunicativas pré-texto, durante sua leitura ou pós-leitura, nem reflexões sobre cultura e interculturalidade, que era um dos objetivos da pesquisadora.

Tal orientação é muito mais importante do que apresentar exercícios resolvidos, completos, cuidadosamente sequenciados (ALMEIDA FILHO, 2013), pois, segundo o autor, esse tipo de material didático não corresponde ao ideal profissional contemporâneo de ensino de idiomas.

Nas palavras do autor,

o horizonte que mantenho para materiais de ensino de línguas é o de materiais-fonte incompletos como se fossem planos incompletos aguardando uma finalização de professores e suas turmas nos contextos reais em que estiverem imersos (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 15).

Assim sendo, o material se tornará comunicativo, de modo a envolver os sujeitos nessa atividade. Professor e aluno atuarão ativamente na resolução dos problemas enfrentados durante a atividade de leitura e escrita, enriquecendo, assim, o aprendizado.

Percebemos que esses materiais quase não são questionados, em razão do prestígio atribuído a quem os produz, de forma que tais materiais continuam a oferecer um significado pronto e acabado, que segue o pensamento de quem os produziu, restando ao leitor a prática da decodificação, sem, muitas vezes, um exercício cognitivo para a realização de tais atividades.

Pereira (2013, p. 115) afirma que

esse culto a práticas ligadas ao letramento escolar quase nunca considera questões relevantes como ‘o que se lê’ e ‘como se lê’, não dando espaço para questionamentos e

reflexões sobre os efeitos da leitura e tampouco sobre a qualidade dos conteúdos de livros e outros instrumentos utilizados nessa prática.

A aula de leitura aqui retratada não contempla o aspecto cognitivo dos alunos e pouco contribui para o desenvolvimento da criticidade, já que, sem reflexão e questionamento, tal aula aponta apenas para práticas de decodificação.

Excerto 8

A

Defendemos que, se considerarmos a visão sócio-interacional de leitura, ou seja, leitura como interação não apenas entre leitor e texto, mas leitor, texto e aspectos sociais do processo de leitura, podemos proporcionar atividades que promovam a criticidade do aluno-leitor, a consciência de seu papel de leitores de uma LE e, por fim, o seu papel como cidadão no mundo (C. V. NASCIMENTO, 2009, p. 49).

Concordamos que o papel do contexto sócio-histórico é fundamental ao pensarmos sobre o ensino de leitura, pois é conhecendo informações sobre como, para quem, com que finalidade, quando e onde certo texto foi lido (ou produzido) é que podemos compreender certos efeitos de sentido (C. V. NASCIMENTO, 2009, p. 52).

Com base na discussão sobre a avaliação de leitura adequada, também concordamos [...], pois, ao trabalhar com a leitura em sala de aula, o professor poderia focalizar o contexto sócio-histórico criando situações que promovam discussões em sala, fornecendo condições para fazer “emergir a pluralidade de leituras” (C. V. NASCIMENTO, 2009, p. 52).

B

A síntese das pesquisas revisitadas permite-nos afirmar que, mesmo após os PCN-LE, os LDs de língua inglesa, em circulação, não procuram levar os seus leitores a engajarem-se discursivamente em diferentes situações do dia-a-dia. As questões propostas pelos LDs têm a finalidade de formar leitores que saibam identificar informações e, no máximo, traduzi-las (C. V. NASCIMENTO, 2009, p. 56).

Relacionamos essas atividades à concepção de leitura como um processo ascendente, uma vez que as práticas de tradução analisadas configuram-se como um fim em si mesmas, não cumprindo outra função ou viabilizando outra(s) prática(s), que contribua(m) para a compreensão do texto, revelando-se, assim, em simples prática de decodificação (C. V. NASCIMENTO, 2009, p. 64).

Podemos perceber, diante do quadro acima que as perguntas de conhecimento de mundo relacionadas à concepção interacional estão presentes de forma predominante no volume didático e significativa no material extra. Essa informação nos indica, ao menos no que diz respeito a questões que trabalham a ativação de conhecimento de mundo, que a leitura não é só vista como um processo de mera decodificação em que o leitor não tem um papel ativo, muito pelo contrário, o material didático utilizado pela professora, percebe a leitura como um processo em que o papel do leitor é tão importante quanto o do texto e do aspecto social (C. V. NASCIMENTO, 2009, p. 73).

A questão está em consonância com a concepção de leitura discursiva. Mas infelizmente, aparece em menor número e apenas no material extra, indicando que essa concepção não é privilegiada nas questões de leitura do material didático (C. V. NASCIMENTO, 2009, p. 75).

A partir dos fragmentos encontrados em C. V. Nascimento (2009), podemos perceber concepções diferentes de leitura, se observados os dois momentos do seu trabalho: a análise

dos materiais didáticos (livro didático e material extra produzido pela professora pesquisada) e depois a análise das aulas que a pesquisadora participou.

Além de descobrir as concepções de leitura predominantes nos materiais didáticos e nas aulas de LI, a pesquisadora também queria responder que práticas de letramento são proporcionadas nas atividades de leitura do material didático e das aulas em LI realizadas numa turma de 9º ano de uma escola pública municipal da cidade de Campina Grande-PB.

O *corpus* da pesquisa foi composto por dois conjuntos de dados. O primeiro consistiu nas seções de leitura das nove unidades do livro analisado *English in Formation* (LIBERATO, 2005) e de três textos do material extra elaborado pela professora, com suas respectivas questões; e o segundo conjunto de dados era composto por atividades de leitura relacionadas a cinco textos (dois do volume didático e três do material extra). O material elaborado pela professora, por sua vez, resumiu-se a dois textos fotocopiados e um retirado do volume do 7º ano do livro *English in Formation* (LIBERATO, 2005).

No que tange às concepções de leitura, a pesquisadora verificou uma constante presença da concepção estruturalista de leitura no material didático, com a predominância de atividades de localização e reprodução de informações no texto e outras atividades, embora em número menor, relacionadas à tradução. As atividades de tradução, no entanto, não exigiam do aluno esforço para inferir possíveis sentidos diante de contextos diferentes. Dessa maneira, o raciocínio do aluno ficou comandado somente “pela informação acessada visualmente a partir dos elementos gráficos” (MACHADO, 2010, p. 20).

A perspectiva interacionista se mostrou bastante presente na concepção de leitura do material didático e bastante significativa no material extra, principalmente nas atividades relacionadas à identificação de informação e ativação do conhecimento prévio dos alunos. Por outro lado, foi possível notar também a presença da perspectiva discursiva no material extra, ainda que somente em uma questão. Quanto à tradução, o material extra da professora não contemplou atividades desse tipo.

Em todos os relatos de observação das aulas descritas pela pesquisadora, percebemos traços das concepções interacionista e discursiva, nas atividades de ativação de conhecimento prévio, usadas tanto para identificar informações, quanto para promover a interação do aluno com aspectos sociais e discursivos relacionados ao texto.

A análise da pesquisadora mostrou também a presença de perguntas que estimulam a ativação de conhecimento de mundo sem a necessidade de leitura completa do texto (SMITH, 1989), característica de uma concepção psicolinguística de leitura, que prioriza os aspectos

cognitivos do aluno. Já a presença de perguntas que favorecem a prática da leitura no cotidiano aponta para uma concepção interacionista, de forma que autor-texto-leitor interagem considerando aspectos sociais.

De uma forma geral, depois da análise da pesquisadora, ficou claro que no volume didático a concepção estruturalista de leitura foi a mais presente, principalmente com atividades de identificação de informações explícitas no texto, que levavam o aluno a decodificá-lo, sem levar em conta outros aspectos importantes no exercício da leitura, como aspectos sociais, ideológicos e discursivos (MOITA LOPES, 1996; ORLANDI, 1999).

No material extra da professora, por sua vez, observamos a presença das concepções psicolinguística e interacionista de leitura, principalmente nas atividades que exigem conhecimento de mundo do aluno (mesmo que, muitas das vezes, ele precisasse apenas opinar sobre o assunto, sem ter que ler o texto, o que remete a uma leitura descendente) e em atividades que exigiam o conhecimento prévio para o diálogo do aluno com o texto, considerando também aspectos sociais nesse processo.

Dessa forma, o material extra se mostra mais em consonância com os PCN (BRASIL, 1998) do que o material didático, já que no material extra produzido pela professora podemos perceber certo distanciamento da concepção estruturalista e uma aproximação maior da concepção interacionista e discursiva, o que também converge com os documentos oficiais do ensino (BRASIL, 1998) e com a concepção de leitura da própria professora-pesquisadora, evidenciada diante da análise dos excertos iniciais por ela escritos.

Na sequência, passamos à análise dos modelos e processamentos de leitura privilegiados no material coletado para nossa pesquisa, na busca pela convergência ou divergência dessa teoria quanto aos modelos e processamentos de leitura encontrados na prática da sala de aula em que esses pesquisadores estiveram presentes.

3.3 Análise dos modelos e dos processamentos de leitura

Neste item, trazemos para a análise os modelos e os processamentos de leitura presentes nos estudos anteriormente identificados (ver quadro 5), no contexto da educação básica, preocupação dos pesquisadores desses trabalhos específicos, juntamente com os conceitos e concepções de leitura. Continuaremos usando os excertos do material coletado, identificando-os e agrupando-os de forma a facilitar a análise, na busca de confirmar às afirmativas ora descritas.

Assim, da mesma forma que o item anterior (ver item 3.2), excertos sobre modelos e processamentos de leitura trazidos pelos pesquisadores (item 3.3) se agruparão aos excertos sobre a prática da sala de aula, para que, por meio da análise, possamos chegar a possíveis respostas sobre convergência ou divergência entre teoria e prática.

Dessa forma, os excertos modelos e processamentos de leitura (item 3.3), continuarão determinados pela letra “A” e os modelos e processamentos de leitura na prática (item 3.3), pela letra “B”, facilitando, assim, o entendimento, quando do confronto entre ambos para análise, na busca de possíveis convergências ou divergências entre esses modelos e processamentos.

Excerto 9

A

Considerando, então, que os processamentos top down (descendente) e bottom up (ascendente) ocorrem simultaneamente, o leitor faz uso de seu conhecimento prévio, de sua experiência de leitura, aplica o conhecimento de convenções escritas (Noções de gênero, de ‘registro’ e conhecimento sócio-cultural e contextual) e considera seus propósitos de leitura (J. E. ARANTES, 2008, p. 27).

Em síntese, no processo de construção de sentido dos textos, o aluno faz uso de mecanismos de processamento descendente e ascendente, mobilizando seu conhecimento prévio, textual, sistêmico e de seu repertório de estratégias de leitura (J. E. ARANTES, 2008, p. 33).

B

Tendo em vista os quatro volumes da coleção analisada, podemos perceber que a maioria das atividades se concentra em desenvolver as habilidades de localização de informação específica [...] e de integração de informação verbal e não-verbal na compreensão global do texto escrito [...] (J. E. ARANTES, 2008, p. 75).

Mantém-se uma visão em que a leitura em LE é considerada como um processo passivo com pouca participação do leitor, diferente da adotada neste trabalho que vê leitura como prática social baseada em propósitos reais de comunicação (J. E. ARANTES, 2008, p. 75).

Analisando os fragmentos da pesquisa de J. E. Arantes (2008), no excerto 9, no que tange aos modelos e processamentos de leitura, percebe-se claramente uma diferença entre a prática encontrada em sala de aula e a teoria em que a pesquisadora se baseou no início do seu trabalho.

De acordo com os fragmentos iniciais dessa pesquisadora, o modelo interativo é o mencionado como mais significativo, quando os modelos ascendentes e descendentes ocorrem simultaneamente, somando-se a isso o conhecimento prévio do aluno na construção de sentido da leitura, como apontou a pesquisadora.

Após analisar os quatro livros da coleção *Power English* (GRANGER; ALMEIDA, 2005), a pesquisadora em questão chegou à conclusão de que a maioria das atividades analisadas em seu trabalho se concentrava em desenvolver as habilidades de localização de informações específicas, com pouca preocupação em inferir significado com base no contexto, no conhecimento adquirido de regras gramaticais e no conhecimento prévio, de modo a obter informações somente por meio dos elementos individuais (FULGÊNCIO; LIBERATO, 2000) e dos elementos explícitos do texto.

Assim, tal coleção mantém a tradição do uso de pretextos para desenvolver a gramática e o vocabulário, o que revela uma concepção de leitura como decodificação, na qual quase nada é exigido do aluno (KATO, 1986), que precisa apenas localizar as informações no texto e responder às perguntas.

Assim, mantém-se na prática de sala de aula, segundo a pesquisadora, uma visão segundo a qual a leitura em LE é considerada como um processo passivo, com pouca participação do leitor, diferente da adotada em seu trabalho, que entende a leitura como prática social baseada em propósitos reais de comunicação.

Excerto 10

A

No ato de ler, o leitor assume um papel ativo em um processo sócio-cognitivo para a construção do significado do texto em que utiliza seu conhecimento prévio (socialmente adquirido) para a formulação de hipóteses (ARAÚJO, 2006, p. 54).

Compreendemos, no entanto, que os processos *bottom-up* e *top-down* não devem ser desprezados no ensino de leitura, principalmente, em língua estrangeira. É claro que não devem ser ensinados de forma isolada, já que o leitor não depende exclusivamente de um ou de outro tipo de processamento, mas de ambos simultaneamente (ARAÚJO, 2006, p. 59).

B

Essas atividades não desenvolvem a capacidade de ação crítica dos alunos-leitores, pois, na maioria das vezes, a interpretação é de sentido único (ARAÚJO, 2006, p. 95).

Esses resultados mostram que os tipos de perguntas de compreensão favorecem uma leitura unívoca do texto, tornando o ato de ler uma mera decodificação de palavras (ARAÚJO, 2006, p. 97).

Nos dados do [...], podemos observar que a incidência da estratégia de leitura '*scanning*' é grande, contribuindo em quase 90% das atividades do LD. Essa porcentagem parece-nos apontar para o fato de que, neste nível de ensino, o aluno é convocado a localizar a informação no texto para desenvolver as atividades de leitura. Assim, o aluno está pouco exposto a atividades que possam desenvolver e fortalecer seu senso crítico (ARAÚJO, 2006, p. 105).

A partir da leitura dos fragmentos iniciais de Araújo (2006), excerto 10, percebe-se que o pesquisador defende a leitura como um processo interativo, no qual os modelos ascendente e

descendente, como nos fragmentos da pesquisadora anterior, devem ser trabalhados de forma simultânea, de modo que o leitor tenha um papel ativo durante a leitura (GOODMAN, 1970), trazendo seus conhecimentos prévios para ajudar na construção do significado.

Na prática, ao analisar as atividades dos livros *Insight* (ANTUNES, 2004) e *Inglês Doorway* (LIBERATO, 2004), o pesquisador encontrou uma predominância de atividades de múltipla escolha, atividades essas em que o aluno não constrói sentidos do texto e se limita apenas a copiar, de maneira mecânica, o sentido pronto, inerente ao texto – característica do modelo estruturalista, modelo da decodificação.

Outras atividades encontradas pelo pesquisador foram: verdadeiro ou falso, questões associativas, preenchimento de lacunas, sim ou não, e atividades de buscar informação no dicionário. Tais atividades também muito pouco contribuem para a interpretação do texto, para a negociação de sentidos e para a construção de novos significados.

Assim, tais atividades não permitem que o aluno construa, compartilhe, critique, nem mesmo dialogue com o texto, pois este “assume um caráter de vitrine de amostras e a sua força enquanto discurso diminui proporcionalmente” (WIDDOWSON, 1991, p. 110). É um texto pronto e acabado, no qual todo sentido é atribuição exclusiva do autor, enquanto o aluno-leitor se mantém passivo durante a leitura.

Nesse contexto, temos uma divergência explícita com os PCNEM (BRASIL, 1999, p. 5) no que tange ao processo de ensino-aprendizagem no nível médio, pois, segundo tal documento, para que o aluno possa participar do mundo social é necessário que ele se envolva em um “conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar”, de forma sistematizada, na tentativa de se incluir como cidadão, no mundo do trabalho e na continuidade dos seus estudos.

Excerto 11

A

[...], entendo com Goodman (1987, 1991), que a leitura não é um ato solitário, mas um trabalho colaborativo entre escritor, leitor e texto, onde a interação vai permitir seja construído, conjuntamente, um significado, marcado pelo conhecimento partilhado entre o autor e o leitor (BOÉSSIO, 2006, p. 45).

Verifica-se, portanto, que as estratégias hoje conhecidas como *skimming*, *scanning* e *prediction* – [...] – tratam justamente do processamento de leitura, da forma como o texto é olhado pelo leitor. Essas estratégias permitem que, ao correr os olhos pelo texto, lendo-o superficialmente – omitindo determinadas partes – ele possa fazer previsões úteis à construção geral do significado (BOÉSSIO, 2006, p. 51).

B

Tudo isso me levou a responder positivamente à minha indagação inicial, ou seja, que é possível desenvolver um trabalho interativo no ensino fundamental, tendo-se o uso

das estratégias de leitura no texto como objeto central do ensino de LEI (BOÉSSIO, 2006, p. 109).

A partir da análise de Boéssio (2006), excerto 11, verifica-se novamente a leitura interativa como concepção de leitura da pesquisadora, de acordo com a qual os modelos ascendentes e descendentes são usados de forma simultânea na busca e atribuição de significados ao texto.

Goodman (1970; 1987) diz, e a pesquisa corrobora, que a leitura não é um ato solitário, mas um processo de interação entre leitor, autor e texto e que, durante a leitura, as previsões são úteis para a construção do significado do texto.

Boéssio (2006), ao fugir de um trabalho em que o texto fosse apenas instrumento de decodificação, tentou modificar a postura dos seus alunos quanto à leitura, centrando-se na proposta da prática interativa de leitura em sala de aula, por meio do uso de estratégias de leitura, nas quais o leitor segue dicas de como interagir com o texto.

A intenção foi dar subsídios para que os alunos se tornassem leitores reconstrutores (KATO, 1986), ou seja, leitores que interagissem com o próprio autor por meio do ato de ler, de forma que tal texto apenas fornecesse pegadas das intenções do autor, já que “é possível modificar um texto ou um relato com o objetivo de melhorar sua compreensão” (JAMET, 2000, p. 85). Dessa forma, ao avançar na leitura, os leitores seriam capazes de criar hipóteses por meio das previsões, utilizar seu conhecimento prévio e estabelecer relações com outros textos.

Por meio de ajudas cognitivas (JAMET, 2000), a pesquisadora levou seus leitores a agirem sobre a compreensão do texto, fugindo, assim, do movimento ascendente, em que acontece uma mera decodificação; e também do movimento descendente, em que se extrai a ideia geral do texto, mas se desprezam, muitas vezes, dados importantes na contextualização do assunto, outro fator importante (MARCUSHI, 2008).

Assim, segundo a pesquisadora, houve uma clara percepção de mudança na postura de seus alunos ao fim do trabalho, tanto com relação ao texto em LE, quanto com relação à aprendizagem de LE na escola pesquisada, de forma que o resultado foi positivo. Segundo a pesquisadora, foi possível desenvolver um trabalho interativo no ensino fundamental, utilizando estratégias de leitura como objeto central do ensino de LE.

Nesse contexto, teoria e prática se mostraram convergentes, já que a pesquisadora, a partir dos seus pressupostos teóricos, partiu para um trabalho de campo que contemplasse a teoria, na busca de respostas que consolidassem a crença nesta.

Excerto 12

A

É neste modelo de leitura que baseamos a nossa pesquisa, já que este é um ponto de equilíbrio entre os dois outros modelos apresentados [...], além de levar em conta a questão social. A leitura segundo a visão sócio-interacionista de ensino-aprendizagem pressupõe que os participantes, ou seja, alunos/leitores, tenham um papel ativo na construção do saber [...] (DIB, 2007, p. 66).

B

Segundo o que observamos nos questionários, entrevistas e na análise feita do LD, chegamos à conclusão de que tanto os alunos, quanto o LD apresentam uma concepção ascendente de leitura, ou seja, o sentido estaria presente nas palavras e nas frases dependendo diretamente da forma (DIB, 2007, p. 162).

Através da análise das atividades presentes no material, chegamos à conclusão de que o único modelo adotado pelo mesmo era o ascendente e eram predominantes as questões nas quais a decodificação de fragmentos do texto era suficiente para respondê-las (DIB, 2007, p. 176).

Como dito anteriormente, o LD privilegia perguntas que induzem a uma concepção de compreensão textual como reprodução do significado e não como um processo de produção e construção do significado (DIB, 2007, p. 182).

A partir da análise de Dib (2007), excerto 12, nota-se que a pesquisadora adotou uma concepção de leitura sociointeracional em seu trabalho, privilegiando o modelo interativo de leitura, já que, segundo a autora, tal modelo é um ponto de equilíbrio entre os modelos ascendente e descendente. O modelo ascendente é aquele em que o leitor é um mero decodificador, atuando totalmente de forma passiva; e o modelo descendente, ao contrário, coloca o leitor como um sujeito ativo, de forma a contribuir com a leitura por meio do seu conhecimento prévio e do ato de formular hipóteses, confirmando-as ou refutando-as, apesar de não levar em conta a questão social, questão de extrema importância na visão da pesquisadora.

Ao analisar os questionários, as entrevistas e o livro didático usado pela turma, a pesquisadora se deparou com a predominância do modelo ascendente de leitura, discrepando, portanto, da concepção na qual se baseou para seu trabalho.

Nesse caso, Dib (2007) chegou à conclusão de que o modelo ascendente de leitura era o mais presente, de forma que o texto não exigia quase nada dos alunos na hora de responder às meras atividades de reprodução, para as quais bastava “a habilidade de processar as informações registradas no papel” (PAIVA, 2010, p. 130). Isso não levava o aluno a construir quase nada, nem exigia dele qualquer esforço cognitivo para a realização das tarefas.

Diferentemente do modelo encontrado pela pesquisadora na análise do seu trabalho, o modelo sociointeracional considera o ato de ler como um processo que envolve tanto a informação encontrada na página impressa, quanto aquela trazida pelo sujeito-leitor (MOITA LOPES, 1996). Configura-se, portanto, como um processo cognitivo, oposto ao processo de

reprodução apontado no modelo predominante nos materiais analisados pela pesquisadora em questão.

O modelo sociointeracional, além de entender a leitura como um ato comunicativo, considera que leitores e escritores estão “posicionados social, política, cultural e historicamente ao agirem na construção do significado” (MOITA LOPES, 1996, p. 142), questão social não contemplada nos demais modelos de leitura anteriores.

Excerto 13

A

A partir dessa contextualização, discutiremos a leitura em LE na visão discursiva, a partir da noção de gênero, o qual entendeu ser constituído sócio ideologicamente pelos sujeitos (MARQUES, 2011, p. 22).

B

Nessa perspectiva, a partir do depoimento dos participantes, quando eles afirmaram que “aprendem discutindo” e que as atividades discursivas “requerem o diálogo”, cremos que compartilhamos conhecimentos que envolveram os alunos na interpretação da leitura por meio dos nossos esclarecimentos a respeito das atividades (MARQUES, 2011, p. 138).

Observamos que os participantes reafirmaram nosso propósito de que as práticas discursivas de leitura em LE promovem uma promoção da cidadania por meio do diálogo (MARQUES, 2011, p. 138).

Já Marques (2011), a partir do excerto 13, adota a perspectiva discursiva de leitura em seu trabalho de pesquisa, ao utilizar o gênero reportagem para, por meio de uma sequência didática, desenvolver o ensino de leitura dos seus alunos.

Na visão discursiva, a leitura não é determinada propriamente pelo texto, pois o conhecimento é construído a partir da mediação da linguagem. É determinada, pois, pelo sujeito, “enquanto participante de uma determinada formação discursiva, sujeito clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, no qual se inscreve o discurso” (CORACINI, 2010, p. 17-18).

Nesse contexto, o sentido da leitura está atrelado às condições de produção do sujeito, num dado momento histórico-social (CORACINI, 2010). Dessa forma, o texto, ao invés de ser um lugar de reconhecimento de unidades e estruturas linguísticas, tem, no contexto discursivo, a função de provocar efeitos de sentido no leitor-aluno, deixando-o participar com suas leituras, muitas vezes diferentes das leituras do professor ou do livro didático, evidenciando a não existência de uma só verdade, mas de possíveis verdades no sentido atribuído ao texto.

A partir do trabalho feito por meio de sequências didáticas com o uso de atividades discursivas em sala de aula, percebe-se que o propósito da pesquisadora, de compartilhar conhecimentos, envolvendo os alunos na leitura do gênero reportagem, foi positivo, já que foi

possível perceber reações dos participantes durante a aplicação dessas sequências didáticas. Por meio das discussões quanto à aceitabilidade do tema e das questões colocadas nos módulos, os alunos produziram conhecimento, favorecidos por outros conhecimentos que já possuíam.

Apesar de a experiência vivida pela pesquisadora durante seu trabalho não ser válida num contexto geral de educação, Marques (2011) chegou à conclusão de que é preciso abrir espaço para uma prática mais significativa nas salas de aula, por meio do modelo discursivo de leitura em LI, dando aos alunos a oportunidade de discutir, com mais frequência, temas importantes para nossa sociedade.

É a partir da reflexão e da discussão entre alunos e professores, por meio da ação de dar voz ao aluno, que se promove a condição para esse aluno crescer como um indivíduo reflexivo e, posteriormente, como um cidadão crítico, capaz de promover mudanças na sociedade em que vive. É na “escola como um espaço de contradições capaz de contribuir para com a transformação social” (LISITA, 2011, p. 32) que superaremos certo desânimo provocado pelas teorias crítico-reprodutivistas, por meio de análises críticas entre educação e sociedade.

O trabalho da pesquisadora se mostrou altamente convergente com a teoria proposta nos PCN (BRASIL, 1998). Com relação ao engajamento discursivo, foram trabalhados textos capazes de gerar problematizações sobre questões sociais no Brasil, de forma que, por meio das discussões e das contribuições, tanto dos alunos quanto do professor, as atividades evidenciaram ser a leitura uma prática social (BRASIL, 1998) e que por meio dela podemos agir sobre a sociedade e o mundo.

As atividades de leitura também permitiram que os alunos emitissem suas impressões e avaliassem de forma crítica as ideias disseminadas pelo autor nos textos estudados.

Excerto 14

A

Apesar de tentar entender o processo de leitura e valorizar o leitor como ser pensante [...], a prática da perspectiva descendente não é suficiente para transformar leitores em cidadãos críticos, capazes de questionar e refletir sobre o mundo (C. V. NASCIMENTO, 2009, p. 44).

B

Em todas as aulas analisadas percebemos a presença de perguntas que estimulam a ativação de conhecimento de mundo sem a necessidade de leitura do texto. Isso nos remete à concepção descendente de leitura, uma vez que aspectos cognitivos são priorizados; e outras favorecem a prática de leitura no seu uso social, remetendo-nos à concepção de leitura como um processo interacional entre leitor/texto/autor considerando aspectos sociais (C. V. NASCIMENTO, 2009, p. 89-90).

As concepções de leitura que estão relacionadas a tais práticas são a ascendente e a descendente, tendo a presença, ainda que de forma mais tímida, das concepções interacional e discursiva de leitura (C. V. NASCIMENTO, 2009, p. 96).

Analisando os fragmentos de C. V. Nascimento (2009), a partir do excerto 14, nota-se uma visão interativa de leitura, por parte da pesquisadora, que acredita que os modelos ascendente e descendente, se trabalhados separadamente, não são capazes de promover a criticidade nos alunos-leitores.

A pesquisadora em questão tinha como objetivo, entre outros, analisar as concepções predominantes nas atividades de leitura de certo material didático de LI e nas aulas de LI, de modo a relacionar teoria e prática e aplicá-las à formação do professor, em especial o de LI.

Na prática, em sala de aula, parece ter havido uma convergência entre as concepções de leitura encontradas nas atividades com os pressupostos teóricos da pesquisadora. Segundo ela, em todas as aulas pesquisadas houve atividades que estimulavam a ativação do conhecimento prévio dos alunos (GOODMAN, 1970; SMITH, 1989), sem restringi-los a apenas responderem exercícios nos quais os aspectos cognitivos fossem desnecessários; de forma que, ao contrário, executassem tarefas que os levassem ao exercício da criticidade.

A presença do modelo descendente e interativo de leitura também pode ser percebida nos materiais extras criados pela professora, durante a análise da pesquisadora, em questões que exigiam apenas a opinião do aluno, sem que este precisasse ler o texto, bastando a ativação do seu conhecimento de mundo e o seu conhecimento sobre o assunto abordado no texto.

Questões que requerem o diálogo entre texto e leitor também foram identificadas. Nelas eram considerados aspectos sociais presentes no processo de leitura, já que no modelo interativo pressupõe-se texto, leitor e autor inseridos em um determinado contexto social (MOITA LOPES, 1996; KLEIMAN, 2001; SABOTA, 2012).

Na análise das atividades de leitura no volume didático, ao contrário, percebe-se a predominância do modelo ascendente de leitura, já que as atividades favoreciam a identificação de informações explícitas no texto, sem nada exigir do aluno-leitor no que tange a algum processo cognitivo e dando pouca chance para que ele pudesse ler nas entrelinhas (KATO, 1985), de forma a restringi-lo, assim, a uma mera decodificação.

Dessa forma, podemos constatar uma divergência entre as concepções de leitura do livro didático usado pela professora, tanto com a concepção da pesquisadora quanto com os PCN (BRASIL, 1998), já que ambos dão maior importância ao modelo interativo de leitura e também ao modelo discursivo de leitura, por serem modelos que elevam mais o grau de conhecimento do aluno-leitor.

Excerto 15
A

Nessa linha de pensamento, o processo de leitura adquire dimensões mais amplas. O texto não contém um significado, mas este é construído a partir da interação entre texto e leitor, inseridos em um determinado contexto (OLIVEIRA, 2005, p. 32).

Por esse modelo de leitura [...] o sócio-interacional [...], basear-me-ei em seus pressupostos teóricos para o desenvolvimento desse trabalho (OLIVEIRA, 2005, p. 33).

B

Esse tipo de material, em sua maioria, encontra-se desvinculado da realidade do aluno e enfatiza o ensino formalista, ou seja, os textos neles contemplados são utilizados como pretexto para o ensino de gramática e vocabulário apenas (OLIVEIRA, 2005, p. 122).

No excerto 15 (OLIVEIRA, 2005), fica claro que a pesquisadora se baseou no modelo de leitura sociointeracional como pressuposto teórico para nortear seu trabalho, o que nos remete ao modelo interativo de leitura, que postula o questionamento e a reflexão para orientar nossas ações, já que, para Moita Lopes (1996), é por meio dessas mudanças que se conseguem avanços científicos.

A partir da análise das respostas do questionário feito pela pesquisadora com os alunos, ficou explícito que grande parte deles acredita que, com relação à prática de leitura, é necessário traduzir todas as palavras desconhecidas, além de entender cada palavra do texto e conhecer todas as estruturas gramaticais ali usadas. Isso evidencia o modelo decodificativo como essencial, na visão desses alunos – visão contrária à de Smith (1989), para o qual a melhor estratégia seria buscar diretamente o significado durante a leitura, sem se preocupar tanto em decodificar palavra por palavra.

Por outro lado, responderam também que é muito importante dominar estratégias de leitura, além de ser essencial ter conhecimento prévio sobre o assunto abordado no texto, o que mostra certa incoerência, se observadas as afirmações anteriores.

A professora-pesquisadora acredita que tais respostas podem ter sido influenciadas pela prática de leitura com as quais esses alunos estavam acostumados até então e que isso poderia ter sido diferente, caso tivessem feito uso de textos autênticos (preocupação da pesquisadora) nas aulas de leitura da turma.

Assim, a professora-pesquisadora procurou analisar sua própria prática, utilizando-se de textos autênticos para observar a reação dos alunos e sua própria reação frente a tais textos como fonte de leitura em aulas de língua estrangeira.

Um dos textos escolhidos foi *Are you a chocoholic*¹⁷?, retirado da internet e escolhido principalmente pelo formato de um questionário interativo, no qual o aluno responde às

¹⁷ Texto retirado do site < Healthclub.com >.

perguntas e depois confere as respostas. Outro texto foi *Davis signs nation's first stem-cell research bill*¹⁸, por ser um tema atual e polêmico, o que possivelmente geraria opiniões divergentes.

Notamos, a partir dos comentários da pesquisadora, que o uso de textos autênticos na aula de leitura em LI foi bastante relevante para os alunos e bem recebidos por eles, já que foram selecionados a partir do interesse e da realidade dessa classe, o que talvez não tivesse acontecido se tivessem utilizado só o livro didático durante a aula.

Além disso, foi possível notar o aspecto da interdisciplinaridade, quando a professora sugeria que os alunos, após a aula, visitassem os sites que continham os textos, para maiores esclarecimentos – em consonância com os PCN (BRASIL, 1998), no que tange à importância dessa prática no ensino-aprendizado.

Com relação à construção de sentidos no texto, ficou claro para a pesquisadora que quando o assunto do texto a ser estudado, seja ele autêntico ou não, é distante da realidade do aluno, um envolvimento efetivo não será constatado durante a aula de leitura, o que gera uma grande responsabilidade na hora de o professor escolher os textos para suas aulas.

Nesse contexto, Almeida Filho (1993) acredita que, muitas vezes, o professor age apoiado em suas crenças, intuições e experiências, mas que, além disso, é possível e necessário utilizar uma abordagem consciente e orientada, norteando suas tarefas e facilitando, assim, a avaliação dos pressupostos adotados de forma crítica.

Para o autor,

idealmente, materiais deveriam ser produzidos a partir de planos de cursos compostos a partir de consultas ou, pelo menos, com máxima sensibilidade às condições da escola e das turmas, que, em princípio, devem ser consultadas a respeito de seus interesses e objetivos (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 60).

Gottheim (2013, p. 82) acrescenta ainda, a partir da sua experiência de construir um material e aplicá-lo em sala de aula, que a atividade de criação é “um processo percebido como inacabado e de prática reflexiva e crítica continuada”, por isso se torna necessário o aprimoramento da capacitação docente, em nível metodológico com relação à análise crítica de abordagem em materiais didáticos.

Excerto 16

A

Práticas pedagógicas combinando processos ascendentes, descendentes e sócio-interacionais de leitura [...], resultariam em maior compreensão de como a linguagem

¹⁸ Texto retirado do site < www.sen.ca.gov >.

contribui na organização textual e, conseqüentemente, no desvendamento da mensagem proposta pelo autor através de seu texto (SOUSA, 2008, p. 24).

B

Como pode-se observar, as estratégias [...] se referem principalmente ao modelo descendente de leitura, especialmente aquelas referentes à compreensão global como *skimming* e *scanning*, embora a tradução ainda tenha forte presença (SOUSA, 2008, p. 79).

O exame dos dados nos revela, também, uma preocupação dos professores com o léxico, pois a estratégia mais citada no trabalho com texto refere-se à presença de cognatos [...]. Se somarmos a esse indicador a quantidade de indicações [...] em relação ao uso da tradução e uso do dicionário, uma conclusão possível é a de que o trabalho com a leitura é entendido por esses profissionais como um trabalho de decodificação do léxico, ainda que aliado a outras estratégias (SOUSA, 2008, p. 79).

A partir dos fragmentos encontrados no excerto 16 A (SOUSA, 2008), notamos, por parte da pesquisadora, uma preferência pelo modelo sociointeracional de leitura.

Ao pesquisar materiais didáticos produzidos por professores de Inglês de escolas públicas do ensino fundamental do município do Rio de Janeiro, a pesquisadora procurou observar em que esses professores se baseiam na hora de selecionar os textos para uso em sala de aula. Dessa forma, analisou tais materiais à luz das teorias de gênero e de modelos de leitura, com o objetivo de entender a visão de leitura aparente ou implícita desses professores na preparação do material, de maneira a contribuir com esses profissionais e com o ensino de Inglês de uma forma geral.

No que tange aos modelos de leitura, a pesquisadora notou uma predominância de atividades relacionadas ao léxico do texto, o que a levou a supor que os professores pesquisados trabalham o texto em uma visão ascendente de leitura, na qual se busca entender palavra por palavra, priorizando, assim, o léxico em detrimento dos gêneros ou da própria estrutura gramatical.

Ao serem questionados a respeito do trabalho com textos, a maioria demonstrou ter conhecimento de estratégias para o desenvolvimento da leitura, mas a preocupação com o léxico continuou acentuada, predominando aquelas estratégias referentes ao modelo ascendente de leitura, como busca por cognatos, prática da tradução e uso do dicionário. Isso evidencia o entendimento desses profissionais de que a leitura é um trabalho de decodificação do léxico, mesmo que aliada a outras estratégias como o *skimming* e o *scanning*, como mostraram os dados.

Assim, a presença marcante do estruturalismo ficou evidenciada na visão desses profissionais pesquisados, de forma que a leitura, nesse contexto, foi vista como uma apreensão de significados, na qual o entendimento do texto vai se construindo a partir do momento em

que vai se compreendendo palavra por palavra, num processo puramente mecânico com pouca margem a interpretações diferentes na produção de sentido.

Excerto 17

A

Partindo-se, portanto, do pressuposto de que leitores e escritores estão social, política, histórica e culturalmente posicionados ao agirem para a construção do significado, deve-se situar a leitura como um ato comunicativo (WALESKO, 2006, p. 43).

O foco desta pesquisa com relação ao ensino/aprendizagem de leitura em LE (língua inglesa) é o texto escrito, concebido como discurso, utilizado nas práticas de leitura das aulas de LE no Ensino Fundamental, em escolas públicas e privadas (WALESKO, 2006, p. 43).

B

Nesta escola, bem como na escola pública participante do estudo piloto [...] a prática de leitura se restringe à tradução, com atribuição de nota. Não há nenhuma introdução ao tema a ser focado nos textos ou discussão pós-leitura. Nenhum tipo de trabalho comunicativo é realizado com o texto ou a partir dele (WALESKO, 2006, p. 77).

Na análise do excerto 17 A, retirado do material de Walesko (2006), percebemos que a pesquisadora adota o modelo discursivo para direcionar seu trabalho. A autora pesquisou os tipos de textos mais utilizados nas aulas de LE em escolas públicas e privadas, as práticas de leitura e os objetivos do ensino de leitura, em tais contextos, de modo a ponderar se tais aulas contemplavam discussões interculturais.

Quanto à noção de ensino de cultura e interculturalidade das professoras participantes do estudo empírico, notamos que essas se restringem a poucas informações sobre as culturas americana e britânica; mesmo assim, de forma bem superficial.

Os textos que focalizam aspectos culturais aparecem com pouca frequência no livro didático adotado pela escola particular. Apesar de abordar temas gerais, como meio ambiente, os quais levantaram uma discussão ampla entre os alunos, esses textos não abordaram reflexões culturais.

Não se nota o modelo discursivo como norteador do processo de leitura, de forma que a leitura se deu de forma comunicativa, mas não intercultural – pois, para isso, seria preciso uma discussão mais aprimorada por meio de críticas e negociações entre os participantes.

Na escola pública, por sua vez, constatou-se que a prática de leitura se restringia à tradução, com atribuição de nota. Não havia qualquer introdução ao tema a ser focado nos textos ou discussão pós-leitura e nenhum tipo de trabalho comunicativo foi realizado com o texto ou a partir dele. Além disso, não havia motivação entre os alunos, que não viam nenhum outro objetivo na aula de leitura que não fosse a obtenção de notas.

Dessa forma, mostraram-se bastante divergentes a teoria adotada pela pesquisadora e a realidade encontrada na prática da sala de aula em que houve a coleta de dados. Na prática, não houve nenhuma reflexão cultural, provocada pelas aulas de leitura. Na escola pública, por exemplo, sequer houve propósito comunicativo nas leituras, que se resumiam ao trabalho de traduções com a ajuda do dicionário, ou como tarefa de casa, também sem qualquer objetivo pedagógico, já que tais traduções não eram posteriormente corrigidas pela professora.

Apesar de alguns professores conhecerem os princípios da abordagem comunicativa, muitos aplicam em suas aulas os princípios metodológicos da concepção estruturalista de ensino de línguas, que concebe a língua como algo externo ao sujeito (CARVALHO, 1997). Dessa maneira, priorizam nas aulas o modelo ascendente de leitura, o que, no processo de ensino-aprendizagem, não melhora o conhecimento do aluno, já que não o faz refletir para a construção do sentido do texto.

Excerto 18

A

Conforme mencionado, defende-se, nessa pesquisa, o ensino de leitura segundo o modelo sócio-interacional [...], abordando, além do aspecto utilitário, seu caráter educacional e formativo (SOUSA, 2005, p. 34).

B

Alguns respondentes parecem revelar um modelo de leitura mais ligado à decodificação, visto que afirmam preocupar-se em saber o que cada palavra do texto quer dizer [...] (SOUSA, 2005, p. 61).

[...], a partir da análise dos dados coletados, é possível que a professora-pesquisadora concebe a leitura como um processo relacionado não apenas à cognição, à afetividade e à psique, mas essencialmente como um evento social [...] (SOUSA, 2005, p. 111).

A abordagem de ensinar da professora-pesquisadora sugere um maior comprometimento com a promoção da reflexão e da criticidade, bem como com a emancipação do aprendiz por meio do acesso à língua estrangeira como bem cultural, social, econômico e político [...] (SOUSA, 2005, p. 112).

Na análise do excerto 18, encontrado em Sousa (2005), notamos que a pesquisadora utilizou o modelo interativo em sua pesquisa, na qual fez também uma reflexão sobre sua própria prática.

Nos questionários, constatou-se, como maior preocupação dos jovens, em relação a aprender a LI, o desejo de garantir um espaço no mercado de trabalho e no ensino superior.

Notamos que a leitura tem papel fundamental no ensino-aprendizagem de LI, o que vai ao encontro do que postulam os PCN (BRASIL, 1998), já que o documento prioriza o ensino da leitura na educação básica justamente pelo que chamam de critério de relevância social.

Dessa forma, a leitura de texto em LE é vista nesses documentos como a habilidade primeira que os brasileiros efetivamente usam de forma cotidiana.

Diante de tais reflexões, a professora-pesquisadora em questão se propôs a investigar suas concepções e o tratamento que dava à leitura nesse contexto, ao pesquisar tanto sua própria prática quanto seus alunos em sala de aula.

Após a aplicação do questionário, a professora-pesquisadora trabalhou textos, como *Someday*¹⁹, *Mel Gibson defends film on Primetime*²⁰, *Lefties and righties: which side are you on?*²¹ e *The Olympic Games*²², utilizados em provas de processo seletivo da universidade local.

Durante as atividades com os textos, vários foram os objetivos buscados pela pesquisadora, como: ativar o conhecimento prévio do aluno e estimular a leitura silenciosa para que ele, no seu tempo, chegasse sozinho às respostas, como com o texto *Lefties and righties: which side are you on?*; levar o aluno a estabelecer relações entre a letra de uma canção e os aspectos visuais no clipe, para responder algumas questões do texto *Someday*. Com o texto *Mel Gibson defends film on Primetime*, a pesquisadora objetivou desenvolver a habilidade de leitura e de construção de significados, de forma a envolver o aluno e incentivá-lo a opinar sobre o assunto. Quanto ao texto *The Olympic Games*, a pesquisadora procurou envolver os alunos em uma reflexão, de modo que construíssem suas formas de ler, cada um à sua maneira.

Ao optar pela leitura silenciosa no primeiro texto, a pesquisadora permitiu ao aluno ter um ritmo individualizado e, assim, chegar às respostas das atividades. Com a falta de livros para todos os alunos, a pesquisadora optou pela leitura em voz alta em algumas atividades, o que contribui para a aprendizagem de pronúncia e entonação, características também importantes para uma boa leitura.

A pesquisadora, a partir da letra e do vídeo da música *Someday*, da banda Nickelback, pediu para seus alunos responderem questões de interpretação, por meio da comparação da letra da música com as imagens do videoclipe. Assim, por meio de pistas deixadas pelo texto e pelas imagens, o aluno responderia se o casal estaria unido ou separado, de forma que o aluno também poderia usar um possível conhecimento prévio do assunto, na hora de responder.

A partir do texto *Mel Gibson defends film on Primetime*, a professora aponta os benefícios que uma boa leitura do título nos proporciona, pois este, se lido e compreendido, pode nos revelar muito do texto. A professora fez perguntas tanto em português quanto em

¹⁹ Letra e vídeo da música disponíveis em < <http://letras.mus.br/nickelback/73188/> >.

²⁰ Texto disponível no site < www.nytimes.com >.

²¹ Texto retirado de Marques (2001).

²² Texto retirado do site < www.hol.gr/greece/plympic.htm >.

inglês, pois, segundo ela, nos vestibulares isso também acontece e assim os estudantes já aproveitariam essa atividade para treinar.

Com tal preocupação, a professora pesquisadora reafirma que a leitura em LI é muito importante na grade escolar, assunto também discutido por Almeida Filho (2007), e corroborado pelos PCN (BRASIL, 1998), que também defendem o ensino da LI com foco na leitura.

Outro aspecto importante foi a tentativa de construir um processo de interação entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-autor (KATO, 1985; KLEIMAN, 1992; LEFFA, 1996; MOITA LOPES, 1996; SABOTA, 2002; entre outros), o que motivou o aluno participar mais durante os momentos de leitura.

Quanto ao texto *The Olympic Games*, a professora, ao corrigi-lo e debatê-lo, tentou entender como os alunos constroem sua leitura, por meio de um processo de reflexão em que tanto a professora quanto os alunos foram atores.

Assim, ela colocou em questionamento uma das teorias que embasam a sua prática e deu abertura a seus alunos para que pudessem mostrar suas vozes e optar pelas estratégias de leitura que fossem mais adequadas à leitura individual de cada um.

Ao questionar a eficiência da tradução de palavra por palavra como estratégia de leitura e abordar o mito da negação da variação linguística – como exemplo, a preferência pelo inglês americano ou britânico –, a professora evidenciou ter o modelo sociointeracional de leitura como norteador de sua prática, valorizando mais a comunicação e menos a ocorrência de erros (FIGUEIREDO, 2004), no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a professora pesquisadora, por meio da interação leitor-leitor e leitor-texto (KATO, 1985; KLEIMAN, 1992), procurou tratar a leitura como o resultado de um processo social, não só mental, como ocorria outrora.

Ao dar voz a seus alunos, abstendo-se de ser a única voz da sala, a professora incluiu a turma toda no processo de construção de significados por meio da leitura – prática que converge com o modelo sociointeracional ou interacional (MOITA LOPES, 1996), o qual concebe a leitura como um evento social, participativo, no qual, a partir da interação, os significados são construídos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos deste trabalho foram mapear e investigar a produção do conhecimento no campo do ensino da leitura em Língua Inglesa, em especial na educação básica, por meio da análise de dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas entre os anos de 2001 e 2011, nas universidades federais brasileiras.

A partir do mapeamento e da investigação desses trabalhos, procuramos relacionar as concepções, os modelos e os processamentos de leitura mais presentes na literatura, com a intenção de confrontar tais perspectivas teóricas com a prática de sala de aula em que os pesquisadores estiveram presentes.

Durante a construção de nosso trabalho, procuramos identificar aspectos predominantes nos estudos coletados sobre o ensino de leitura em LI, de forma ampla no início do trabalho e mais detalhada ao longo dele, por meio da triangulação dos dados para uma análise mais profunda do material com características em comum. Procuramos, também, entender melhor questões sobre o ensino-aprendizagem relacionadas à leitura, como visões, conceitos e tipos de leitura mais privilegiados, buscando atualizar e apontar possíveis outros caminhos para as novas pesquisas sobre leitura em LI nas escolas.

Podemos, agora, fazer alguns apontamentos importantes acerca do nosso objeto de estudo, bem como responder às perguntas de pesquisa, que ficaram implícitas no início do nosso texto.

É perceptível a complexidade do nosso objeto de estudo (leitura em LI), pois, apesar de termos coletado 61 trabalhos relacionados ao tema, para investigação, observamos várias pesquisas nas quais os pesquisadores caminharam por vieses diferentes, ou seja, por ser a leitura um tema que alcança uma amplitude de modos de como abordá-la, os pesquisadores em questão, trataram a pesquisa com leitura em diversas perspectivas diferentes, o que nos levou a agrupar e categorizar tais estudos (subitem 3.1.6), para, mais adiante, analisar com profundidade a categoria que se mostrasse mais presente na maioria dos estudos.

Assim, os estudos foram agrupados e categorizados como estratégias de leitura; teorias da aprendizagem, métodos e abordagens de ensino; conceitos, concepções, modelos e processamentos de leitura; gêneros textuais, gêneros específicos e gêneros de discurso; leitura instrumental; práticas de leitura e práticas de professores; vocabulário, protocolos verbais e letramento; livro e material didático; tradução, memória, cultura e avaliação; crenças, conhecimento prévio e motivação.

Das categorias descritas, a mais presente nos trabalhos pesquisados foi “conceitos, concepções, modelos e processamentos de leitura” (subitem 3.1.7, quadro 5). Dentro dessa categoria, o público-alvo que mais preocupou tais pesquisadores foi o estudante da educação básica, que, portanto, passou a ser nossa fonte principal para a análise dos dados. Assim, procuramos analisar os estudos que envolviam, no contexto da educação básica, os conceitos, as concepções, os modelos e os processamentos de leitura, tanto na teoria quanto na prática de sala de aula em que esses professores estiveram presentes.

Apontamos, no capítulo III, que a maioria dos estudos que compõem nosso trabalho aconteceu na região Sudeste – o que não chega a ser uma surpresa, dadas a tradição que essa região tem quando se fala em educação, a quantidade e a qualidade das instituições de ensino superior e dos programas de pós-graduação desenvolvidos nessa região (ver subitem 3.1.1).

Outro apontamento importante percebido durante a pesquisa é com relação à formação continuada dos pesquisadores-autores dos trabalhos escolhidos para nossa pesquisa. A maioria deles não continuou seus estudos, o que nos parece preocupante, já que a busca de conhecimento deve ser contínua e a atualização dentro de seu campo de trabalho é sempre necessária (ver subitem 3.1.3).

A grande preocupação desses pesquisadores com a educação básica nos parece de grande relevância, já que, como o próprio nome indica, essa fase da educação é a base para as demais, de modo que, nesse período, o ensino precisa ser realizado de forma bastante adequada, pois, do contrário, lacunas precisarão ser preenchidas no futuro, para que o conhecimento desse estudante não fique comprometido.

Nesse contexto, os estudos mostraram que, com relação à leitura, há ainda muito a se fazer na educação básica, de forma a garantir um progresso do estudante durante as fases seguintes da sua vida estudantil e minimizar as possíveis dificuldades que esse aluno possa vir a enfrentar no ensino superior e na sua carreira de escolha.

Ao percorrer os caminhos que nos trouxeram até esse ponto do trabalho, pudemos identificar, a partir do capítulo III, no que tange aos conceitos e às concepções de leitura (item 3.2), as concepções interacionista e discursiva, respectivamente, como predominantes no embasamento dos trabalhos de mestrado e doutorado. No entanto, dos oito trabalhos analisados com mais profundidade, nesse quesito, somente em três houve uma convergência entre a concepção do pesquisador e a prática da sala de aula.

O primeiro trabalho trata de uma pesquisa de intervenção em sala de aula; o segundo, de uma pesquisa-ação; e o terceiro, de uma pesquisa descritivo-interpretativista, sendo que nos

dois primeiros trabalhos, as pesquisadoras foram à sala de aula, testar suas próprias concepções teóricas.

No primeiro trabalho, a pesquisadora estava insatisfeita com o desempenho dos seus alunos nas aulas de leitura em LI. Desse modo, durante a pesquisa, resolveu usar as estratégias de leitura *skimming*, *scanning* e *prediction* na tentativa de melhorar a leitura em língua estrangeira dos seus alunos.

Já no segundo trabalho, a pesquisadora, por meio de uma pesquisa-ação, usou sequências didáticas para melhorar o desenvolvimento da habilidade de leitura discursiva e utilizou o gênero reportagem com alunos do ensino fundamental, obtendo êxito ao final deste.

O terceiro trabalho que apresentou convergência, nesse caso de forma parcial, entre a teoria e a prática, foi uma pesquisa descritivo-interpretativista, na qual a pesquisadora se debruçou em três análises distintas: a do livro didático utilizado pela turma, a do material extra produzido pela professora e a das aulas propriamente ditas. O material extra da professora convergiu com sua prática em sala de aula, mas as concepções encontradas no livro didático não convergiram com a prática. O livro didático utilizado, como nas demais pesquisas, apresentou uma concepção estruturalista de leitura, que privilegia a decodificação como aprendizagem – concepção encontrada nas demais salas de aula pesquisadas com relação ao quesito conceitos e concepções de leitura; uma concepção contrária, portanto, a de todos os demais pesquisadores relacionados nesse trabalho.

Seguindo nosso caminho, no que tange aos modelos e processamentos de leitura (item 3.3), pudemos identificar uma preferência, por parte dos pesquisadores ora descritos, pelo modelo interativo como o principal norteador de suas respectivas dissertações e teses, aqui relacionadas.

Dos dez trabalhos analisados nesse quesito de forma mais aprofundada, oito deles apresentaram o modelo interativo, proveniente da concepção sociointeracional, como norteadores dos trabalhos dos seus respectivos pesquisadores e os dois trabalhos restantes tiveram como condutores de tais trabalhos o modelo discursivo.

Quanto à relação modelo de leitura norteador dos trabalhos e modelo de leitura encontrado na prática da sala de aula, dos dez trabalhos em questão, metade mostrou-se convergente com a teoria e a outra metade revelou-se divergente, apontando para uma mesma porcentagem de convergência e divergência com os documentos norteadores da educação brasileira: os PCN.

Dos trabalhos que apresentaram convergência entre teoria e prática, temos, como resultados sobre conceitos e concepções, uma pesquisa de intervenção em sala de aula, uma pesquisa ação e uma pesquisa descritivo-interpretativista, somadas a duas pesquisas interpretativistas de autoanálise, nas quais pesquisadores colocaram suas próprias práticas para serem analisadas.

Dos cinco trabalhos em que houve convergência, quatro deles tinham como pressupostos teóricos o modelo interativo de leitura como norteador do trabalho e, para a pesquisa restante, o modelo discursivo de leitura, de forma que, na prática, tais modelos foram contemplados após a análise das aulas e de materiais envolvidos nesse contexto.

Tratando especificamente das duas últimas pesquisas de cunho interpretativista de autoanálise, verificou-se que, na primeira, após a pesquisadora observar que a maioria dos alunos dava grande importância ao modelo ascendente de leitura — já que, ao responderem a um questionário sobre o assunto, muito deles acreditavam na necessidade de traduzirem todas as palavras e darem grande importância às estruturas gramaticais —, a pesquisadora, preocupada, encaminhou-se para uma análise da sua própria prática, utilizando-se de textos autênticos, de maneira que o modelo interativo (modelo de leitura da pesquisadora) pudesse ser colocado em prática e tivesse sua eficácia testada.

Ao final do trabalho da pesquisadora, foi possível notar que houve convergência entre os modelos, visto que, pelos comentários dela, houve uma boa recepção desses textos pelos alunos, uma participação bem maior que antes, além do aspecto da interdisciplinaridade, que também pôde ser notado durante o processo.

No outro trabalho com características semelhantes, a pesquisadora buscou, por intermédio dos textos, ativar o conhecimento prévio dos alunos e estimular a leitura silenciosa para que eles chegassem às respostas por conta própria; buscou, também, envolvê-los na aula de leitura em busca de significados para o texto e incentivá-los a opinar sobre os assuntos dos textos.

Assim, a professora pesquisadora deu voz aos seus alunos e absteve-se de ser a única voz da sala, levando-os a construir significados por meio da leitura, das discussões, do ponto de vista de cada um e das várias experiências que cada aluno trazia consigo, o que convergiu com o modelo interativo de leitura, pressuposto teórico também da pesquisadora.

Após essas análises, evidenciou-se que, em todas as pesquisas nas quais os pesquisadores buscaram fundamentar suas próprias práticas, seja por meio de pesquisa ação, de intervenção em sala de aula, seja por interpretações de autoanálise, o resultado foi uma

convergência entre os pressupostos teóricos que tais pesquisadores traziam consigo e os resultados encontrados na prática, durante o período analisado, diferentemente das demais pesquisas nas quais terceiros eram pesquisados, o que nos leva à reflexão sobre a importância do professor pesquisador e sobre as contribuições que um profissional com essa postura pode acrescentar à educação de uma forma geral.

Destarte, foi possível perceber que os pesquisados em sala de aula ou não tinham um embasamento teórico ou não seguiam esses pressupostos, seja na condução das aulas, seja no preparo dos materiais, ou mesmo na adoção de livros que tivessem características comuns das atividades com uma teoria preestabelecida norteadora.

Registrou-se também a nítida percepção de que o professor/pesquisador, que teve a preferência por uma teoria, que agiu de acordo com essa teoria, que buscou na confecção de materiais didáticos e na prática de sala de aula contemplar as ideias que esses pressupostos teóricos trazem consigo, teve êxito nos seus trabalhos, fazendo da sua prática uma extensão da teoria utilizada.

Diante do exposto, relacionamos, nesse quadro, as metas que desejávamos atingir no início da pesquisa e a sua efetiva realização, contextualizando, assim, todo nosso trabalho.

Quadro 6 - metas e efetivação

Intenções	Efetivação
Reunir trabalhos relacionados ao ensino de leitura	Reunimos 61 trabalhos sobre leitura, entre dissertações e teses
Atualizar e apontar caminhos para as novas pesquisas sobre leitura em LI	Ao final desse trabalho, o leitor tem condições de enxergar outros caminhos possíveis para pesquisa dentro do tema maior, que é a leitura
Mapear e investigar a produção do conhecimento no campo do ensino da leitura em LI.	Mapeamos trabalhos relacionados à leitura de língua inglesa realizados em universidades federais brasileiras e investigamos a produção de conhecimento contida nessas pesquisas, relacionando-as e agrupando-as por temáticas semelhantes
Dar condições para o leitor entender melhor questões sobre o ensino e a aprendizagem da leitura	As várias situações abordadas durante o nosso trabalho oferecem condições ao leitor de entender melhor questões sobre o ensino e a aprendizagem de leitura, além de instigá-lo a ir além na busca de respostas que, por ora, não foram satisfeitas
Identificar aspectos predominantes nos estudos sobre o ensino de leitura em LI	O tópico mais presente nas pesquisas utilizadas nesse trabalho foi o relacionado às concepções, conceitos, modelos e processamentos de leitura, de forma que, após agrupados, foram objetos de uma análise mais profunda

Investigar se o referencial teórico utilizado nas pesquisas apresenta aspectos convergentes ou divergentes relacionados à prática das salas de aula relatadas nas pesquisas	A investigação da relação teoria <i>versus</i> prática mostrou maior divergência do que convergência dos pressupostos teóricos dos pesquisadores frente à realidade encontrada na prática de sala de aula, mostrando o quanto essa relação ainda precisa ser estabelecida, na busca de melhores resultados
Colaborar para a compreensão do quadro epistemológico que vem se formando sobre essa temática	Na nossa compreensão, o conhecimento é inesgotável, todavia esse trabalho foi útil para ampliar-se a visão do que tem acontecido com o ensino de leitura, em especial da leitura de língua inglesa, em nossas escolas

Fonte: dados da pesquisa

A partir dessa reflexão, conserva-se também a inspiração de procurar analisar nossas próprias práticas de ensino/aprendizagem, confrontando teorias com a realidade, buscando entender até que ponto estamos sendo eficientes no que fazemos e que caminhos ainda precisamos percorrer na busca do conhecimento.

Do mesmo modo, fica a certeza da importância do professor pesquisador, seja no sentido estrito, por meio de projetos de pesquisa, nos quais são delineados os problemas, as hipóteses, a fundamentação teórica, os instrumentos de análise e as condições para sua realização, seja num sentido mais amplo, por meio da elaboração de planos de atividades, reprodução e interpretação de conteúdos, aplicação de metodologias, observação de comportamentos até a avaliação de processos.

Sua ação deve levá-lo a colocar à prova todos os conhecimentos existentes, pois acreditamos que um professor não deve se restringir à função de ensinar ou reproduzir seu conhecimento, mas, diferentemente, deve construir e reconstruir conhecimentos ao lado de seus alunos, de seus aprendizes, por via do ensino, da pesquisa e da extensão, articulando esses conhecimentos em prol da sociedade.

Ao término deste trabalho, esperamos ter contribuído com todos os que se interessem pela temática “Ensino de leitura em língua inglesa”, a fim de oferecer subsídios aos demais pesquisadores e estudiosos, que se propuserem a seguir caminhos parecidos com o nosso na busca de conhecimento, elucidando os conceitos, as concepções, os modelos e os processamentos de leitura e suas contribuições, para que o processo ensino/aprendizagem

aperfeiçoe-se, bem como os demais conhecimentos que cercam esse objeto de estudo tão complexo, mas, ao mesmo tempo, tão prazeroso de ser desvendado: a leitura.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

_____. **Linguística aplicada** – ensino de línguas e comunicação. Campinas: Pontes e Artelingua, 2007.

_____. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 2009.

_____. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2012.

_____. Codificar conteúdos, processo, e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, Ariovaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana. (Orgs.). **Materiais didáticos para ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

AMBRASEVICIUS, Margarida Maria Almeida. **Estudo das estratégias utilizadas nas leituras de textos e livros didáticos de língua inglesa por autores estrangeiros com uma abordagem comunicativa**. 2001. 82f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. A pesquisa sobre formação de professor no Brasil, 1990 a 1998. In: ENDIPE, 10, v. 1, 2000, Rio de Janeiro. **Anais...**, Rio de Janeiro: DP & A, 2000. p. 83-99.

ARANTES, Juliana Esteves. **O livro didático de língua estrangeira: atividades de compreensão e habilidades no processamento de textos na leitura**. 2008. 99f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

ARANTES, Kássia Gonçalves. **O ensino de língua inglesa e as novas tecnologias: a relação entre o dizer e o fazer do professor**. 2008. 131f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

ARAÚJO, Marcus de Souza. **Leitura e gêneros textuais em livros didáticos de língua inglesa do ensino médio**. 2006. 153f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Teoria Literária, Universidade Federal do Pará, 2006.

AVELAR, Flávia Juliana de Sousa. **Visões e ações de uma professora em serviço: reflexões sobre a construção do ensino de leitura em língua estrangeira**. 2004. 178f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **The dialogic imagination**. Austin: University of Texas, 1981.

BARREIRA, Valéria de Souza. **FL reading strategies for metaphor and word game interpretation in a non-specialized magazine: a case study**. 2003. 101f. Dissertação

(Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

BATISTA, Fabiana Mesquisa. **Investigating EFL Reading Strategies using think-aloud protocols**. 2002. 298 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal Fluminense, 2002.

BOÉSSIO, Claudia Pureza Duarte. **Estratégias de leitura em sala de aula de língua estrangeira**. 2006. 117f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2006.

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho. **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

_____. **PCN+ do ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2002.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Coordenação e organização: Iria Brzezinski. Colaboração: Elsa Garrido. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

CAMILO, Rosângela Aparecida Fernandes. **Leitura e compreensão de textos em língua inglesa: o papel do conhecimento prévio sobre o assunto**. 2006. 206f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

CAMPOS, Gisela Pinowsca Cardoso. **As crenças sobre leitura em língua estrangeira de uma professora e de seus alunos: um estudo de caso**. 2006. 148f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, 2006.

CARVALHO, Castelar de. **Para compreender Saussure: fundamentos e visão crítica**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARVALHO, Sebastiana de Araújo. **Ensino-aprendizagem de leitura em inglês como língua estrangeira: o uso da internet na escola**. 2010. 102f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, 2010.

CASSANO, Maria da Graça. A perspectiva discursiva da leitura e algumas considerações relativas ao ensino-aprendizagem na educação fundamental. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, n. 2, p. 63-82, jan./jun. 2003.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Texto e interação**: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos. São Paulo: Atual, 2000.

CHAVES, Daniele Fonseca. **O ensino de línguas para fins específicos como uma proposta de abordagem da língua estrangeira no ensino médio**. 2006. 160f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, 2006.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999.

_____. Concepções de Leitura na (Pós-)modernidade. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal. (Org.). **Leitura**: múltiplos olhares. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

_____. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2010.

_____. Diversidades e semelhanças em aulas de leitura. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2010.

COSTA, Carla Jeane Silva Ferreira. **Ensino de língua inglesa**: reflexões sobre concepções de leitura e relações entre professor-aluno-texto. 2011. 166f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, 2011.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura**: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DIB, Aline Provedel. **Step by step**: as diferentes visões de leitura na sala de aula de inglês como língua estrangeira. 2007. 202f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar de Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DONNINI, Livia; PLATERO, Luciana; WEIGEL, Adriana. **Ensino de língua inglesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. A leitura na aula de língua estrangeira: o que dizem os professores. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 40, p. 29-43, jul./dez., 2002.

FARIA, Regina Márcia Silva. **Chave mediadora da compreensão**: o papel da tradução consciente na compreensão de leitura em língua estrangeira. 2006. 111f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, 2006.

FERNANDES, Edwiges Conceição de Souza. **Os componentes visuais no ensino-aprendizagem da leitura em inglês**: estudo dos aspectos semiótico-discursivos em manuais

de informática, no contexto do ensino superior. 2006. 167f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Linguística, Universidade Federal do Pará, 2006.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Trad. Luíza Maria Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas**. Goiânia: UFG, 2004.

FONTANINI, Ingrid. **An investigation of L2 reading comprehension of linear texts and hypertexts and working memory capacity**. 2007. 182f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1995.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. **Como facilitar a leitura**. São Paulo: Contexto, 2000.

GOODMAN, Kenneth S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: GUNDERSON, Doris V. **Language & reading: an interdisciplinary approach**. Washington: Center for Applied Linguistics, 1970.

_____. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Trad. Luíza Maria Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GOTTHEIM, Liliana. A gênese de um material didático para o ensino de língua. In: PEREIRA, Ariovaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana. (Org.) **Materiais didáticos para ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

GRANGER, Colin; ALMEIDA, Mariza Riva de. **Power English**. Macmillan, 2005.

GRIGOLETTO, Marisa. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.

_____. Seções de leitura do livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

GROMPONE, Maria Antonio Carbonell de. Dislexia escolar e dislexia experimental. In: FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Trad. Luíza Maria Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

JAMET, Éric. **Leitura e aproveitamento escolar**. Trad. Maria Stela Gonçalves. São Paulo:

Edições Loyola, 2000.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 1992.

_____. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 2001.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. Em aberto. Brasília, ano 16, n.69, jan/mar, 1996. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000706.pdf>>. Acesso em 3/1/14.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra - DC Luzzatto, 1996.

_____. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson José; PEREIRA, Aracy, Ernst. (Orgs.). **O ensino da leitura e produção textual**: alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999a.

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999b.

_____. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, Vilson José. (Org.). **Pesquisa em linguística aplicada**: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006.

_____. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. In: LEFFA, Vilson José; PEREIRA, Aracy Ernst (Orgs.). **Linguagens**: metodologia de ensino e pesquisa. Pelotas: Educat, 2012.

LIBERATO, Wilson. **Inglês Doorway**. São Paulo: FTD, 2004.

_____. **English in formation**. São Paulo: FTD, 2005.

LIMA, Gustavo Henrique da Silva. **A influência da interação professor-aluno na compreensão textual**: uma experiência com o inglês instrumental. 2004. 133f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. Contribuições da racionalidade reflexiva para a formação de professores. In: PESSOA, Rosane Rocha; BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. (Org.). **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira**. Goiânia: UFG, 2011.

LOPES, Cristiane Rosa; VIEIRA, Paula Franssinetti de Moraes Dantas. Avaliação Escrita. In: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. (Org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras**: princípios e práticas. Goiânia: UFG, 2012.

LUCKHURST, Cintia Cherubino. **O espaço da leitura em salas de aula de língua inglesa em cursos extracurriculares: metodologia x prática.** 2005. 120f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

MACHADO, Marco Antônio Rosa. **Compreensão de leitura: o papel do processo inferencial.** Anápolis: UEG, 2010.

MAIA, Sidclay Ferreira. **A prática pedagógica do professor de língua inglesa do ensino superior e a produção dos saberes docentes.** 2010. 138f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura como um processo inferencial num universo cultural cognitivo. **Leitura: teoria e prática.** Campinas, ano 4, p. 3-16, jun. 1985.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, Amadeu de. **Password: special edition.** São Paulo: Ática, 2001.

MARQUES, Maria Valéria Siqueira. **Leitura em aulas de inglês com o gênero reportagem.** 2011. 149f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, 2011.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador. Leitura: uma proposta discursivo-desconstrutivista. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal. (Org.). **Leitura: múltiplos olhares.** São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

MATTAR, Marileize França. **A construção do processo de leitura em língua inglesa do gênero tirinhas em quadrinhos no 7º Ano do ensino fundamental.** 2010. 189f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Acre, 2010.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MITRANO-NETO, Nelson; LOUREIRO, Marise; ANTUNES, Maria Alice. **Insight.** São Paulo: Richmond Publishing, 2004.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. **Oficina de linguística aplicada.** São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

MUTTI, Regina Maria Varini. O que seria dos homens se não fossem as mulheres? Um estudo sobre a produção de sentidos. In: LEFFA, Vilson José; PEREIRA, Aracy Ernst. (Orgs.). **O ensino de leitura e produção textual – alternativas de renovação.** Pelotas: Educat, 1999.

NASCIMENTO, Cristiane Vieira do. **Práticas de letramento e concepção de leitura no ensino de língua inglesa.** 2009. 162f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, 2009.

NASCIMENTO, José Romilson Gomes do. **Leitura no livro didático de língua inglesa: construção de sentidos e letramento**. 2009. 143f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

NÓBREGA, Daniela Gomes de Araújo. **EFL reading teachers' procedures in Florianópolis Public Schools: a case study**. 2002. 129f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

NUNES, Myrian Brito Corrêa. Visão sócio-interacional de leitura. In: SALIÉS, Tânia Gastão (Org.). **Oficina de leitura instrumental: planejamento e elaboração de materiais**. Rio de Janeiro: IPEL, 2005.

NUNES, Palmyra Baroni. **O uso de estratégias e sua contribuição para a Leitura de Textos em Inglês**. 2002. 156f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal Fluminense, 2002.

NUTTALL, Christine. **Teaching reading skills in a foreign language**. Hong Kong: Macmillan Heinemann ELT, 1996.

OLIVEIRA, Eliane Lopes Rosa de. **Textos autênticos em aulas de língua inglesa – analisando o seu uso no contexto da escola pública**. 2005. 169f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2012.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. O lugar da leitura na aula de língua estrangeira. **Vertentes**. n. 16 – julho/dezembro 2000. p. 24-29. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/leitura.htm>> Acesso em 17 jun. 2013.

_____. Desenvolvendo a habilidade de leitura. IN: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de Inglês com foco na autonomia**. Campinas: Pontes, 2010.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira: discursos gendrados e suas implicações para o ensino. In: PEREIRA, Ariovaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana. (Orgs.) **Materiais didáticos para ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana. (Orgs.). **Materiais didáticos para ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

PEREIRA, Caroline Costa. **O ensino de leitura em língua estrangeira com os contos de fada: a inter-relação entre as dimensões sociocultural e linguística do gênero**. 2011. 143f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

RIBEIRO, Adalto Clímaco. **Uma via de mão dupla?** A tradução e o ensino contrastivo de língua estrangeira. 2005. 101f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, 2005.

RIGUEIRA, Adriana Mesquita. **Os phrasal verbs e a construção de sentido em textos de língua inglesa.** 2005. 170f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal Fluminense, 2005.

ROCHA, Analuíza Machado; FERRARI, Zuleica Agueda. **Take your time.** São Paulo: Moderna, 2004.

RODRIGUES, Larissa Dantas. **Gêneros textuais acadêmicos e ensino da língua inglesa: um caminho para a motivação e a autonomia.** 2008. 174f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras-Linguística, Universidade Federal do Pará, 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SABOTA, Barbra do Rosário. **Leitura em língua inglesa: a resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual.** 2002. 176f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, 2002.

_____. O professor de leitura em língua estrangeira e a aprendizagem colaborativa. **Solta a Voz**, Goiânia, v. 16, n.1, jan./jun. 2005.

_____. Trançando os fios da leitura em língua inglesa: por uma resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual. In: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. (Org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas.** Goiânia: UFG, 2006.

_____. Leitura e compreensão textual. In: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. (Org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas.** Goiânia: UFG, 2012.

SANTANA, Luis Carlos. **Letramento e ensino de inglês: estratégias para o desenvolvimento de leitura, escrita e oralidade em sala de aula.** 2009. 120f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, 2009.

SANTOS, Cicero Luiz dos. **A relevância da memória na aprendizagem de língua estrangeira: apreensão e retenção das ideias contidas no texto.** 2009. 101f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

SANTOS, Eleazar Diniz dos. **Aquisição de vocabulário através da música.** 2002. 148f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal Fluminense, 2002.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. **O papel do léxico na compreensão em leitura em LE: foco no produto e no processo.** 1995. 345f. Tese (Doutorado) – Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1995.

SEIDENBERG, Mark S. Beyond orthographic depth in reading: equitable division of labour. In: FROST, Ram; KATZ, Leonard. **Orthography, phonology, morphonology and meaning**. Amsterdã: Elsevier, 1992.

SILVA, Débora Cristina Santos e.; COSTA, Keila Matilda de Melo. Percursos da leitura entre a página e a tela: uma multiplicidade de sentidos. Texto digital, Florianópolis, 2012.

SILVA, Flávia Ribeiro Santoro. **Reflexões sobre o uso da tradução em aulas de leitura em inglês**: uma pesquisa-ação. 2004. 128f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar de Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

SILVA, Sílvio Ribeiro da. Concepção sociointeracional de leitura: abordagens teóricas e práticas a partir de dois textos escritos. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, n. 2, p. 321-347, jan./jun. 2004. Disponível em <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0402/6%20art%204.pdf>>. Acesso em 11 jul. 2013.

SILVA JR., Lêonidas José. **Erro de leitura das vogais do inglês americano como língua estrangeira pelos falantes do português do Brasil**: das redes de ensino estadual, particular e universidades. 2009. 105f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, 2009.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Trad. Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil** – O estado do conhecimento. Brasília: INEP/MEC, 1989.

SOUSA, Ana Cristina Wille de. **Gêneros textuais em materiais didáticos de Inglês** – Professores produzindo na escola pública. 2008. 160f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal Fluminense, 2008.

SOUSA, Luciene Teodoro Casassanta. **Concepções e ensino de leitura em língua inglesa**: refletindo sobre a própria prática. 2005. 176f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

SOUZA, Andréa Santana Silva e. **Mapeando a esperança**: um levantamento das experiências no processo de aprendizagem de língua inglesa. 2011. 139f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

SOUZA, Deusa Maria de. E o livro não “anda” professor? In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2010.

SPRENGER, Judy Garton. **American shine for teens**. Macmillan, 2002.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura**: uma experiência com crianças de meios iletrados. Campinas: Pontes, 1995.

TOUCHÉ, Antonio Carlos; ARMAGANIJAN, Cristina. **Match Point** – ensino médio. Longman, 2003.

WALESKO, Angela Maria. **A interculturalidade no ensino comunicativo de língua estrangeira**: um estudo em sala de aula com leitura em inglês. 2006. 124f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Paraná, 2006.

WIDDOWSON, Henry G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Pontes, 1991.