

O processo de leitura em língua estrangeira (LE): reflexões

Luciana Leitão da SILVA¹

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir sobre uma forma mais adequada de se trabalhar a leitura em na sala de aula de língua estrangeira com base em uma perspectiva mais consoante com as novas demandas cognitivas que vêm se instaurando na vida social, como, por exemplo, a comunicação digital (Lévy, 1999). A partir da reflexão de que o ensino de LE ainda é muito tradicional e baseado no incessante aprendizado de itens lexicais e gramaticais descontextualizados, enfatizamos a urgente necessidade de que essas estratégias sejam atualizadas e outras mais responsivas à contemporaneidade e à emergência de diferentes tipos de canais comunicacionais sejam vislumbradas. Para tanto, partimos da reflexão de três diferentes concepções de leitura (Coracini, 2005; Leffa, 1999) que estão disponibilizadas aos professores quando trabalham com o ensino de LE e suas respectivas implicações pedagógicas dentro do cenário contemporâneo atual. Dentro dessa linha de pensamento, este artigo propõe uma problematização acerca dessas diferentes abordagens e o apontamento de uma delas como sendo a mais responsiva junto a possíveis encaminhamentos.

Palavras-chave: Leitura. Língua Estrangeira. Contemporaneidade.

Introdução

A leitura em língua estrangeira (doravante LE) tem se tornado cada vez mais relevante socialmente diante do crescimento de novas redes de comunicação, como, a internet. Um novo espaço de comunicação se instaura, possibilitando às pessoas entrar em contato com uma grande diversidade de textos e seus respectivos discursos (Lévy, 1999; Coracini, 2005). No entanto, o ensino de inglês como LE em sala de aula de cursos de idiomas tende a priorizar o desenvolvimento da habilidade oral. Esta recebe maior ênfase durante as aulas, mesmo que os alunos a utilizem pouco em seu dia a dia. A necessidade da leitura, entretanto, cresce cada vez mais.

¹ Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

Além de sua posição secundária no plano de aula do professor, o modo como a leitura vem sendo abordada em sala não atende às reais necessidades dos estudantes, visto que muitos possuem dificuldades para compreender textos, mesmo depois de anos de estudo. Ou seja, a forma como a leitura vem sendo trabalhada não “favorece a prática dos alunos” (Gervais, 2000, p. 35); muitos não conseguem aplicar o que aprendem em sala de aula em seu cotidiano. Isso ocorre porque, na maioria das salas de aula de inglês como LE, o modelo de leitura que ainda norteia o ensino-aprendizagem da mesma se pauta numa perspectiva textual (Leffa, 1999).

De acordo com essa visão, os professores acreditam que, para um aluno tornar-se, por exemplo, um leitor competente em LE, ele deve se focar no vocabulário presente no texto, a fim de entendê-lo. Como consequência, o professor se torna o responsável por fornecer aos estudantes os termos desconhecidos para que eles os utilizem como estratégia de leitura. Seguindo essa linha de pensamento, podemos perceber que essa é a crença que faz com que as atividades de leitura em LE estejam submetidas a um alto controle temático, vocabular, estrutural e interacional pelo professor. Assim, o docente não possibilita aos aprendizes desenvolverem conhecimento sobre como se dá o processo de leitura; eles, do contrário, já recebem tudo pronto dos professores e, por isso, quando sozinhos, encontram dificuldade para compreender textos fora da sala de aula.

Podemos perceber, diante desse quadro, que o processo de leitura não tem sido trabalhado segundo as novas demandas cognitivas, visto o transbordamento de informações desencadeado pela comunicação digital. Os alunos não estão sendo ensinados “a nadar, a flutuar, talvez navegar” (Lévy, 1999, p. 15) pelos textos. Pelo contrário, recebem tudo pronto em sala de aula segundo uma dada perspectiva que não atende ao panorama atual onde as informações se renovam permanentemente.

Diante das reflexões acima, o objetivo deste estudo é discutir sobre a forma mais adequada de se trabalhar a leitura em LE baseando-se em uma perspectiva consoante com o momento sócio-histórico atual que “inunda” os estudantes de informações a todo o momento.

Para melhor orientar nossa discussão acerca da proposta explicitada acima, este texto, primeiramente, trata do contexto sócio-histórico no qual nos encontramos, para que possamos, como professores de leitura, orientar nossa prática segundo um modelo

coerente com nossa realidade social. Apresentamos também três concepções de leitura e suas implicações para o trabalho em sala de aula. Por último, procuramos justificar essa escolha segundo o cenário social contemporâneo junto a possíveis encaminhamentos.

1. Modernidade Líquida

Antes de discutirmos as diferentes visões sobre leitura, precisamos nos situar sócio-historicamente, a fim de podermos observar qual dos modelos a serem discutidos em seguida contempla as novas demandas sócio-cognitivas. Mas, o que entendemos por pós-modernidade?

Em “Concepções de Leitura na (Pós-) Modernidade”, Coracini (2005) discute a coexistência de diferentes definições sobre o termo “pós-modernidade”. Afirma que alguns teóricos consideram a pós-modernidade ora como uma “continuidade histórica do modernismo, ora como oposição (descontinuidade)” (p. 16). Porém, falar em uma descontinuidade utilizando um termo que possui a palavra “modernidade”, apenas com o acréscimo do prefixo “pós-”, soa contraditório, pois “todas as denominações carregam em si o termo ‘modernidade’, o que nos leva a considerar a (im)possibilidade de polarizar as duas perspectivas” (p. 16). Assim, evitamos adotar a expressão “pós-modernidade” nesse estudo, para não cair na dicotomia existente em termos de nomenclatura. Portanto, assim como Coracini (2005), guiaremos nossa discussão, de agora em diante, segundo a concepção de pós-modernidade de Bauman (2000) e de seu termo “modernidade líquida”, empregados no prefácio de seu livro *Modernidade Líquida*, que se opõe à polarização dos termos “modernidade” e “pós-modernidade” e propõe sua imbricação.

Coracini (2005) cita Bauman (2000) ao ratificar sua visão de que estamos vivendo um momento em que as normas do passado estão “derretendo”. Essa antiga organização era pautada no fordismo, sistema capitalista que pregava uma ordem segundo a repetição, a regularidade e a previsibilidade das atividades humanas, visando a uma produção que desse acesso direto ao progresso, i.e., garantia de sucesso: “tudo e todos no seu devido lugar, lugares pré-determinados, seguros, dentro de grupos que se mantinham na coesão e coerência da racionalidade e da certeza” (Coracini, 2005, p. 17).

Os trabalhadores eram distribuídos hierarquicamente e controlados por um superior que lhes dizia o que fazer.

Relacionando esse contexto social ao ensino de leitura em sala de aula de LE, podemos verificar que as atividades encaminhadas dentro desse quadro também eram organizadas em torno da repetição, da regularidade e da previsibilidade, a fim de garantir um maior aproveitamento do tempo e uma eficiente transmissão do sentido dos textos. Desse modo, o trabalho com a leitura era norteado por um alto controle, como dito na introdução, tanto do tópico, do vocabulário, da estrutura quanto da interação. Ou seja, o professor era o superior que decidia o tema dos textos a serem lidos, as estruturas e os vocabulários a serem estudados e, ainda, o padrão interacional, no qual ele falava e o aluno respondia às perguntas. Consequentemente, quando um estudante apresentava dificuldades, solicitava ajuda ao professor, já que ele era o detentor do conhecimento e podia, portanto, transmitir ao aluno o significado do texto.

Entretanto, como já dissemos, o modelo de ordem pautado no sistema fordista vem se desfazendo, dando lugar a uma versão “fluida” da modernidade. Os padrões normativos estão se dissolvendo, deixando os homens sem bases para se guiar. No mundo do trabalho, há um esmaecimento da hierarquia das tarefas a serem realizadas e de quem as executa: “nova natureza do trabalho, cuja parte de transação de conhecimentos não pára de crescer” (Lévy, 1999, p. 157). Não se espera mais que o superior dite as regras aos seus subordinados, mas que esses sejam capazes de interagir entre si e construir um ambiente propício ao desenvolvimento de novos conhecimentos: “aumentar a autonomia dos indivíduos e multiplicar suas faculdades cognitivas” (Lévy, 1999, p. 24). Agora, segundo Coracini, estamos vivendo num “mundo fragmentado, que, antes, se escondia por detrás da [...] unidade, da segurança da ordem preestabelecida” (2005, p. 18).

Além disso, a massa se vê capturada nas redes da mídia com a proliferação das novas redes de informação (Certeau, 1994). Na introdução de seu livro *Cibercultura*, Lévy (1999) aborda o surgimento dos novos meios de comunicação oriundos da interconexão mundial dos computadores, formando um universo cheio de informações disponíveis aos seres humanos. Torna-se mais fácil também o acesso ao(s) outro(s) e a seu(s) respectivo(s) discurso(s) com o crescimento da Internet e, respectivamente, de textos virtuais, caracterizando uma nova era que estabelece a interatividade do leitor

com “a máquina e com o texto” (Coracini, 2005, p. 35). Assim, torna-se importante a troca de informações e a negociação entre os sujeitos, produzindo novos saberes, pois pensamos junto com e dentro de grupos e instituições.

Em presença desse novo quadro, quais as implicações para o trabalho com a leitura em LE diante da exaltação do outro e da troca de conhecimento entre os sujeitos? Será que a abordagem em voga, descrita brevemente na introdução, dá conta desses aspectos ou limita a capacidade de articulação dos alunos em face das novas demandas cognitivas acerca da leitura? segundo Coracini (2005).

Vejamos, a seguir, os modelos de leitura mais utilizados e, dentre esses, qual o mais pertinente, a fim de atender esse novo contexto sócio-histórico que se cria.

2. Concepções de Leitura

Segundo Mascia (2005), existem três modelos de leitura recorrentes que orientam a prática pedagógica dos professores: o modelo de decodificação, o psicolinguístico e o sócio-interacional, a serem discutidos. Depois, refletiremos sobre o modelo mais adequado a ser adotado no trabalho com a leitura em sala de aula de LE, a fim de atender às mudanças trazidas pelas novas tecnologias para a prática da leitura.

2.1 Modelo de Decodificação

O modelo de leitura pautado na decodificação ainda é o mais implementado atualmente. Segue uma perspectiva textual que predominou nas décadas de 50 e 60 nos EUA, pois se buscava a “invisibilidade do texto, combatendo-se com rigor toda e qualquer opacidade.” (Leffa, 1999, p. 16). Durante a leitura pautada nesse modelo, focam-se nas palavras e organização sintática das frases, assim como nas cores, nas imagens e nas formas, porque se acredita que o sentido do texto está atrelado aos termos impressos na página: “O sentido é concebido como que arraigado às palavras e às frases, ficando na dependência direta da forma, contido, em última instância, no próprio texto” (Mascia, 2005, p. 46). Sendo assim, para que um texto seja compreendido segundo essa orientação, é necessário que o leitor resgate, capture o sentido atrelado a ele, decodificando-o:

A capacidade de reconhecer as letras e as palavras é considerada essencial, enfatizando-se assim o processamento de baixo nível. Ler é basicamente decodificar, [...]. Uma vez feita essa decodificação, chega-se supostamente sem problemas ao conteúdo. (Leffa, 1999, p. 19)

Portanto, segundo Leffa, quando reconhecemos as letras e as palavras dos textos, podemos extrair os significados intrínsecos aos mesmos e, conseqüentemente, ler.

Acreditar que ler é extrair significado do texto nos remete à visão de leitura como um processo passivo no qual o leitor recebe o sentido do mesmo ao decodificar seus elementos. Em outras palavras, quem lê não participa da construção do sentido dos textos, visto que este passa do texto para o leitor, de baixo para cima: “a leitura é vista como um processo ascendente (“bottom-up” em inglês), fluindo do texto para o leitor” (Leffa, 1999, p. 19).

Da mesma forma, Nunes (1997) diz que, segundo o modelo de leitura de decodificação, o texto possui um significado, que é intrínseco às palavras, ou seja, somente um sentido a ser produzido por quem o lê, mesmo que por diferentes sujeitos: “Leitura é uma habilidade passiva, receptiva [...] em que se espera que o leitor decodifique o significado de cada palavra. O fluxo da informação é visto como ascendente do texto para o leitor” (p. 113). Isto é, espera-se que todos os estudantes decodifiquem os mesmos sentidos dos mesmos textos: “na medida em que ler é extrair significados, um mesmo texto produz sempre os mesmos significados” (Leffa, 1999, p. 19). Sendo assim, o sentido é considerado fixo.

Além disso, a leitura é representada aqui como linear, ou seja, pelo movimento uniforme dos olhos, consumindo o texto da esquerda para a direita e de cima para baixo, sem recuos e sem saltos para frente, já que deve focar cada frase e cada palavra presentes no texto: “ler é extrair esse conteúdo, e a leitura será tanto melhor quanto mais conteúdo extrair” (Leffa, 1999, p. 18).

Finalmente, um leitor competente, segundo essa noção de leitura, é aquele que reconhece mais palavras ao ler um texto, i.e., possui competência lexical. Baseando-nos novamente em Leffa (1999), ao discutir a perspectiva textual, podemos dizer que quem conhece um maior número de palavras num dado idioma é considerado um leitor proficiente, visto que ler depende apenas das características do texto.

De acordo com os aspectos discutidos acima, o trabalho com a leitura em inglês como LE em sala de aula com base na visão de leitura passiva e decodificadora dos elementos tanto linguísticos como não-linguísticos do texto, prescreve certos posicionamentos tanto ao professor quanto aos alunos acerca do processo de leitura.

Para trabalhar com o modelo de decodificação, é necessário que o professor se posicione como o transmissor do sentido dos textos aos alunos e oriente suas aulas com base no pressuposto de que o sentido está atrelado aos textos e de que cabe aos alunos descobrir o “significado depositado para sempre nas palavras ou nos signos [...] resgatar esse significado impresso nos sinais gráficos ou pictóricos” (Coracini, 2005, p. 20). Dessa forma, o professor tem como função transmitir saber aos alunos, dando-lhes o significado das palavras desconhecidas para que eles as entendam. Conseqüentemente, espera-se que os estudantes obtenham o significado transmitido pelo professor, visto que não dominam todos os aspectos sistêmicos referentes ao idioma em questão – no nosso caso, da língua inglesa. Nesse sentido, o professor é o sujeito mais competente da sala de aula, enquanto que o aluno depende dele para entender os textos (Nunes, 1997).

Além disso, segundo essa visão de leitura e sua respectiva implementação em sala de aula, nasce a crença de que os alunos deveriam conhecer todas as palavras do texto para entendê-lo, já que é por meio delas que eles podem acessar o sentido do que lêem. Como resultado, os textos levados para a sala de aula são previamente escolhidos pelo professor, a fim de respeitar os limites de proficiência de seus alunos. Por exemplo, preocupa-se com a escolha de um vocabulário comum, medido pelo critério de extensão da palavra e estrutura simples (léxico e sintático controlados). Caso contrário, para que os textos fiquem claros para os alunos-leitores, os professores podem ou adaptá-los, para que não causem grandes dificuldades aos estudantes, ou lhes fornecer tudo que não sabem a respeito dos mesmos:

A escolha do vocabulário e das estruturas sintáticas ficava restrita àquilo que era julgado do conhecimento do leitor, cuidando sempre para jamais expô-lo a uma palavra ou frase que lhe fosse estranha. O que se buscava era adaptar o texto ao leitor, respeitando suas limitações [...]. (Leffa, 1999, p. 17)

Portanto, as atividades de leitura preparadas enfocam o que está escrito na página, i.e., o foco é no linguístico. O professor lidera a interação na sala de aula, já que ele é o ser superior capaz de transmitir o significado do texto aos seus alunos (Leffa, 1999). Assim,

o trabalho com a leitura em LE, de acordo com esse modelo, não prioriza o processo, ou seja, como se lê, mas somente o resultado do processo, i.e., o produto final, o texto, a estrutura da língua: “mero pretexto para se ensinar conteúdo gramatical” (Mascia, 2005, p. 46), na maioria das vezes.

2.2 Modelo Psicolinguístico

O processo de leitura faz-se através da formulação de hipóteses – se confirmadas, interpreta-se o material, se não, formulam-se outras, dependendo dos objetivos (MASCIA, 2005, p. 47).

Este modelo de leitura segue uma perspectiva centrada no leitor. Dentro dessa visão, o leitor constrói o sentido dos textos a partir do que possui em sua mente. Em outras palavras, sua experiência de vida anterior ao seu encontro com um determinado texto lhe possibilita envolver-se com o mesmo e compreendê-lo. Ler não é mais visto como extração de sentido, mas como atribuição de significado, porque o leitor utiliza e projeta seus pré-conhecimentos no que lê. Assim, essa abordagem do texto possui um enfoque cognitivo, pois prioriza os conhecimentos que temos em nossa mente.

De acordo com Leffa (1999, p. 23), acredita-se na concepção psicolinguística de leitura que o significado não está atrelado ao texto, esperando ser retirado, mas é “construído de modo descendente” pelo leitor. Em “Redescobrimo o Papel do Professor de Leitura em Língua Estrangeira”, Nunes (1997) afirma que um mesmo texto pode produzir diferentes sentidos, visto que “o significado não é mais visto como exato, o texto tem como papel ativar o processo de atribuição do sentido, que depende da contribuição do leitor, é quem atribui coerência ao texto. O fluxo da informação, portanto, é descendente” (p. 114).

No capítulo “Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social”, Leffa (1999) introduz os conhecimentos que o leitor aciona ao ler: o linguístico, o textual e o enciclopédico. O conhecimento linguístico diz respeito à habilidade de manusear a estrutura da língua: “envolvendo a consciência fonológica, o mapeamento do sistema sonoro ao sistema ortográfico da língua, além do conhecimento sintático e semântico” (p. 24). Entretanto, o conhecimento linguístico não é muito focado nesse momento, pois foi exaustivamente privilegiado na abordagem descendente discutida na

seção anterior. Já o conhecimento textual se refere à estrutura formal do texto, que facilita na compreensão do mesmo. Por fim, o enciclopédico se refere à experiência de vida de cada um:

A ideia é de que nas vivências do dia a dia, o leitor vai construindo uma representação mental do mundo, resumindo, agrupando e guardando o que acontece num arquivo mental que podemos chamar de memória episódica. É essa memória episódica que ele aciona quando inicia a leitura de um texto, buscando os episódios relevantes e desse modo construindo a compreensão do texto. O que o texto faz, portanto, não é apresentar um sentido novo ao leitor, mas fazê-lo buscar, dentro de sua memória, um sentido que já existe [...]. (p. 24)

Podemos perceber que há uma grande ênfase na experiência de vida do leitor, que é acionada no momento de leitura, porque, dependendo do texto, um determinado conhecimento será buscado pelo leitor em sua mente, para que o mesmo faça sentido. Portanto, o modelo psicolinguístico de leitura acredita que o uso dessas três fontes de conhecimento permite aos leitores atribuir sentido ao que lêem.

O leitor, ao acionar seus pré-conhecimentos no momento da leitura, cria hipóteses conforme vai lendo, podendo confirmá-las ou não ao longo do processo. Logo, uma nova concepção sobre o processo de leitura surge: “esse processamento do texto não é linear, da esquerda para a direita, mas através de amostragem, com a participação ativa do leitor” (Leffa, 1999, p. 24). O processo não é mais considerado passivo e ascendente, como no modelo de decodificação, mas ativo e descendente, com o leitor contribuindo para o sentido do texto segundo suas fontes de conhecimento; o processo se dá de cima para baixo.

Segundo a noção acima de que ler é projetar significado no texto e de que o leitor participa ativamente desse processo com o que armazena em sua mente, ratificamos a concepção de que o processo de leitura não é linear segundo essa perspectiva. Ou seja, ler não é extrair sentidos intrínsecos ao texto da esquerda para a direita, mas atribuir significado ao mesmo segundo seus pré-conhecimentos que são ativados durante a situação de leitura.

A perspectiva de leitura como atribuição de sentido possui cinco princípios básicos: o uso de estratégias, o foco nas informações não-visuais, o conhecimento prévio organizado em esquemas, a previsão do sentido dos textos e o conhecimento das convenções da escrita.

Dentro da concepção de leitura como ativa e descendente, corroboramos a visão de que ler é usar estratégias, pois o leitor avalia e controla sua própria compreensão dos textos ao acionar seu pré-conhecimento, podendo adotar medidas corretivas durante o processo.

Além disso, a consciência de que há diferentes tipos de texto e diferentes objetivos de leitura possibilita ao leitor usar a(s) estratégia(s) adequada(s) ao alcance do(s) mesmo(s). Há variados tipos de texto que implicam diferentes modos de ler. Por exemplo, nós não lemos um dicionário da mesma forma que lemos um romance. Para lermos um dicionário, é obrigatório que saibamos a ordem alfabética para que possamos encontrar a palavra desejada. Por outro lado, a leitura de um romance deve ser minuciosa e detalhada, porque o leitor não pode pular páginas, como faz num dicionário para procurar uma dada palavra; espera-se que ele acompanhe o desenrolar da história página por página. Leffa exemplifica esse fato ao dizer que

Há a leitura rápida do jornal diário ou da revista semanal, apenas para se ter uma ideia geral do que está acontecendo. Há a leitura lenta e penosa de um autor famoso que precisa ser conhecido. Há a leitura atenta e cautelosa do manual de uma máquina sofisticada que precisa ser montada corretamente. (1999, p. 25)

Portanto, diferentes tipos textuais implicam certos tipos de leitura de acordo com seus estilos.

Do mesmo modo, os objetivos de uma leitura também podem variar. Podemos ler por prazer ou para uma prova – por exemplo. Dependendo de nosso propósito, diferentes estratégias de leitura são empregadas, a fim de garantir uma adequada abordagem do texto por parte de quem o lê: “objetivos puramente práticos ou ocupacionais (ler para aprender, para obter uma nota melhor num exame), para conseguir um emprego, para se orientar numa rua desconhecida [...] ninguém lê sem um objetivo, nem mesmo na escola” (Leffa, 1999, p. 25).

O segundo princípio desse modelo é de que a leitura depende mais das informações não-visuais do que das visuais. De acordo com Leffa (1999), as fontes não-visuais presentes na memória do leitor comandam o que ele vê ou não na página impressa.

A outra premissa é a de que nosso conhecimento prévio está organizado em nossa mente, memória na forma de esquemas. Estes são estruturas cognitivas que são constantemente acionadas no momento de leitura, possibilitando que previsões sobre o sentido dos textos sejam feitas.

A previsão consiste na trajetória percorrida pelo sujeito ao ler. Ele utiliza seu conhecimento prévio, arquivado em esquemas, para prever o que o texto pode conter enquanto avança nele. Por exemplo, o leitor pode antecipar o conteúdo do texto, “usando ilustrações, tabelas, gráficos, títulos, subtítulos, etc.” (Leffa, 1999, p. 26). Da mesma forma, ao ver a distribuição do texto na página, o leitor também pode antecipar o que está escrito, caso seja uma carta ou um poema. Também pode procurar localizar a fonte do texto, quem escreveu e quando foi publicado para lhe auxiliar na previsão com um alto índice de acerto: “A capacidade de previsão é uma condição necessária para a leitura eficiente na medida em que ela afasta as opções incorretas, evitando idas e vindas desnecessárias no processamento” (Leffa, 1999, p.27). Sendo assim, quanto maior é sua experiência de leitura, maior é sua capacidade de prever o que um texto pode conter.

Por último, o quinto pressuposto básico da perspectiva de leitura que tem como foco principal o leitor afirma a importância de se conhecer certas convenções da escrita que não existem na linguagem oral para compreender os textos, tais como notas de rodapé, linguagem formal e uso de siglas. Essa característica contrapõe-se à noção de que, para ler, temos que pronunciar o texto oralmente “como se a leitura devesse necessariamente fazer-se acompanhar pela voz ou, pelo menos, pelo movimento dos lábios e da língua” (Barthes & Compagnon, 1987, p. 194). Pelo contrário, o que foi escrito é para ser lido e não falado.

Resumindo, o modelo psicolinguístico de leitura prioriza o que acontece na mente de quem lê, constituindo, assim, uma concepção de leitura como atribuição de significado, segundo a qual o leitor faz previsões, separa amostras, confirma e corrige hipóteses sobre o texto. O leitor passa a ser visto como o soberano na construção do significado, já que esse não é extraído do texto, mas atribuído: “leitor que é ativo, planeja, decide, coordena habilidades e estratégias, traz para o texto expectativas, informações, ideias, crenças, seleciona pistas significativas, formula ou confirma

hipóteses” (Nunes, 1997, p. 114). Quem lê se coloca à frente do autor do texto para construir seu sentido.

Relacionando essa visão com o trabalho acerca da leitura em LE em sala de aula, podemos observar que a interpretação do aluno prevalece sobre a do professor dentro dessa perspectiva. Este não é mais visto como o detentor do saber, porque o conhecimento que o estudante traz em sua mente é o que ele precisa utilizar para atribuir sentido ao que lê. Sendo assim, a compreensão é estabelecida entre o texto e a experiência de vida do aluno-leitor.

No entanto, devido à submissão do texto ao leitor, pode ocorrer de diferentes alunos produzirem diferentes sentidos para um mesmo texto, além de outros que não o do professor. Nesse contexto, o docente não impõe sua interpretação sobre a dos alunos, pois ambos têm diferentes experiências de vida que acarretam diversas compreensões; pelo contrário, deve aceitar todas como certas: “Se a interpretação do aluno entrar em choque com a interpretação do professor, prevalece a interpretação do aluno – na medida em que ele é que é o leitor” (Leffa, 1999, p. 28).

Mas, qual seria o papel do professor com base no modelo de leitura psicolinguístico? Baseado em Nunes (1997), a função do professor seria ajudar os alunos a desenvolverem estratégias de leitura que os auxiliassem na compreensão de textos, já que ele não se concebe como o possuidor do sentido verdadeiro: “A ênfase é dada ao trabalho individual do aluno, que é responsável por relacionar os dados selecionados no texto com o conhecimento armazenado em sua memória profunda” (p. 114). Mascia (2005) também ratifica essa função do professor ao dizer que o aluno “precisa de monitoração” (Nunes, 1997, p. 47). Dessa forma, o professor continua tendo controle sobre as atividades de sala de aula, pois é quem tem a responsabilidade de orientar a trajetória dos aprendizes, mesmo que usando suas experiências de vida.

2.3 Modelo Sócio-Interacional

Sendo assim, não é o texto que determina a leitura, mas o sujeito, como participante de uma determinada formação discursiva [...] (Mascia, 2005, p. 52).

De acordo com o modelo de decodificação e o psicolinguístico, podemos perceber que nenhum dos dois contempla o aspecto social da leitura. Aquele prioriza somente a estrutura sistêmica do texto, enquanto que este privilegia o conhecimento prévio que os leitores carregam em suas mentes, caracterizando um enfoque cognitivo. Mas, e o caráter social da leitura?

O modelo de leitura sócio-interacional concebe o ato de ler não somente como mental, mas também como social. Não compartilha da noção de que o significado está imbricado ao texto, nem de que depende do leitor unicamente. Por outro lado, nessa visão de leitura, o significado “é construído pelos participantes” (Nunes, 1997, p. 119); os contextos sociais nos quais os leitores e os textos estão inseridos contribui para a construção do sentido dos textos. Este se dá na articulação de diferentes fontes de conhecimento junto com o momento sócio-histórico no qual se insere.

As fontes mencionadas acima são os pré-conhecimentos já discutidos na visão psicolinguística de leitura: o conhecimento prévio de mundo, de língua e de organização textual. O pré-conhecimento de mundo consiste na variedade de assuntos a que o aluno-leitor tem acesso em seu cotidiano, o que chamamos acima de experiência de vida ou enciclopédico no modelo psicolinguístico. Este promove o engajamento discursivo do aprendiz, pois atua como facilitador no processo de negociação do significado do texto a partir do que ele já sabe sobre o tema, diminuindo, assim, os efeitos da ausência de pré-conhecimento sistêmico/linguístico, que se refere aos aspectos gramaticais da língua. Já o pré-conhecimento de organização textual, que chamamos de tipo de texto anteriormente, diz respeito a uma estrutura baseada em convenções sociais que depende do propósito comunicativo do texto. Apesar desse modelo também considerar a importância dos prévios conhecimentos para a leitura, há uma convergência entre o linguístico e o social quando o professor aborda os textos na sala de aula localizando-os no mundo social, i.e., entre um uso e o contexto no qual se insere.

Novamente, certas características presentes no modelo psicolinguístico são mantidas no sócio-interacional, tais como o foco nas informações não-visuais e a utilização dos pré-conhecimentos. Assim, também se acredita que dados não-verbais, como figuras, são instâncias em que o leitor negocia significado a partir do que está vendo e de sua – da imagem com o texto escrito – relação. Da mesma forma, a articulação dos pré-conhecimentos como meios de construir o sentido dos textos é

respaldada aqui; porém, com uma grande diferença: não se consideram somente os pré-conhecimentos que foram adquiridos no decorrer da vida dos leitores, mas sua experiência de vida localizada no momento sócio-histórico em que está situado.

No entanto, enfatiza-se a presença do outro como colaborador na construção do significado, pois se acredita que o sentido pode ser co-construído na interação social em que ocorre o ato de leitura através da troca entre os sujeitos. Esse “outro” pode ser um colega de sala, o próprio professor ou o autor do texto em questão. Ao dialogarem, negociam e constroem juntos o sentido de um determinado texto dentro de seu contexto histórico-social. Assim, ler deixa de ser uma atividade individual para ser coletiva, visto que o sentido não está atrelado aos textos nem na mente dos leitores, como nos dois modelos discutidos anteriormente, mas passível de ser negociado e construído pelos leitores dentro da interação social em que ocorre a leitura (Coracini, 2005; Leffa, 1999; Mascia, 2005). Isto é, o olhar do leitor é direcionado com base no momento sócio-histórico em que se situa, visto que seus pré-conhecimentos se constituem nas relações sociais que tem ao longo de sua existência. Dessa forma, o sentido não pode ser “perseguido” como se estivesse no texto para ser achado, mas co-construído na relação com o outro ao se envolver com o texto.

Não só o diálogo com o outro, mas também com os outros discursos que circulam na sociedade influenciam a situação de leitura. Essa aponta para a leitura passível de um dado texto segundo o contexto social em que ambos, leitor e texto, se encontram. Por isso, é necessário levar em consideração as condições de produção tanto de quem lê quanto de quem escreveu, a fim de determinar o contexto social mais precisamente e estimular a negociação e construção de significado: “Desse modo, é possível afirmar que é o momento histórico-social que aponta para a leitura a ser realizada” (Coracini, 2005, p. 27), e não ou o texto em si, ou a mente de quem lê, porque “A leitura [...] 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).

Segundo a visão sócio-interacional, o leitor, diferente da psolinguística, se coloca em frente do autor da obra para co-construir seu sentido dentro de um dado momento sócio-historicamente localizado. Logo, se concebemos que o contexto no qual

tanto leitor quanto texto e autor estão possui um papel na construção do sentido, é aceitável que existam diferentes leituras acerca de um mesmo texto: “Portanto, não é o texto que determina o sentido, mas o sujeito inserido em um determinado contexto” (Mascia, 2005, p. 52). Assim sendo, há uma convergência do linguístico com o social, pois “O espaço do sentido não preexiste à leitura. É ao percorrê-lo, ao cartografá-lo que o fabricamos, que o atualizamos” (Lévy, 1998, p. 36 apud Coracini, 2005, p. 24).

Outra noção vigente nesse modelo é a de que o escritor deixa marcas, pistas de sua autoria, de suas intenções nos textos, que determinam o(s) sentido(s) possível(eis) com os quais o leitor interage para produzir o significado (Coracini, 2005). Logo, o leitor segue as ideias do autor, rompendo a linearidade do texto, tomando caminhos transversais, mergulhando e se envolvendo para produzir o sentido da obra.

Dentro dessa perspectiva, portanto, a aula de leitura em LE contempla o contexto social e histórico tanto do aluno-leitor quanto do texto e autor, para que a construção do sentido do texto seja efetivada.

O professor substitui os textos do livro que não estão consoantes com a prática de leitura real dos alunos e utiliza textos contemporâneos (da Internet, por exemplo), que tratem de assuntos relevantes socialmente, procurando promover a interação entre eles. Dessa forma, o modelo de leitura sócio-interacional concebe a leitura como um ato comunicativo entre escritor e leitor de acordo com seu contexto social, político, cultural e histórico, assim como do texto. Logo, é importante que localizemos o texto no mundo social.

Diferente do papel que professor e aluno desempenham em sala de aula quando orientados pelas perspectivas textual e psolinguística, na sócio-interacional nenhum dos dois controla a interação, visto que não há um só que seja o detentor/transmissor do conhecimento. Pelo contrário, o professor é “um consultor, um mediador, que facilita a leitura” (Nunes, 1994, p. 120) enquanto os estudantes trabalham juntos articulando diferentes pré-conhecimentos e negociando significados, pois se acredita que a construção de sentido se dá nessa troca de informações. Em outras palavras, o sentido é negociado, construído e compartilhado socialmente; a contribuição do leitor é importante para essa construção também, “pois a antecipação do sentido leva a avançar através do texto” (Gervais, 2000, p. 40).

O professor procura conscientizar os alunos de que o sentido das palavras não é fixo, mas co-construído por eles, educador e aprendizes, quando em interação. Para isso, o professor procura estimular “O engajamento do aluno/leitor com o texto dentro de um momento sócio-histórico particular” (Nunes, 1994, p. 120), a fim de que eles percebam a polissemia das palavras, i.e., a sua possível pluralidade de significados, que será determinada dentro de um contexto específico de leitura/de uso.

Ao mediar a negociação do sentido dos textos junto aos alunos, o professor procura auxiliá-los a projetar os três tipos de pré-conhecimento, já apresentados, ao fazer uso de certas perguntas – 1) Qual o tema do texto? 2) Quem escreveu? 3) Qual é o tipo de texto? 4) Qual o público-alvo?, dentre outras –, a fim de conscientizar os alunos do aspecto comunicativo do texto e estimular a interação entre eles (Wallace, 1992). Assim, prossegue trabalhando todo o contexto em que o texto está inserido e trabalha o conhecimento do sistema da língua também partindo dessa premissa. Conseqüentemente, essa atitude respalda a não-linearidade dos textos, pois, para localizar o texto no mundo social, não é necessário que se leia da esquerda para a direita, de cima para baixo, mas que se rastreie em busca dos dados necessários à tarefa a ser realizada.

Após nossa reflexão sobre as três visões de leitura e suas respectivas implicações no trabalho em sala de aula de LE, vejamos agora qual a mais pertinente diante do quadro social que nos encontramos?

3. Leitura na Modernidade Líquida

A partir da nova configuração comunicativa instaurada na pós-modernidade, isto é, modernidade líquida que requer que os indivíduos sejam capazes de articular diferentes tipos de conhecimento e recursos para a produção de sentidos – no caso da leitura de textos virtuais, por exemplo, vista a transformação na modalidade de leitura vigente –, acreditamos ser o modelo de leitura sócio-interacional o mais pertinente diante das circunstâncias. Esse contempla o contexto no qual a leitura se insere e promove a participação ativa de quem lê para a construção do sentido dos textos através da promoção da interatividade entre aluno-leitor e texto promovida pelo professor em sala de aula ao mesmo tempo em que localiza ambos, sujeitos e texto, no mundo social.

Nas considerações finais, revisitaremos o panorama atual e retomaremos a escolha do modelo de leitura sócio-interacional que possibilita aos alunos e ao professor desenvolver um trabalho mais significativo na sala de aula de LE.

Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo discutir o modelo de leitura mais pertinente para o trabalho com a mesma em sala de aula de inglês como LE segundo o panorama sócio-histórico apresentado na segunda seção do trabalho. Iniciamos a discussão refletindo sobre algumas características da chamada “pós-modernidade” e questionando a utilização desse termo. Preferimos, então, adotar o termo “modernidade líquida” utilizado por Bauman, já que não defendemos o fim da modernidade, mas uma imbricação entre o momento anterior e o atual, constituindo a complexidade do contexto sócio-histórico atual.

Nesse novo cenário, o advento da tecnologia trouxe implicações para nossa vida; para nossa prática de leitura, por exemplo. Com o aparecimento e crescimento da Internet, uma nova relação se estabeleceu entre leitores e textos: “transformação das práticas de leitura” (Gervais, 2000, p. 37). Os textos são construídos de uma forma que demanda uma nova maneira de ler que não a que vem sendo encaminhada em vários âmbitos educacionais. Por isso, revisamos os três modelos mais empregados nas salas de aula e procuramos examinar qual demonstra ser, segundo as visões de leitura teorizadas, o mais relevante a nível pragmático.

O primeiro modelo tratado foi o de decodificação, que prega a importância primordial do texto impresso na página como o único meio de ler. Ou seja, de que, somente quando retiramos o significado ali imbricado nas palavras e/ou imagens, podemos compreendê-lo. Além disso, considera o processo de leitura linear, porque temos que processar cada parte do texto separadamente. Como resultado, os professores que trabalham segundo essa lógica centram suas aulas somente nas palavras, desconsiderando o contexto de produção do texto assim como a prévia experiência de leitura dos alunos. Espera-se, portanto, que os aprendizes absorvam o conhecimento transmitido a eles pelos professores sobre o significado dos textos, visto que, por se

tratar de uma LE, não possuem grande competência lexical, depende primordialmente dos professores lhes fornecer.

Depois, apresentamos a visão de leitura com foco no leitor, psicolinguística. Essa concepção privilegia o que os leitores carregam em sua mente, sua experiência de vida. Eles prevêm o que pode conter no texto e se colocam à frente dele. Sendo assim, na sala de aula, a interpretação dos alunos se sobrepõe a do professor, que não pode impor a dele, podendo, então, haver diferentes leituras para um mesmo texto. O professor deve ajudar os alunos a desenvolver estratégias.

Já o modelo sócio-interacional se mostrou o mais pertinente diante do panorama que descrevemos anteriormente, pois, além de levar em consideração os prévios conhecimentos dos educandos, estabelece o contexto de produção tanto deles quanto dos textos a serem lidos. Concebe, desse modo, que o significado não está imbricado ao texto, mas que o mesmo é co-construído na interação entre leitor e texto dentro de um dado momento sócio-histórico. Segundo essa noção, o professor em sala de aula procura interagir com os alunos e esses com os textos, para que eles se conscientizem e “ressignifiquem” sua prática de leitura.

Portanto, apesar de, na escola, a concepção textual ainda ser a que reina, torna-se necessário que nós, professores, revejamos nossas práticas pedagógicas acerca da leitura em sala de aula de inglês como LE, assim como o contexto no qual estamos inseridos. Desse modo, poderemos aprimorar tanto as atividades implementadas quanto nossa atuação em sala de aula, a fim de possibilitar aos alunos o atendimento às novas demandas cognitivas e o adequado envolvimento na construção dos sentidos dos textos que lêem.

Referências

BARTHES, Roland & COMPAGNON, Antoine. Leitura. In: **Enciclopédia Einaudi, volume 11: Oral/escrito Argumentação**. Tradução de Teresa Coelho. Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1987, p. 184-206.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Tradução de Ephaim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORACINI, Maria José R. Faria. Concepções de leitura na (pós-) modernidade. In:

CARVALHO, Regina Célia & LIMA, Paschoal. (org). **Leitura: múltiplos olhares.**

Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 15-44.

GERVAIS, Bertrand. **Práticas da leitura literária.** In: ARTEXTO, Revista do departamento de letras e artes. Fundação Universidade do Rio Grande, v. II, 2000, p. 35-48.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. & PEREIRA, Aracy E. (org.) **O ensino da leitura e a produção textual: Alternativas de renovação.** Pelotas: EDUCAT, 1999, p. 13-37.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 39, 1999.

MASCIA, Márcia Ap. Amador. Leitura: uma proposta discursivo-desconstrutivista. In: CARVALHO, Regina Célia. LIMA, Paschoal. (org). **Leitura: múltiplos olhares.** Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 45-58.

NUNES, Myriam Brito Corrêa. Redescobrimo o papel do professor de leitura em língua estrangeira. In: CELANI, M. A. A. (org.) **Ensino de Segunda Língua: Redescobrimo as Origens.** Editora EDUC, da PUC São Paulo, 1997 p. 107-132. Disponível em: http://www.letras.ufrj.br/salinguas/?page_id=22. Acesso em: 13/07/2007.

WALLACE, Catherine. Critical Literacy Awareness in the EFL Classroom. In: FAIRCLOUGH, Norman, (ed.). **Critical language awareness.** Londres: Longman, 1992, p. 59-92.