

**O ENSINO DE LEITURA EM INGLÊS
TENDO COMO APORTE AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA:
A EDUCAÇÃO BÁSICA EM QUESTÃO**

Sonia Maria da Fonseca Souza (UEMF/UNIG)
sonifon1@hotmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UFRJ/UENF)
elinaff@gmail.com

Vyvian França Souza Gomes Muniz (UNIFSJ)
vyvi46@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo identificar e ressaltar a importância da contribuição das estratégias de leitura para a formação de leitores autônomos, tornando-os cidadãos conscientes e responsáveis pela sua aprendizagem. Após algumas leituras realizadas, os autores nos apontam fatores que podem determinar ou facilitar a aprendizagem significativa. Para tornar viável esta pesquisa, o *corpus* teórico que a fundamentou foi especialmente alicerçado por teóricos da linguística aplicada e da educação. A investigação foi de base qualitativa, fundamentada na pesquisa bibliográfica. Ao final da investigação foi possível tecer considerações sobre a leitura como um processo cognitivo e complexo no processo de ensino/aprendizagem da língua que estão intimamente ligados na formação de leitores críticos e reflexivos. Sendo assim, espera-se que este estudo sirva de reflexão a todos os profissionais da educação, a fim de que reavaliem suas práticas de leitura com seus alunos e busque torná-los leitores proficientes e autônomos.

Palavras-chave: Estratégias de leitura. Processo psicolinguístico. Autonomia.

1. Problema em foco

A leitura está presente em nossas vidas de forma muito intensa, pois está associada a muitas de nossas atividades, sejam de trabalho, lazer ou mesmo de nossa rotina cotidiana.

Neste sentido, estudos sobre estratégias de leitura podem ser de grande importância para professores de inglês em formação, área de nosso interesse, bem como para o ensino de línguas em geral, uma vez que podem fornecer contribuições, não só para a prática do ensino de leitura, mas para o próprio aluno que se defronta com um texto em língua estrangeira.

O presente estudo tem como objetivo identificar e ressaltar a importância das estratégias de leitura na formação de leitores autônomos

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

tornando-os cidadãos conscientes e responsáveis pela sua aprendizagem. A motivação para o tema do presente estudo surgiu pelo interesse em construir o hábito de ler e a necessidade de se propiciar um conhecimento mais significativo de leitura em língua inglesa baseado principalmente no fato de que o acesso ao mundo acadêmico-científico se dá talvez, de forma mais comum por meio da leitura de publicações especializadas, geralmente escritas em língua inglesa.

A leitura de textos mostra ao aluno um recurso valioso na obtenção de informações imprescindíveis dentro de uma determinada área de estudo. Além disso, a habilidade de leitura em língua inglesa pode-se mostrar também, importante para o sucesso profissional e até mesmo como meio de desenvolvimento pessoal.

2. Tecendo o referencial teórico: uma revisão da literatura

2.1. Sobre a leitura: buscando caminhos

A literatura especializada aponta-nos diversas abordagens ou modelos de leitura cada uma descrevendo ou enfatizando aspectos particulares do processo. Contudo, como ressalta S. J. Samuels e M. L. Kamil (1984, p. 190), os modelos vigentes de leitura são ainda parciais, uma vez que não dão conta de explicar o processo de leitura como um todo, ou seja, fornecem descrições de um conjunto de condições em particular desse processo, mas não de todas as condições. Adiantam também que, ao examinarem-se os modelos existentes é importante que se estude o que eles podem explicar e o que eles não podem explicar.

Para estabelecer o construto teórico da leitura adotado nesta pesquisa, procurou-se partir de alguns princípios teóricos esboçados em Mary Aizawa Kato (2003) e Rand J. Spiro et al. (1980) e outros citados ao longo da pesquisa.

Sendo a leitura um processo de interação entre o leitor e o texto, neste processo, busca-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura e, esta informação tem várias consequências. Em primeiro lugar, envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto que também implica na existência de um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade. O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instru-

ções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho etc.

Uma nova implicação derivada da anterior é que a interpretação que o leitor realiza dos textos que lê depende em grande parte do objetivo da leitura dele. Isto é, ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informações distintas do mesmo.

Para Rumelhart (1997), Adams e Collins (1979), Alonso e Mateos (1985), Solé (1987), (*apud* RAMOS, 1992, p. 13), a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessita, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas, em suma, os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as “estratégias em ação” em uma situação significativa e funcional.

Em outras palavras, fazer sentido de um texto, ou compreender, é, portanto, integrar o que não sabemos – a informação nova – àquilo que já sabemos, ou seja, ao nosso conhecimento prévio (RAMOS, 1992, p. 14).

Rand J. Spiro et al. (1980, p. 12) caracterizam a leitura como o processo de compreender o significado de um texto. Mary Aizawa Kato (2003, p. 70) fala em “ler para fazer sentido de um texto.” Baker & Brown (1984, p. 355) fazem distinção entre “ler para lembrar-se” (estudar) e “ler para obter significado” (compreender). Já Mann (*apud* RAMOS, 1992, p. 15) caracteriza a leitura como o processo de interpretação, reservando o termo compreensão para designar o resultado desse processo.

Outrossim, a leitura é entendida não só como um processo, mas também como “ler para compreender”, como ato de comunicação, caracterizada por uma forma adequada à sua função e como tal, passível de ser analisada numa abordagem funcionalista da linguagem. Como sublinha

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Mary Aizawa Kato (2003, p. 59) “comunicação se rege por uma série de contratos entre emissor e receptor e a mensagem veiculada é bipartida entre intenções do emissor e conteúdo proposicional”.

Além disso, a leitura como um processo de compreensão caracteriza-se por envolver: a busca da coerência (KATO, 2003; KINTSCH & VAN DIJK, 1983), isto é, a adequação do texto como um todo à visão de mundo e aos nossos esquemas prévios (coerência global), a consistência interna do texto (coerência local) e a manutenção do tópico do discurso (coerência temática).

Mary Aizawa Kato (2003, p. 55) ressalta que a coerência pode ser também uma qualidade atribuída à forma de um texto, por exemplo, que mistura níveis diferentes de linguagem peca pela falta de coerência formal, uma vez que desobedece a convenções formais estabelecidas. Essa incoerência formal pode, pois, dificultar a tarefa do leitor por desviar sua atenção do conteúdo para a forma.

Míster se faz elucidar que a leitura também envolve fatiamento da informação, ditado pela capacidade limitada da memória. Esse fatiamento, se adequado e condicionado aos devidos índices de coesão textual, contribui para facilitar a tarefa do leitor. (KATO, 2003, p. 31)

Por conseguinte, a leitura também é caracterizada como um processo interativo de “multiníveis” (SPIRO et al., 1980, p. 32), isto é, o texto deve ser analisado em vários níveis, desde as marcas gráficas até o texto como um todo. Além do processamento de características explícitas do texto, o leitor deve também trazer para o texto o conhecimento prévio. Portanto, a interação de processos que são baseados em informação visual e informação não visual, bem como de nível dentro de níveis, é essencial para a compreensão da leitura. Dentro dessa visão, segundo Moita Lopes (1996, p. 138) “o ato de ler 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”.

Além disso, como o significado é apenas parcialmente determinado pelo texto em si, ou seja, este é um “esqueleto”, uma base para a criação do sentido (KATO, 2003, p. 70), a leitura é vista como um processo inferencial e construtivo. É caracterizada, portanto, pela formação e testagem de hipóteses sobre o conteúdo do texto, sendo assim, um processo similar, em muitos aspectos, ao de resolução de problemas.

Finalmente, a leitura é estratégica. É um processo flexível que se adapta aos propósitos de leitura em um dado contexto e que é monitorado para se determinar se os objetivos foram alcançados.

Nesse sentido, vale sublinhar, pois que os princípios esboçados acima evidenciam a importância da participação do leitor como um elemento ativo, seletivo, no processo de leitura, sem depreciar o valor dos dados linguísticos. São, porém, esses princípios teóricos que norteiam a concepção de leitura adotada nesta pesquisa, ou seja, a leitura é aqui entendida como um processo cognitivo, complexo, que exige, por parte do leitor, a execução de várias operações mentais. Portanto, ela é vista como a busca constante de sentido (coerência) pelo leitor que reconstrói a mensagem codificada pelo autor em linguagem gráfica, usando simultaneamente informações de seu conhecimento prévio, acionando estratégias determinadas por fatores diversos, para atingir seu objetivo principal que é a compreensão do texto.

2.2. Um breve olhar nas estratégias de aprendizagem: conceitualização, classificação e importância

Para chegar ao conceito de estratégias que se aplicasse ao contexto desta pesquisa, necessário se faz, explorar um pouco os conceitos originais de estratégias.

Segundo Rebeca L. Oxford (1990, p. 228), estratégias de aprendizagem são ações específicas, passos e procedimentos que os alunos usam para conseguir realizar melhor uma tarefa. Elas facilitam, dessa forma, o processo de aprendizagem e conduzem os alunos à sua autonomia, a uma aprendizagem mais significativa. A autora salienta, ainda, que a reflexão sobre o aprender e a busca dos elementos facilitadores da aprendizagem podem ser implementados quando o aluno percebe que executa determinadas ações específicas, a fim de tornar a aprendizagem mais rápida, mais agradável, mais fácil, mais autodirecionada e mais transferível para situações novas.

Para Rubin (1987, p. 111), o termo estratégia é usado para fazer referência, em especial, às estratégias consideradas eficazes. Entre outras que emprega, o bom aprendiz determina métodos de estudo; é organizado; é criativo; cria oportunidades para praticar; aprende a viver com incertezas; usa recursos de memorização; aprende com erros; usa conhecimento linguístico; usa o contexto para favorecer a compreensão; faz adi-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

vinhações inteligentes; emprega certas técnicas de produção e usa estilos variados de discurso. Além dessas, pode-se mencionar o uso de recursos, como professores, livro-texto, dicionários, fitas e gravações na língua, gramáticas, cursos de língua, e contato com falantes nativos como estratégias empregadas pelo bom aprendiz de língua.

Andrew D. Cohen (1998, p. 8) em contrapartida, a respeito de estratégias que podem realmente ser taxadas de eficientes, utiliza o termo de forma neutra, argumentando que, “por si só, elas não são inerentemente eficazes ou ineficazes; elas têm, na realidade, o potencial para serem empregadas de forma eficaz ou não”.

Ainda Andrew D. Cohen (1998, p. 10) levanta questão bastante controversa em pesquisa sobre esse tema: elas são empregadas consciente ou inconscientemente? Segundo o autor,

quando o aprendiz é capaz de identificar o que fez, verbalizar suas ações ou pensamentos, tais procedimentos estão situados nas esferas da atenção focal ou periférica e podem ser denominadas estratégias. No entanto, quando um comportamento é tão inconsciente que o aprendiz é incapaz de identificar os passos dados na solução dos problemas, esse comportamento deveria ser considerado como processo, e não como estratégia.

Rebeca L. Oxford (1993, p. 20) critica os sistemas de categorização sobre estratégias existentes na literatura que são exclusivamente voltados à cognição e a metacognição, atribuindo pouco ou nenhum valor às estratégias sociais e afetivas, tomando o aprendiz por mera "máquina de processamento de informações". A autora desenvolve, então, um sistema baseado na teoria de que o aprendiz é um ser completo, que utiliza não apenas o intelecto, mas também recursos sociais, emocionais e físicos durante o aprendizado de uma nova língua.

Segundo Rosinda de Castro Guerra Ramos (1992, p. 61) esse sistema contém os seguintes grupos de estratégias:

- Afetivas – a redução da ansiedade por meio do riso e da meditação, autoencorajamento por meio de afirmações;
- sociais – formulação de perguntas e interação com falantes nativos da língua-alvo;
- metacognitivas – atenção, monitoração de erros e autoavaliação do próprio progresso, entre outras;
- mnemônicas – revisão de forma estruturada, agrupamento, utilização de imagens etc.;
- cognitivas gerais – análise, resumo e prática;
- compensatórias (contrabalançam conhecimento limitado) – inferência de significados

pelo contexto, uso de sinônimos e gestos para transmitir significados.

É importante, no entanto, não se esquecer de que os aprendizes têm uma tendência enorme a ter atitudes e comportamentos extremamente passivos em relação a sua aprendizagem. Ensinar estratégias aos alunos será de pouca valia, a não ser que eles comecem a querer assumir maior responsabilidade por sua própria aprendizagem (OXFORD, 1993, p. 10). Antes de ensiná-las simplesmente, urge que se criem oportunidades de conscientização dos alunos a respeito da importância de sua autonomia no processo de aprendizagem.

As estratégias de aprendizagem são, portanto, instrumentos importantes para conduzir os alunos a sua autonomia dentro do processo de aprendizagem, o que pode vir a tomar o ensino de línguas, de modo geral, muito mais efetivo.

2.3. Estratégias de leitura sob diferentes olhares

Ann L. Brown (1980, p. 456) define estratégias de leitura como qualquer controle deliberado e planejado de atividades que levam à compreensão, a saber:

1. Esclarecer o propósito da leitura, isto é, compreender as exigências das tarefas, tanto as explícitas quanto as implícitas.
2. Identificar os aspectos da mensagem que são importantes.
3. Alocar atenção de modo que haja mais concentração nos conteúdos principais.
4. Monitorar as atividades em processos para verificar se ocorre compreensão.
5. Engajar-se em revisão e autoindagação para ver se os objetivos estão sendo atingidos.
6. Adotar ações corretivas quando se detectar falhas na compreensão;
7. Recobrar-se de digressões, distrações, etc.

Walter Kintsch e Teun Van Dijk (1983, p. 65) definem estratégia como uma representação cognitiva global de forma mais eficiente possível: com custo mínimo, risco mínimo etc. Para esses autores o processo de compreensão é estratégico. Compreender um texto é tarefa maior de qualquer leitura. Essa tarefa possui um ponto ou estado inicial bem definido e um ponto terminal ou final a ser atingido. A execução dessa tarefa é complexa, porquanto há um número de subtarefas a serem realizadas, cada uma requerendo o uso de estratégias apropriadas. A solução da tarefa global, pois, ocorre passo a passo conforme a solução das subtarefas.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Mann (*apud* RAMOS, 1992, p. 64) define estratégia como uma ação empreendida pelo leitor seguindo a realização de um problema, para lidar com um problema (um “incômodo”, uma dificuldade) ou para reparar um erro. Nesse sentido, a estratégia é definida como direcionada a um propósito, baseada e, decisões e selecionada conscientemente ou não pelo leitor. Além disso, uma estratégia pode ser expressa em comportamento explicitamente observáveis (como por exemplo, olhar uma palavra no dicionário) ou em uma atividade mental não observável (como por exemplo, fazer uma comparação mental, manter x na memória em curto prazo aguardando posterior informação relevante).

Andrew D. Cohen (1986, p. 133) define as estratégias de leitura como aqueles processos mentais que os leitores conscientemente escolhem usar para realizar tarefas de leitura. Segundo esse autor o que distingue estratégias de outros processos cognitivos é o elemento da escolha envolvido na sua seleção. Para o autor, a quantidade de atenção que os leitores alocam para as suas escolhas de estratégias cai num contínuo que vai desde total atenção até total falta de atenção. Portanto, se o leitor for solicitado a indicar as estratégias que ele usa, provavelmente poderá descrever as estratégias as quais ele está dando menos atenção. Isso, segundo Andrew D. Cohen (1986, p. 133) acontece porque por definição as estratégias estão no nível da consciência do leitor, o que já não acontece com outros processos de leitura que estão abaixo do nível de consciência.

Para Carrel (*apud* SOUZA, 2004 p. 40), as estratégias de leitura revelam como os leitores administram sua interação com o texto escrito e como essas estratégias estão relacionadas com a compreensão do texto. Ângela Kleiman (2008, p.4) define, de uma maneira mais ampla, a estratégia de leitura como:

Operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas, que ele dá às perguntas sobre o texto, dos recursos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê.

Em outras palavras, as estratégias de leitura revelam como os leitores administram sua interação com o texto escrito e como estas estratégias estão relacionadas com a compreensão do mesmo.

Acreditamos que o aprendiz poderá superar suas dificuldades por meio do conhecimento dessas estratégias e do uso da metacognição, isto

é, por meio de sua conscientização sobre o processo de aprendizagem sobre o qual nos expandiremos adiante.

A escolha das estratégias a serem trabalhadas em cada atividade de leitura varia de acordo com a dificuldade do texto ou da tarefa, assim como os recursos disponíveis ao leitor, seus objetivos e suas atividades.

Mister se faz mencionar algumas estratégias de leitura desde as mais usuais como: *skimming* (fazer uma leitura rápida do texto com o objetivo de encontrar a ideia principal do texto), *scanning* (fazer uma leitura rápida do texto com o objetivo de encontrar uma determinada informação), uso de predições e dicas contextuais, tolerância à criatividade, leitura por compreensão, leitura crítica e inferência, incluindo até estratégias mais recentemente reconhecidas tais como: construir e ativar um conhecimento prévio apropriado e reconhecer estrutura textual.

Ainda sobre a habilidade de leitura podemos citar as crenças dos alunos e dentre elas: a leitura é passiva; é necessário entender palavra por palavra; textos autênticos não devem ser lidos por iniciantes; a função mais importante do texto é informar; os textos são, geralmente, usados para ilustrar pontos gramaticais e aquisição de vocabulário, ou seja, são usados como pretexto para se ensinar gramática e vocabulário.

Baseado no conhecimento a respeito de leitura, o professor pode e deve desmistificar essas crenças, propondo atividades de conscientização sobre a possibilidade de compreensão sem precisar conhecer todas as palavras, apoiando-se em palavras-chave, inferindo significados pelo contexto, buscando palavras cognatas (ex. *text* = texto, *problem* = problema), prevendo o que vai ler, entre outras.

Assim sendo a leitura, então, que não surge de uma necessidade, não tem um propósito, não é propriamente leitura, é uma tarefa mecânica que pouco tem a ver com significado e sentido; pois se precisa ler buscando encontrar o significado. Frank Smith (*apud* SOUZA, 2004, p. 45) confirma que o significado compreendido, a partir do texto, é sempre relativo àquilo que já sabem e aquilo que desejam saber.

É importante que haja clareza nos objetivos, na compreensão do texto e na formulação de hipóteses, pois o leitor não pode ser totalmente ignorante sobre o que irá ler necessitando aportar os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Em outras palavras, o leitor faz uma leitura mais significativa quando sabe de antemão o que buscar na leitura.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Exemplificando podemos dizer que se temos como objetivo saber o funcionamento de um aparelho, por exemplo, iremos procurar um manual, verificaremos as peças que o compõem, da utilização, os cuidados, etc. Esperamos, enfim, que ao final da leitura a hipótese inicial se confirme e que saibamos usar de forma correta o aparelho. O saber prévio, a antecipação, tanto da estrutura quanto do conteúdo da escrita, é fundamental ao ato de ler.

Podemos observar, ainda, que as hipóteses do leitor fazem com que certos aspectos do processamento, essenciais à compreensão, se tornem possíveis, tais como o reconhecimento global e instantâneo de palavras e frases relacionadas ao assunto em estudo, eliminando a necessidade da leitura do texto de palavra por palavra.

Uma vez que o leitor tenha conseguido formular hipóteses de leitura utilizando informações não visuais como experiência com textos escritos, familiaridade com o assunto tratado, experiência de vida e de leitor e, também, a informação visual que capta no texto, a leitura passará a ter caráter de verificação, confirmando ou reestruturando as hipóteses levantadas. Ângela Kleiman (2011, p. 43) elucida que

Ao formular hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará dependendo o tema; ele estará postulando uma possível estrutura textual; e na testagem de hipóteses, estará reconstruindo uma estrutura textual; na predição ele estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando e checando esse conhecimento.

Enfim, uma definição técnica bem mais importante que diz que a leitura é “extração de informações do texto”. A leitura é fazer perguntas ao texto escrito. E a leitura com compreensão se torna uma questão de obter respostas para as perguntas feitas.

Esta tendência a fazer perguntas específicas quando olhamos para algo se estende muito além da leitura de algo escrito tema previsão como a base sobre a qual encontramos o sentido do mundo.

Não lemos listas telefônicas como se fossem cardápios – não se formos leitores competentes e entendemos o que estamos fazendo. O processo de leitura é basicamente o mesmo em ambos os casos – prever e obter a perguntas que fazemos.

Não somente não temos consciência, em geral, de nossas perguntas enquanto lemos, mas também não temos consciência de que estamos obtendo respostas e de maneira como encontramos essas respostas nas características distintivas do texto impresso na página. Não temos cons-

ciência do processo de encontrar e avaliar perguntas, mas somente das consequências do processo, das decisões tomadas pelo cérebro. Temos consciência das letras, das palavras ou do significado geral, dependendo do que estivermos procurando.

2.4. A leitura como um processo psicolinguístico

A leitura, segundo a teoria psicolinguística, é um processo de reconstrução das mensagens, e envolve operações complexas de amostragem, precisão e testagem a partir da formulação de hipóteses/expectativas iniciais. Assume-se, assim, como um processo seletivo, que o bom leitor só necessita de recorrer a uma parte do material gráfico para fazer a sua decodificação - e não linear.

O processo cognitivo de leitura mostra que há uma relação direta entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, também existe relação entre a linguagem escrita e a compreensão, entre a memória, inferência e pensamento. A compreensão acontece quando o leitor consegue decodificar os sinais gráficos e usar o conhecimento armazenado na memória sendo capaz então de interagir como escritor e elaborar outros textos a partir deste.

Portanto, o que se nota ao observar um aluno que aprende leitura em uma língua estrangeira é o seu apego maior a determinados aspectos estruturais de texto (correspondência de som – letra, sílabas, morfemas e palavras) do que com unidades maiores.

Nesta perspectiva decodificadora de leitura, o ato de ler se limita a uma decodificação do sistema linguístico, da letra para a palavra, sentença e significado. Assim sendo, o conhecimento da correspondência entre som e letra é necessário para a leitura, mas, o leitor eficiente não decodifica, ele percebe as palavras globalmente e adivinha muitas outras, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura. (KLEIMAN, 2011, p. 37)

Assim, este modelo permite realçar que o leitor não é uma espécie de “decodificador” mecânico. A leitura é um ato de inteligência que implica o uso de estratégias diversificadas: estratégias de previsão, de confirmação e de seleção.

Todos os pontos de vista mencionados desafiam a visão tradicional que ainda influencia muitos professores em sala de aula. Entre muitas

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

das concepções errôneas ainda existentes sobre o ensino da leitura, Maria de Fátima A. Cunha Araújo (2016, p. 3) destaca as seguintes:

- A leitura implica a aprendizagem da compreensão literal antes da aprendizagem da compreensão por inferência.
- A leitura é um conjunto de sub-habilidades que devem ser aprendidas uma a uma numa ordem sequencial.
- O significado está no texto apenas, portanto é dele que se deve extrair o significado.
- O indivíduo deve ser proficiente na língua-alvo antes de aprender a ler.

Na verdade, a pesquisa psicolinguística em leitura sugere que a aprendizagem da leitura deve fornecer aos alunos oportunidades para o processo de total interligação da linguagem e habilidades conceptuais, dando ênfase na leitura de um texto técnico ou científico que exige atenção voltada para os fatos e as informações mais específicas. Assim, o processo de leitura varia, não dependendo apenas da dificuldade do material textual, mas também das intenções do leitor ao aproximar-se do texto. Partindo dessa perspectiva, verificamos que, para se aprender a ler em uma língua estrangeira, é necessário desenvolver as habilidades de linguagem (vocabulário, estrutura, discurso), bem como o desenvolvimento das habilidades linguísticas (*skimming, scanning, predicting* etc.).

Goodman (*apud* SMITH 1999, p. 57) define a leitura como "um processo psicolinguístico através do qual o leitor, um agente da língua, reconstrói, o melhor que pode, uma mensagem codificada por um escritor com uma determinada disposição gráfica [...]" Esta reconstrução assume as características de um processo cíclico envolvendo operações complexas de amostragem, previsão, testagem e confirmação, a partir da construção inicial de uma hipótese sobre a mensagem de um texto. O conceito de amostragem constitui algo de novo, em oposição direta a outros modelos, nos quais a leitura pressupõe o processamento de todas as letras do texto escrito. O que significa tal conceito? Apenas o seguinte: o bom leitor, tirando partido dos aspectos redundantes da linguagem, faz a reconstrução de um texto completo recorrendo apenas a uma parte do material gráfico, como que envolvido num processo de reprodução de uma réplica da mensagem textual - uma análise pela via da síntese.

É pertinente ressaltar que, tendo conseguido esta reconstrução, necessário se torna testar a sua validade, o que poderá ser feito com base na informação anterior, tanto a informação extraída do próprio texto em estudo como a quantidade de informação armazenada na memória de

longo prazo do leitor relacionada com o tópico em análise. Se acontecer de o leitor confirmar que a reconstrução está realmente de acordo com o seu conhecimento anterior, então o ciclo de amostragem começa de novo. Se, porém, se revelar existir alguma inconsistência associada à reconstrução, o leitor poderá adotar uma estratégia compensatória, como por exemplo, repetir a leitura.

Por conseguinte, uma implicação clara de tal modelo é a de que qualquer leitor disporá de um número elevado de pontos potenciais em que a incerteza poderá surgir. Goodman referira já (1967, *apud* SMITH, 1999, p. 89) a leitura como um "jogo de adivinhação psicolinguística", salientando que todos os leitores poderão "adivinhar erradamente" em qualquer fase da sua leitura, mas sublinhando, também, que os leitores eficientes têm a capacidade para recuperar rapidamente dos erros assim cometidos. Outra implicação do modelo é a de que os leitores mais fluentes utilizarão um mínimo de amostragem do texto. A leitura surge, assim, nesta teoria, como um processo seletivo.

Frank Smith (1999, p. 90) ressalta que a leitura letra-a-letra ou palavra-a-palavra é altamente deficitária, na medida em que o sentido de uma palavra tenderá a ficar esquecido antes de o leitor atingir o sentido da palavra seguinte. Isto é, a técnica de leitura assente na individualização dos elementos do discurso não são susceptíveis de criar no leitor relações significantes.

Outra vertente da investigação está relacionada com o conceito de não-linearidade. O leitor fluente faz a abordagem de um texto com expectativas baseadas no conhecimento que tem sobre o tema. À medida que avança na leitura ele confirma ou revê essas expectativas recorrendo às chaves ortográficas, sintáticas e semânticas do texto.

Contudo, a construção de uma teoria psicolinguística da leitura não conduziu os seus principais autores à criação de um método psicolinguístico, erigindo em dogma um caminho único para a compreensão da comunicação entre o autor e os seus leitores. Acredita-se que não existe um "Método Psicolinguístico" para ensinar a ler. O mérito da psicolinguística reside nas perspectivas que abre para o processo de leitura. No passado, acreditava-se que um leitor trabalhava com um texto de um modo rígido - palavra-a-palavra, decodificando a informação de um modo preciso - do material impresso para a compreensão auditiva.

Frank Smith (1999, p. 112) dá ênfase a dois contributivos importantes da psicolinguística que tornaram impossível essa interpretação:

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

1) Há limites severos para a quantidade de informação que somos capazes de receber, processar e recordar. Por conseguinte, o leitor não usa toda a informação impressa para determinar a mensagem do autor. Conclui-se daqui que a leitura é, necessariamente, um processo rápido que não tem lugar palavra-apalavra.

2) A investigação comprova que a leitura só é incidentalmente visual. O leitor contribui com mais informação do que o material impresso. Isto quer significar que os leitores compreendem o que leem porque são capazes de levar os estímulos para além da representação gráfica e fazer a sua ligação a um conjunto apropriado de conceitos já armazenados na sua memória.

Goodman (*apud* ARAÚJO, 2016, p. 4) resume esta perspectiva psicolinguística da leitura dizendo que ela é um processo seletivo que envolve o uso de deixas linguísticas mínimas disponíveis, selecionadas do "*input*" perceptual, com base nas expectativas do leitor. À medida que esta informação parcial é processada, tomam-se decisões, (em termos de tentativas) que são confirmadas, rejeitadas ou melhoradas no prosseguimento do ato de ler. Poderá inferir-se do que fica dito que a leitura é um processo ativo. No ato de ler, o receptor de qualquer texto constrói uma expectativa preliminar sobre o material impresso, e depois seleciona as chaves mínimas e mais produtivas para confirmar ou rejeitar essa expectativa. É o processo de amostragem, em que o leitor tira partido do seu conhecimento do vocabulário, da sintaxe, do discurso e do "mundo real". Processo complexo, cujo êxito depende da coordenação de uma série de capacidades específicas. A prática destas capacidades e o desenvolvimento de adequadas estratégias de ataque deveriam ser os focos principais de um programa de leitura.

Sendo assim, a leitura deve ser vista, igualmente, como um fenómeno duplo que envolve um processo (o compreender) e um produto (a compreensão). O processo de trabalhar em leitura com erros e falsas partidas é muitas vezes tão importante como produzir respostas corretas a questões colocadas no final de um texto. Deverão, por conseguinte, construírem-se tarefas de leitura que recompensem os alunos, tanto pelas suas tentativas como pelas suas respostas corretas. Subjacente aqui a ideia de que as tarefas de leitura individualizada são de importância decisiva, já que pessoal é, quase sempre, a nossa visão do mundo, isto é, o nosso conhecimento.

Deve ficar claro, também, que a teoria psicolinguística dá ênfase à importância da utilização de textos semanticamente completos. Pode-se ressaltar que os erros diminuem à medida que se avança na leitura do tex-

to impresso. De onde se poderá concluir que o extrato mais simples não é o mais curto, mas o que é conceitualmente completo.

Assim sendo, quais os objetivos que deverão ser enunciados por um professor para as aulas de leitura? Parece-nos que os mais decisivos são os seguintes:

1. Treinar os alunos a determinar com antecedência quais os objetivos e quais as suas expectativas para uma determinada atividade de leitura.
2. Ensinar os alunos a usar estratégias apropriadas às tarefas.
3. Encorajar os alunos a assumirem riscos, a tentar adivinhar, a ignorar os impulsos para quererem acertar sempre nas suas previsões.
4. Dar aos alunos prática e encorajamento para utilizar um número mínimo de chaves sintático/semânticas para obter o máximo de informação quando leem.

Enfim, para Goodman (*apud* ARAÚJO, 2016, p. 4) a leitura é um jogo psicolinguístico de adivinhação e, para Frank Smith (1999, p. 113), leitura envolve formular perguntas apropriadas e encontrar respostas relevantes. Segundo estes autores, é na interação das pistas do texto, pistas visuais com o conhecimento que o leitor possui, que possibilita ao leitor a fazer predições do que encontrará no texto. Os alunos, portanto, precisam saber como administrar o uso de estratégias de leitura para que possam alcançar o resultado desejado. São os próprios alunos quem decidirão qual estratégia usar. Estas estratégias podem ser eficientes ou não, isto é, podem levar ou não à compreensão.

3. Tecendo considerações finais

Diante da grande importância da leitura, esta pesquisa mostra as várias estratégias que são usadas no ato de ler. O objetivo deste trabalho foi apresentar a leitura como um processo ativo e não mecânico, ou seja, leitura de palavras e letras. Em face disto, as estratégias de leitura foram pesquisadas em material bibliográfico em busca de embasamento teórico para revelar que o processo de leitura é complexo e cognitivo. Podemos ressaltar que a leitura se torna mais significativa com o uso de estratégias tais como: *skimming*, *scanning*, conhecimento prévio etc.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Em virtude do elucidado acima a decodificação de letras e palavras não é suficiente para uma leitura significativa, mas não deixa de ser importante. Na verdade, o professor precisa orientar seus alunos a leitura de textos em inglês sem ter que ficar procurando o significado de cada palavra para a compreensão. Neste sentido o aluno ao ler um texto tem que saber o que vai buscar na leitura. Uma vez que o aluno conhece o objetivo da leitura, algumas hipóteses são levantadas e no decorrer da leitura são confirmadas ou refutadas através de inferência, conhecimento prévio, etc. Na verdade, o leitor fluente recorre a uma parte do material gráfico para fazer a sua decodificação. Então a mensagem é reconstruída sendo avaliada com a anterior, através da amostragem.

Neste sentido esta teoria tem muito a contribuir no processo de aprendizagem. O sucesso da leitura não depende se o texto é curto ou longo, mas se é conceitualmente completo. Esta teoria é desafiadora para a visão tradicional dos professores.

Sendo a leitura um processo cognitivo em que são acionadas várias estratégias para facilitar a compreensão, fez-se necessário descrever neste trabalho as condições do processo de leitura, mas não como um todo. E, também, o processo psicolinguístico no qual envolve operações complexas de amostragem, previsão, testagem e confirmação, a partir da construção inicial de uma hipótese sobre a mensagem de um texto.

Enfim, o aluno sabendo usar as estratégias de leitura de forma mais adequada para cada texto e conseguindo compreender de forma clara, o objetivo foi alcançado. Assim o professor conseguirá formar leitores críticos-reflexivos, ou seja, autônomos de sua aprendizagem.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Maria de Fátima A. Cunha. *Leitura: um modelo teórico e (algumas) propostas de uma prática consistente*. Disponível em: <www.ipv/millennium/arq_8_1.htm>. Acesso em: 25-03-2016.

BAKER, Linda; BROWN, Ann L. Metacognitive Skills and Reading. In: P. David Pearson (ed.). *Handbook of Reading Research*. New York, Longman, p. 353-394, 1984.

BROWN, Ann. Metacognitive Development and Reading. In SPIRO, Rand J. et al. (Orgs.). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1980.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Estratégias de leitura usadas por falsos principiantes na leitura de textos acadêmicos em inglês. In: PAS-CHOAL, Mara Sofia Zanotto de; CELANI, Maria Antonieta Alba. (Orgs.) *Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992.

COHEN, Andrew D. Mentalistic measures in reading strategy research: some recent findings. *English for Specific Purpose* 5 (2): 131-145, 1986.

_____. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Nova York. Longman, 1998.

KATO, Mary Aizawa. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

KINTSCH, Walter; VAN DIJK, Teun. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 2008.

_____. *Texto e leitor aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

OXFORD, Rebeca L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

_____. *Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions*. TESOL Journal, p. 18-22, 1993.

RUBIN, Joan. Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. In: WENDEN, Anita L.; RUBIN, Joan. (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. New York, Prentice Hall, 1987.

SAMUELS, S. J. & KAMIL, M. L. Models of the Reading Process. In: P. D. *Handbook of Reading Research*. New York, Longman, 1984.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Trad.: Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SPIRO, Rand J. et al. *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, New Jersey. Erlbaum Associates Publishers, 1980.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

SOUZA, Sônia Maria da Fonseca. *As estratégias de leitura no ensino da Língua Inglesa e seus efeitos nos modos de aprender do aluno*. 2004. Dissertação (de Mestrado em Educação). Faculdade de Educação e Letras da Unig, Nova Iguaçu.