

# A PRÁTICA DE LEITURA EM L2 EM CURSOS TÉCNICOS E UNIVERSITÁRIOS

EVERTON LUIZ FRANKEN<sup>1</sup>  
[evertonfranken@yahoo.com.br](mailto:evertonfranken@yahoo.com.br)

## ABSTRACT

*Reading is an inter-active ability made up of essential elements involving the meaning of a text, enabling the readers to develop their mental faculties by working on their expectations, predictions, adjustments and negotiations. As a result, it provides personal and professional improvement to any academic purpose. The “English for Specific Purposes” is a methodological approach widespread in most universities and technical schools all over the country. This approach is specially committed to the development of foreign language reading skills. Its main purpose is to facilitate students’ reading process in second language. Due to the relevance of English as a second language and the increasing need of expanding the reading performance in different areas of study, this article is focused on the importance and contributions of reading strategies for an effective learning. It presents a brief overview of some cognitive aspects of reading, discussing the teachers’ role while planning and managing their reading classes. It also comes up with some relevant elements and pre-reading strategies that can be very effective to the development of students’ reading process to an autonomous and successful language learning.*

**Keywords:** Reading. Cognition. Learning. Strategies.

## INTRODUÇÃO

A leitura é uma das habilidades mais pessoais de uma língua e pode ser entendida ou descrita das diversas formas. Ao resgatar o contexto histórico das metodologias e abordagens de ensino de L2, Vicente (1990) afirma que, inicialmente, *língua não era vista como meio de uma comunicação, mas como um objeto da manipulação de transformações estruturais* (Vicente, 1990, p. 5.8.3). Por conseqüência, a leitura era tida como uma atividade mecânica e um pretexto para o ensino de gramática. Entretanto, a partir da década de 70, a perspectiva psicolinguística do ensino de idiomas trouxe contribuições significativas ao conceito dessa habilidade.

Embora muito já tenha sido pesquisado e discutido no intuito de garantir a formação de hábitos de leitura positivos tanto L1 quanto em L2, percebe-se que grande parte do trabalho desenvolvido no Ensino Médio nas escolas públicas do país não atinge satisfatoriamente os resultados de uma prática de ensino de línguas eficaz. Dentre as maiores dificuldades no âmbito da aprendizagem,

---

<sup>1</sup> Professor Especialista em Ensino de Língua Inglesa, atuante em escolas de rede pública e privada e em Ensino Superior da UNICRUZ.

verifica-se, por exemplo, que muitos jovens ao ingressarem na universidade não dominam estratégias básicas de compreensão textual, tais como a identificação do tema central, domínio de alguns critérios de textualidade, marcas sintáticas e semânticas presentes nos textos, dentre outros.

Obviamente, o domínio de uma língua estrangeira não é tarefa muito fácil e nem tão pouco comum, embora o alto nível de exigência do mercado de trabalho e da academia. E essa problemática gera outra situação bastante delicada: como trabalhar a língua estrangeira, em cursos de graduação, visto que há uma grande disparidade do grupo, não apenas em questões de conhecimento e domínio do idioma, mas no interesse e motivação em relação à superação de suas dificuldades pessoais no tocante à língua estrangeira? A heterogeneidade dos grupos acadêmicos ou de cursos técnicos torna a escolha de recursos e de abordagens de ensino questões de redobrada atenção para os professores de idiomas.

Diante dessa realidade, vê-se como alternativa viável e compensatória, reforçar algumas estratégias de leitura em nível superior a fim de aprimorar e os domínios lingüísticos e cognitivos dos acadêmicos com vistas a obter melhores resultados na construção do conhecimento e na reflexão acerca da informação que se dispõe ao leitor.

Neste artigo, deseja-se ressaltar a importância de se trabalhar com estratégias de leitura em diferentes gêneros textuais em L2, no intuito de desenvolver junto ao acadêmico-leitor novos processos cognitivos, associando as atividades práticas mais comuns de leitura ao desenvolvimento dos acadêmicos mediante instrução inicial do professor-tutor.

## **LEITURA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO**

Admite-se comumente que a leitura em L2 assume, num primeiro momento, um caráter decifrável, isto é, o sentido de um texto passa pela decodificação de letras, palavras e estruturas sintáticas, semânticas e pragmáticas. Tal fato é incontestável. Porém, a interpretabilidade do leitor ultrapassa o processo de decodificação, uma vez que o sujeito traz consigo elementos sociais, morais, psicológicos e culturais implícitos tanto na produção escrita quanto na interpretação textual. Portanto, não se pode pensar na leitura como um simples processo de decifração de informação. Antes, a prática de leitura compreende um processo de compreensão complexo, ativo e seletivo. (Phan, 2006)

Para Widdowson (apud DUBIN et alii, 1986), a leitura *is an operation of matching information in a text to internally activated information*, ou seja, ler não é apenas um processamento de informação, mas uma integração entre a informação captada durante a leitura e a informação já construída previamente pelo indivíduo. Nesse caso, o sentido não é uma propriedade exclusiva dos textos a espera da decifração, mas o resultado da interação entre o leitor (a partir de seu *background*) e o texto.

Sob esse aspecto, Vicente (1990) menciona a análise de Goodman quanto ao processo de desenvolvimento da leitura afirmando que:

Reading is a psycholinguistic guessing game. It involves an interaction between thought and language. Efficient reading does not result from precise perception and identification of all elements, but from skill in selecting the fewest, most productive ones necessary to produce guesses which are right the first time (Goodman apud VICENTE, 1990, p. 5.8.3).

Grellet (1981) discorre neste mesmo sentido afirmando que a leitura é um processo constante de adivinhação e, por isso, o que o indivíduo traz para o texto é, sem dúvida, muito mais importante do que aquilo ele descobre em sua leitura. Logo, um dos aspectos mais importantes da leitura é interação. Nuttall (1983) afirma que ler não é apenas um processo ativo, mas também interativo.

Para Nuttall (1983) existe uma diferença entre a interação da leitura e a interação que acontece em uma conversação. A autora afirma:

We are accustomed to thinking of conversation as interactive, because what the speaker says obviously influences the contribution of the other. The interaction in reading is clearly rather different because the writer is not normally available, and this makes the task of both reader and writer more difficult. Since he can get no feedback, the writer cannot know which parts of his text will cause misunderstanding (Nuttall, 1983, p.10).

Considerando todo o processo que envolve a prática de leitura, o leitor tem a possibilidade de interagir com o texto com a fim de ajustar-se e definir-se como indivíduo, além de dar forma a suas idéias acerca de tudo aquilo que o circunda. Uma vez estabelecida essa proximidade com o texto, a leitura proporciona uma prática discursiva reflexiva bem como uma melhora em termos de expressão verbal e organização de idéias. Obviamente, esta interação torna-se possível mediante a inferência do conhecimento prévio de cada indivíduo e de seu interesse no assunto proposto.

Numa perspectiva cognitivista, a leitura constitui-se num processo mental que envolve vários níveis de desenvolvimento. Numa síntese sobre a aprendizagem e memória, William James (apud FARNHAM-DIGGORY,1992) considera que aprender, além de se constituir pela formação de associações, implica num processo de substituição de um dado comportamento por outro. Hoje, embora existam alguns redimensionamentos, sabe-se que tais fundamentos continuam embasando os estudos na área da cognição.

A leitura, por conseguinte, também apresenta grandes contribuições nessa área, uma vez que o acadêmico aprimora suas faculdades mentais, seu vocabulário, sua expressão bem como a sustentação de opiniões mediante o desenvolvimento dessa habilidade. A aprendizagem e obtenção de informações que interagem com os esquemas mentais de cada indivíduo, tornando-o capaz de compreender, inferir e reorganizar seus conceitos e seu conhecimento de mundo aprimoram-se gradualmente mediante a eficácia do trabalho desenvolvido pelos professores junto aos acadêmicos. Ler é, portanto, um processo essencial para o desenvolvimento da memória e dos processos de aprendizagem. Por essa razão, Vicente (1990) afirma que a atividade de

leitura não pode ser entendida como uma habilidade receptiva, mas como uma tarefa produtiva.

Chall (apud FRANHAM-DIGGORY, 1992) apresenta cinco estágios de leitura avançada que inicia pelo processo de decodificação de sons e letras estende-se até a análise e síntese de diferentes pontos de vista, agregando-os num só pensamento. Para Chall, cada estágio pode acontecer em qualquer momento da aprendizagem, não tendo uma relação direta com a idade do leitor. Contudo, pressupõe-se que cada novo estágio será desenvolvido mediante a automatização de seu estágio antecessor. Logo, é necessário que o trabalho de compreensão textual respeite a aptidão dos acadêmicos de modo que a repetição desse processo resulte "*num treinamento cognitivo de qualidade especial*". (Bamberger, 1997)

Esse treinamento cognitivo consiste em trazer à mente alguma coisa anteriormente percebida, e em antecipar tendo por base a compreensão do texto precedente; a repetição aumenta e assegura o esforço intelectual". (Bamberger, 1997, p. 10)

Em geral, os últimos dois estágios de leitura propostos por Chall ocorrem por volta dos 16 aos 18 anos. É também nessa idade que estudantes brasileiros de Ensino Médio deixam a escola e ingressam no ensino superior. O que se sugere nessa transição é um contato maior com a leitura em nível de conhecimentos múltiplos a fim de ampliar a visão, a percepção e as representações mentais dos aprendizes levando-os a envolverem-se na vasta multiplicidade de conhecimento.

Portanto, o curso técnico ou de graduação são ambientes bastante pertinentes para a redescoberta da leitura tanto em L1 quanto em L2. Nesse sentido, as aulas de língua estrangeira precisam estar constituídas em torno do propósito de lançar ao acadêmico um novo olhar quanto à prática e o hábito de leitura. Em outras palavras, o planejamento sistematizado do professor é a chave para o entendimento do todo que envolve o processo de leitura e para o aperfeiçoamento das faculdades mentais e intelectuais de seus acadêmicos nas mais diversas dimensões da aprendizagem.

## **O PLANEJAMENTO E GERENCIAMENTO DE CURSOS TÉCNICOS E UNIVERSITÁRIOS**

Comumente, o ensino de L2 visa um trabalho voltado para as quatro diferentes habilidades do idioma: a escrita, a fala, a audição e a leitura, todas em igual relevância. No entanto, por razões diversas, esse conjunto de habilidades poucas vezes é trabalhado simultaneamente em sala de aula, tanto na formação de Ensino Médio quanto no Ensino Superior. A necessidade de um aprendizado voltado para fins específicos é um dentre os principais fatores que interferem no planejamento integrado das habilidades. Diante do pouco tempo e da necessidade urgente de adquirir fluência na língua ou de aprimorar mecanismos e estratégias de leitura, os acadêmicos buscam cursos de idiomas ou programas de ensino de línguas que lhes habilite o mais rápido possível a falar e/ou compreender textos em inglês para fins profissionais ou acadêmicos.

É indiscutível que não existem fórmulas prontas e mágicas que poderão garantir o bom desempenho lingüístico em um curto espaço de tempo. Tanto a fluência oral, quanto à leitura em L2 requerem muita prática, estudo e dedicação no intuito de tornar-se um falante ou leitor “fluente<sup>2</sup>” na língua. Dessa forma, a elaboração de um curso de L2 precisa levar em conta tanto o caráter qualitativo quanto profissionalizante do ensino de línguas. Logo, a abordagem do curso precisa passar por redimensionamentos em que o programa atenda às expectativas de seu público-alvo e de modo a contemplar a totalidade da formação de cada indivíduo.

Para isso, o professor deve estar atento a questões que dêem qualidade ao processo de aprendizagem. E isso implica em conhecer e considerar o perfil do aluno e do curso no qual está inserido. Por exemplo, ao oferecer um curso de idiomas para acadêmicos de Turismo, é conveniente que, dentre as possíveis habilidades desenvolvidas, a ênfase esteja na fluência oral e na produção escrita, uma vez que esse público enfrentará situações profissionais que requerem tais domínios. Já para outros cursos técnicos como Ciência da Computação, Comunicação Social, Química e Administração, o foco pode estar voltado para prática de leitura como ação social e também profissionalizante, visto que muitos desses acadêmicos farão uso de material científico para aprimoramento de seus estudos.

Outro aspecto bastante relevante é a escolha de diferentes gêneros textuais no desenvolvimento de estratégias de leitura e na formação acadêmica e profissionalizante do grupo. Possivelmente, esse é o fator que requer uma atenção redobrada por parte dos educadores, pois a pertinência da disciplina e a motivação do acadêmico no aprendizado de uma segunda língua dependerão em grande parte da escolha bem sucedida do material a seguir analisado. Não se pode esperar que acadêmicos do curso de ciência da computação tenham algum interesse em trabalhar com gêneros jornalísticos ou publicitários, especialmente em cursos de inglês que visam a formação técnica dentro de um nível específico de conhecimento e competências.

Da mesma forma, é bem provável que acadêmicos dos Cursos de Química ou Administração entendam que a escolha dos gêneros textuais deva levar em conta situações das quais eles próprios estejam tendo maior contato na academia e que lhes proporcione o conhecimento de vocábulos e construções específicas para suas áreas de atuação. Um estudo realizado a partir de um programa de ensino de L2 com 170 acadêmicos do curso de Engenharia Civil na Universidade de Tecnologia da Malásia (RAOF & MD. YUSOF, 2007<sup>3</sup>) revela que, ao serem expostos a situações de interação social, no seu ambiente de estágio, fora da sala de aula, os acadêmicos demonstraram ter aumentado seu conhecimento tanto na especificidade técnica de seu curso, como no desenvolvimento de seu aprendizado na língua inglesa enquanto L2, além de conquistar autoconfiança no uso da língua. Apesar de esse estudo estar centrado na habilidade de comunicação oral, os mesmos princípios norteadores de uma aprendizagem socialmente eficaz e significativa podem ser trabalhados em relação à prática de leitura.

---

<sup>2</sup> Entende-se por fluência a assimilação e automatização dos mecanismos que fazem parte do processo ou do desenvolvimento cognitivo da área de estudo.

<sup>3</sup> Referência Online

O estudo parte da idéia de uma aprendizagem envolvendo a interação em situações reais de uso da língua, o que na leitura, pode ser feito a partir da escolha dos gêneros textuais adequados aos cursos de graduação. Raof & Md. Yusof (2007) apresentam quatro princípios importantes que fundamentam essa abordagem, a saber:

- I. *A aquisição de L2 é operacionalizada de modo mais eficaz se associada ao campo de estudo ou de trabalho do aprendiz.* O acadêmico, diante de sua formação técnica ou científica, tende a considerar fundamental a aquisição de conhecimento relacionado ao seu campo de estudo ou ao seu futuro espaço de trabalho. Portanto, é pedagogicamente lógico que as atividades de aprendizagem e o *input* lingüístico estejam de certa forma, atreladas à área de interesse imediato do aprendiz.
- II. *O papel principal do instrutor de Inglês para Propósitos Específicos<sup>4</sup> (ESP Approach) é gerenciar a aprendizagem.* Essa tarefa inclui inclusive a preparação de materiais e atividades relevantes que atuem como um recurso humano para os acadêmicos em termos de aprendizagem.
- III. *O Input compreensível e autêntico promove a aquisição da linguagem.* Ao trabalhar com textos escritos, em diferentes graus de complexidade, espera-se que esse mecanismo, além de promover representação situacional autêntica de uso da língua, sirva como um desafio para conquista de novos objetivos e construa junto ao acadêmico uma progressão autônoma no uso da língua.
- IV. *O aperfeiçoamento na língua é parte do aperfeiçoamento do indivíduo em sua totalidade.* Além de desenvolver competências lingüísticas e comunicativas em L2, qualquer proposta de ensino deve incluir a formação do acadêmico como um todo, promovendo uma aprendizagem centrada na autoconfiança, na autonomia e na iniciativa de cada indivíduo.

Assim, a abordagem metodológica vinculada à prática de leitura é, por conseguinte, outro fator importante a considerar. Embora grande parte das estratégias de ensino em cursos profissionalizantes ou, especialmente na área de ciências exatas, esteja engessada numa ação que visa um conhecimento procedural ou mesmo declarativo, ligado a técnicas para o desempenho de uma dada tarefa; a habilidade de leitura não pode assumir um perfil de passos seriados que o professor leva para a sala de aula e repassa para o corpo acadêmico como uma receita pronta e incontestável.

Eskey (apud DUBIN et alli, 1986) afirma que ninguém pode ensinar alguém a ler de modo progressivamente eficaz, por outro lado, todo indivíduo é naturalmente capacitado a leitura e pode desenvolver essa habilidade. O papel do professor é, portanto, facilitar o que é essencialmente um processo natural e, para fazê-lo, o professor deve buscar compreender esse processo, sem criar

---

<sup>4</sup> O Inglês para Propósitos Específicos (English for Specific Purposes – ESP) é uma metodologia de ensino de língua estrangeira na qual todas as decisões com relação ao conteúdo a ser ministrado e suas estratégias estão baseadas nas necessidades do educado. O curso pode ter várias abordagens, priorizando diferentes habilidades. No Brasil, em cursos técnicos ou de ensino superior, o curso também é conhecido como Inglês Instrumental e visa a capacitação e o desenvolvimento de competências necessárias para a prática de leitura em L2.

a ilusão de que a compreensão o levará a uma fórmula infalível para o ensino de leitura a qualquer estudante, em qualquer lugar, e a qualquer tempo (DUBIN et alli, 1986: 05).

Em razão disso, pretende-se não mais que dividir experiências de estudos e bons resultados que se pode obter a partir da aplicação de algumas estratégias de leitura em gêneros textuais nas aulas de L2 em cursos de graduação ou técnicos.

## **ESTRATÉGIAS DE PRÉ-LEITURA EM DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS EM L2**

Oxford and Crookall (apud PHAN, 2006) afirmam que as estratégias podem ser operacionalizadas como técnicas de aprendizagem, comportamentos, resolução de problemas ou estudo de habilidades para tornar a aprendizagem satisfatoriamente compensatória. Nesse sentido, o aluno tem por alvo aperfeiçoar, melhorar a qualidade, a abrangência dos programas de processamento da memória de trabalho. Quanto mais o aprendiz domina a complexidade da tarefa que tem pela frente, seja ela a leitura ou qualquer outra habilidade, tanto maior será seu trabalho intelectual. Esses programas de processamento são justamente séries de instruções que a própria mente consegue construir com seus dispositivos de cognição. O professor deve ter o cuidado para que a aprendizagem esteja calcada em tarefas socialmente significativas, o que retoma a discussão da adequação dos gêneros textuais no ambiente de ensino.

Ressalta-se ainda que, embora se entenda a necessidade de um estudo de gêneros prioritariamente relacionados com a área de atuação do público-alvo, a aquisição de uma segunda língua não se restringe apenas por uma competência lingüística. Mais do que isso, a aquisição de L2 compreende uma competência discursiva, pragmática e estratégica. Portanto, as atividades relacionadas à aprendizagem não devem ser restritas a materiais didáticos e ao espaço físico da sala de aula. Essas atividades, conforme Nunan (1989, p. 40) devem aproximar o aluno a uma variedade de comportamentos que lhes serão solicitados no mundo fora da sala de aula.

A má formação ou mesmo a formação incompleta em relação ao que se espera em termos de domínio lingüístico na habilidade de leitura em L2, leva a uma prática de ensino vinculada a uma reconstrução dos hábitos de leitura, buscando enfraquecer estratégias negativas e reforçando habilidades ou estratégias mais eficazes. A criatividade do professor pode estar muitas vezes em modificar tarefas lingüísticas que os alunos já realizam de tal maneira que lhes permita atingir, mesmo que parcialmente, uma meta que lhes diz respeito.

Várias estratégias de leitura têm sido desenvolvidas com o intuito de aprimorar o desenvolvimento dessa habilidade em cursos de graduação das mais diversas áreas do conhecimento. Visto que a busca pelo conhecimento e informação está fortemente ligada ao nível superior de ensino, faz-se necessário um trabalho que aponte caminhos para o desenvolvimento das potencialidades dos acadêmicos. Dentre as estratégias que precedem a leitura

intensiva de um texto, destaca-se as atividades de *skimming*, *scanning*, *prediction*, bem como a atenção a palavras repetidas, marcas tipográficas e cognatos.

As atividades envolvendo *skimming* compreendem questões de caráter geral do texto, ou seja, capturam suas informações genéricas e o assunto de maior relevância. *Prediction* é uma leitura que geralmente acompanha as atividades de *skimming*, pois trabalha com a inferência de conteúdo ao texto, através do conhecimento prévio que o leitor possui a respeito do tema. *Scanning* é uma estratégia que visa uma leitura objetiva, buscando informações específicas no texto. No aspecto cognitivo, muitos teóricos apresentam tais estratégias como microprocessos que o leitor constrói ao formar uma rede de proposições interrelacionadas que juntas formam o assunto do texto.

Farnham-Diggory (1992), ao discorrer sobre os estágios e modelos de leitura avançada, apresenta alguns procedimentos (estratégias) para a construção de microestruturas que ajudam a estabelecer coerência entre frases consecutivas. A autora sugere que o leitor deve procurar estabelecer conexões antes mesmo de se ter o sentido completo da frase, relacionando fragmentos de uma proposição com outros elementos que o leitor já tenha previamente processado, seguindo as principais evidências contextuais oriundas do tipo de texto que se está lendo. Para Farnham-Diggory (1992), é importante também resgatar outros conhecimentos que já se tenha sobre o assunto, tais como crenças e experiências culturais, retomando pensamentos e fazendo novas inferências ao texto.

Considerando o aspecto de integração entre o leitor e o texto, cabe ao instrutor trabalhar a leitura inicialmente pelo *background* do aprendiz. Esse *background* do leitor pode ser ativado de diversas formas, como por exemplo, mediante um contexto semântico, lingüístico ou não-lingüístico do texto (gravuras, gráficos, tabelas, números, etc.). Maxwell e Martins (2000, p. 156) dizem que no momento em que a leitura em si inicia, todo o conhecimento prévio do indivíduo é resgatado: *as reading itself begins, background knowledge is brought to the fore*. Para os autores, parte desse *background* é compartilhado de modo universal, porém uma outra parte depende de vários fatores individuais, tais como a idade, sexo, nível da instrução formal, opinião, valores, dentre outros.

Maxwell (2000, p. 156), parafraseando MOITA LOPES, afirma também que a leitura não é apenas um fenômeno cognitivo,

(...) it is a way of interacting in the social world. (...) each reader understands the written text through his own social-historic marks, which situate him in a specific point in time. (...) Thus, reading is a social act – it is not the result of an individual interaction, but demands an inter-individual relationship.

Outros recursos, como palavras cognatas e as marcas tipográficas, facilitam muito a compreensão de um texto. Na língua inglesa, pode-se perceber três tipos de cognatos em relação a língua portuguesa: (a) cognatos idênticos; (b) cognatos semelhantes e (c) cognatos vagamente parecidos. As marcas tipográficas são elementos que, no texto, transmitem informações que nem sempre são representadas por palavras. Exemplos comuns de elementos

tipográficos são palavras que se encontram em destaque no texto, letras maiúsculas e símbolos gráficos – pontuação, acentuação etc..

Just e Carpenter (apud FARNHAM-DIGGORY, 1992), ao apresentarem seu próprio modelo de leitura, comentam sobre os níveis de processamento do leitor. Para os autores, o processamento da informação começa com a codificação da palavra, e nesse processo, afirmam que tanto a complexidade quanto o tamanho da palavra exercem uma influência sob o processo. Just e Carpenter afirmam que a frequência com que uma palavra é usada na língua determina a velocidade de seu reconhecimento (tanto na codificação quanto no acesso lexical).

As considerações do modelo proposto por Just e Carpenter confirmam a importância de se trabalhar com textos voltados para uma mesma área de concentração, pois a leitura progressiva de textos com assuntos afins além de enriquecer o conhecimento prévio do leitor quanto ao assunto que será lido, auxiliará gradualmente na identificação de termos e estruturas semelhantes em L2, proporcionando maior fluência no processo de decodificação e interpretação textual.

Collins e Smith (apud FARNHAM-DIGGORY, 1992) acreditam que há duas habilidades centrais que o instrutor de línguas deve enfatizar na instrução da compreensão de um texto: o monitoramento da compreensão e a formação e avaliação de hipóteses. O educador que almeja contribuir para a formação integral das potencialidades de seus acadêmicos no âmbito da leitura precisa inserir no seu planejamento atividades pelas quais seus alunos aprendam a formular e testar hipóteses, identificando possíveis áreas de compreensão. O papel inicial desse educador é o mesmo de um técnico esportivo: apontar os passos e as jogadas possíveis de serem arranjadas, para posteriormente, de maneira gradual ceder espaço para a escolha e prática individual por parte dos desportistas. Portanto, esses passos não correspondem ao jogo em si. Estar em campo envolve a escolha das próprias habilidades e estratégias de cada jogador.

Porém, um bom técnico e um bom time analisam e consideram diferentes hipóteses e situações antes mesmo do jogo começar. Também a leitura requer uma preparação antes ser trabalhada em loco. Em termos de avaliação, num jogo de futebol por exemplo, a análise posterior das jogadas é tão importante quanto o planejamento inicial, visto que esse mecanismo proporcionará conhecimento e novas experiências quanto a forma de estabelecer as jogadas na próxima competição. Por sua vez, a leitura também abre espaço para atividades de fechamento de unidade ou tópico de discussão que remetem a socialização desse conteúdo e permitem uma progressão gradual em diferentes aspectos lingüísticos e cognitivos.

Portanto, esse estudo está longe de apresentar uma prática de leitura em sua totalidade, mas compromete-se com algumas dicas que podem tornar o ensino dessa habilidade mais interessante e acessível ao aluno, garantindo o papel do professor enquanto gerenciador de práticas educativas e facilitador do processo de aquisição da linguagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Maxwell (2000) afirma que todo leitor competente que busca uma interação com o texto, não realiza uma leitura literal – decodificando símbolos; ao contrário, procura um sentido mais profundo. Considerando que muitos acadêmicos prendem-se ao sentido literal do texto, a traduções e significados provenientes de dicionários bilíngües, visando primeiramente a versão em língua materna para uma posterior compreensão e reflexão acerca do assunto em questão, o emprego de estratégias a fim de desenvolver novos esquemas de percepção e compreensão textual vem ao encontro da constante problemática que envolve o progresso no hábito da leitura.

Ao planejar atividades textuais, explorando diferentes estratégias de pré-leitura, percebe-se que, assim como em L1, a leitura em L2 pode ser dinamizada de modo a resgatar o hábito de ler. Além disso, o uso de estratégias de compreensão textual aprimora o desenvolvimento cognitivo dos alunos de modo a tornar-lhes gradualmente mais autônomos no emprego de suas próprias estratégias, sendo elas o resultado de seu próprio planejamento e maturação do processo de leitura.

Para Janzen (apud RICHARDS & RENANDYA, 2002), as estratégias de leitura em L2 devem primar pela contextualização: devem ser ensinadas a partir de explicações, exemplificações e exploração do *feedback* dos alunos e, o mais importante, devem ser ensinados em vistas de alcançar um resultado a longo prazo. Ou seja, os estágios de maturação das estratégias não devem ser cortados ao introduzir a prática desta habilidade.

Caetano (2001) afirma que se objetivo é formar o hábito da leitura e desenvolver uma opinião crítica dos estudantes enquanto leitores é necessário oferecer atividades e usar recursos que lhes permitirão expandir seu conhecimento, suas habilidades intelectuais, sua criatividade e iniciativa. Nesse sentido, a viabilização do processo de leitura e pesquisa em cursos técnicos e universitários tende a ganhar um grande espaço de discussão e resultados igualmente significativos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAMBERGER, Richard. **Como Incentivar o Hábito de Leitura**. São Paulo: Ática, 1997.

CAETANO, Santa Inês Pavinato. O Ensino de Literatura: Deficiências e Alternativas para Mudar Paradigmas. IN FLÔRES, Onici Claro (Org.). **O Ensino de Língua e Literatura: Alternativas Metodológicas**. Canoas: Ed. ULBRA, 2001, p. 97-107.

DUBIN, Fraida, ESKEY, David E. & GRABE, William. **Teaching Second Language Reading for Academic Purposes**. Addison-Wesley publishing Company, 1986.

FARNHAM-DIGGORY, Silvia. **Cognitive process in education**. Nova York: Harper Collin, 1992.

- GRELLET, Françoise. **Developing Reading Skills**. 14.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- JANZEN, Joy. Teaching Strategic Reading. IN RICHARDS, Jack C. & RENANDYA, Willy A. (Eds.). **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 287-294.
- MAXWELL, Leila J. & MARTINS, Sandra E. C. **Reading in a Foreign Language (English) Based on an ESP Approach**. BRAZ-TESOL, July 13-16, 2000, p. 155-160.
- MUNHOZ, Rosângela. **Inglês Instrumental: estratégias de leitura, módulo I**. São Paulo: Textonovo, 2001.
- NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- NUTTALL, Christine. **Teaching Reading Skills in a Foreign Language**. London: Heinemann Educational Books Ltd, 1983.
- PHAN, Ngan. **Effective Reading**. Extraído de [http://www.asian-efl-journal.com/pta\\_october\\_06\\_np.php](http://www.asian-efl-journal.com/pta_october_06_np.php), em Junho, 2007.
- RAOF, A. H. Abdul & MD. YUSOF, M. A. **ESP Project Work: Preparing Learners for the Workplace**. Extraído de [http://www.asian-efl-journal.com/March06\\_aar&amy.pdf](http://www.asian-efl-journal.com/March06_aar&amy.pdf), em Julho de 2007.
- RICHARDS, Jack C. & RENANDYA, Willy A. (Eds.). **Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- VICENTE, Márcia L. **Approaches to the Teaching of Reading in English Present in some Recent Brazilian Textbooks**. X Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa (ENPULI): Departamento de Letras da PUCRJ, 30 de Julho – 03 Agosto, 1990, p. 5.8.1 – 5.8.20.