

# O PAPEL DA LEITURA CRÍTICA NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

**Patrícia Marcuzzo**

patimarcuzzo@yahoo.com.br

## RESUMO

Há aproximadamente duas décadas, o foco das pesquisas sobre leitura em língua estrangeira foi direcionado para o papel do schemata (conhecimento prévio) no processo de leitura (Rumelhart, 1979 e Carrel, 1983). Essas pesquisas deram origem à chamada teoria de esquema, que, por sua vez, serviu de base para o modelo interacional de leitura, visto até hoje como o mais adequado para se trabalhar na escola (Moita Lopes, 1996). Mais recentemente, o foco de atenção de alguns lingüistas aplicados parece ter se voltado para a perspectiva crítica da leitura. Assim, o objetivo do presente artigo é apresentar algumas considerações sobre o processo de leitura, voltado para o ensino de inglês como língua estrangeira, a partir de uma perspectiva crítica. Esse artigo apresenta uma contextualização do papel da leitura no ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil, os modelos que inicialmente serviram de base para o interacional até se chegar ao cerne do artigo – a leitura crítica. Por fim, são oferecidas algumas questões práticas para se trabalhar a partir dessa perspectiva. Desse modo, o artigo busca informar a prática pedagógica do ensino de leitura em inglês como língua estrangeira na escola.

## 1. INTRODUÇÃO

O foco das pesquisas sobre leitura em língua estrangeira, há aproximadamente duas décadas, foi direcionado para o papel do schemata (conhecimento prévio) no processo de leitura (ver, por exemplo, os trabalhos de Rumelhart, 1979 e Carrel, 1983). Os pesquisadores que se alinhavam a essa teoria, chamada de teoria de esquema, entendiam que, para haver compreensão, os leitores deveriam ativar seu conhecimento prévio durante o processo de leitura (Heberle, 2000:115-116).

A teoria de esquema, por sua vez, serviu de base para o desenvolvimento de modelos interativos do processo de leitura. Por modelo interativo, entende-se uma atividade que pressupõe a interação entre as várias ordens do saber do leitor e do escritor, envolvendo conhecimento prévio, conhecimento sintático, fonológico, textual, etc. (Motta-Roth, 1998:7). A partir do desenvolvimento desses modelos interativos, a leitura deixou de ser essencialmente centrada no texto e passou a ser compreendida como um processo que envolve tanto a informação disponível na página impressa quanto à informação que o leitor traz para o ato de leitura (Moita Lopes, 1996:138).

Mais recentemente, parece que o foco de atenção de alguns lingüistas aplicados que se dedicam à pesquisa e ao ensino de inglês como língua estrangeira tem se voltado para o estudo do que se pode chamar de “leitura crítica” (ver, por exemplo, o número 38 da revista *Ilha do Desterro*, publicado em 2000, especialmente dedicado a esse tema). Mas o que é “leitura crítica”? Qual é o objetivo de se ensinar a partir dessa perspectiva? Como se faz “leitura crítica”?

A partir desses questionamentos, o objetivo do presente trabalho é apresentar algumas considerações sobre o processo de leitura, voltado para o ensino de inglês como língua estrangeira, a partir de uma perspectiva crítica. O artigo apresenta uma contextualização do papel da leitura no ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil, os modelos de leitura existentes (bottom-up, top-down e interacional) até se chegar a uma perspectiva crítica da leitura. Por fim, são oferecidas algumas questões práticas para se trabalhar a partir dessa uma perspectiva.

## **2. A LEITURA NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

A leitura tem se tornado a habilidade mais importante no ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil, se considerados fatores como, por exemplo, as necessidades dos alunos em uma sociedade globalizada e as condições de ensino e de aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio (Heberle, 2000:115). Vários pesquisadores brasileiros parecem estar de acordo com essa tendência enfatizada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o Ensino Fundamental e Médio (ver, por exemplo, Moita Lopes, 1996 e Motta-Roth, 1998).

No entanto, Paiva (2000) critica tal tendência, argumentando que, em outros países, continua se discutindo a necessidade de um ensino mais comunicativo, voltado para a interação oral. Além disso, Paiva, citando as palavras de Svetlana Ter-minasova, durante uma palestra na reunião anual da Associação Internacional de Professores de Língua Inglesa como Língua Estrangeira, em 1998, alega que restringir o ensino de línguas à leitura e à gramática é estudar essas línguas como se fossem mortas.

A partir das críticas apontadas por Paiva, pode-se levantar duas questões. A primeira é: o que se entende por ensino comunicativo de língua estrangeira? A segunda, por sua vez, é: qual seria o estatuto da leitura no ensino de inglês como língua estrangeira na escola brasileira?

Em relação à primeira questão, a literatura tem apontado que o ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades de real interesse e/ou necessidade do aluno a fim de que este seja capaz de usar a língua-alvo para realizar ações verdadeiras na interação com outros usuários dessa língua (Almeida Filho, 1998:47). Assim, contrapondo o argumento de Paiva, ensinar leitura está dentro de uma perspectiva comunicativa, pois ensino comunicativo não tem, necessariamente, relação com a produção oral. O ensino comunicativo busca ensinar o que é “significativo”, ou seja, algo que realmente faça sentido para os alunos.

Em relação à segunda questão, Moita Lopes argumenta que o ensino de leitura em língua estrangeira na escola brasileira realmente envolve o ensino de uma habilidade específica, mas tem um objetivo educacional geral (Moita Lopes, 1996:134). O ensino de leitura centra-se na aprendizagem de uma habilidade útil para os alunos, que eles podem aprender de forma continuada no seu meio e que fornece a possibilidade de aumentar seus limites conceituais, pois, por meio da leitura em uma língua estrangeira, o aluno pode ser exposto a visões diferentes de mundo, de sua própria cultura e de si mesmo (ibidem). Nesse sentido, ensinar leitura significa trabalhar essa habilidade, tendo em mente a necessidade e a possibilidade de todo o ser humano de construir, avaliar e negociar concepções de mundo por meio do contato com o texto (Motta-Roth, 1998:8). Portanto, o objetivo do ensino de leitura em língua estrangeira na escola é mais amplo do que ensinar gramática como se fossem línguas mortas. Essa visão de ensino de leitura como um pretexto para se ensinar gramática está voltada para uma concepção “tradicional” de ensino, na qual a ênfase recai no ensino sobre a língua. No ensino comunicativo, por outro lado, a ênfase recai em ensinar a comunicação por meio do uso da linguagem (Motta-Roth, 1998:9).

Antes de apresentar o que se entende por modelo interacional de leitura, considerado como o mais apropriado para se ensinar leitura na escola (Moita Lopes, 1996:138), é necessário apresentar os modelos que inicialmente serviram de base para o interacional.

### **3. MODELOS DE LEITURA TOP-DOWN E BOTTOM-UP**

#### **3.1. O MODELO TOP-DOWN**

O modelo top-down é fundamentado num modelo psicolingüístico centrado essencialmente no leitor (Moita Lopes, 1996:138). O nome desse modelo é top-down porque está ancorado no uso de estratégias de leitura descendentes. Essas estratégias resultam das experiências prévias adquiridas ao longo da vida que utilizamos para fazer previsões acerca do conteúdo de um texto (Sternberg, 2000:268). As previsões, por sua vez, são expectativas inconscientes que fazemos sobre algo desconhecido (Farnham-Diggory, 1992:378).

Todas as nossas experiências em conjunto formam os schemata (plural da palavra schema ou esquema, em português), ou seja, uma estrutura cognitiva que organiza significativamente vários conceitos inter-relacionados, com base em experiências anteriores (Sternberg, 2000:201). Os schemata incluem informações valiosas que podemos usar para fazer inferências em situações novas (Sternberg, 2000:186). Portanto, schemata é o conhecimento prévio adquirido a partir da experiência ou do senso comum (Nuttal, 1996:16-17). Assim, quanto mais variados os schemata, mais recursos teremos para perceber significados no texto (Motta-Roth, 1991:96).

Os schemata podem ser de três tipos: de conteúdo, formal ou lingüístico. Os schemata de conteúdo fornecem ao leitor uma base para comparação, por exemplo, o leitor de um texto sobre casamento pode comparar as informações desse texto com casamentos em que ele já tenha ido e também com o casamento padrão na sua cultura (Aebersold e Field, 1997:16-17). Os schemata formais se referem às formas de organização e às estruturas retóricas de textos escritos, por exemplo, o conhecimento que o leitor já tem previamente sobre a estrutura, o vocabulário, a gramática e o nível de formalidade de um texto (ibidem). Os schemata lingüísticos englobam características de decodificação que precisamos para reconhecer palavras e como elas se agrupam para formar uma sentença (ibidem). Alguns estudos verificaram que leitores entendem melhor um texto quando eles têm mais schemata de conteúdo (ver Aebersold e Field, 1997, para mais informações sobre esses estudos).

Para fins de exemplificação, uma atividade que envolve exclusivamente o uso de estratégias descendentes é a previsão do conteúdo do texto a partir de textos não-verbais que o acompanham (figuras, imagens, tabelas e fotos) e alguns textos verbais como título, subtítulo, fonte e indicações de datas. Por meio da leitura desses

elementos, os alunos podem tentar ativar seu conhecimento prévio e tentar fazer previsões acerca do conteúdo do texto.

### 3.2. O MODELO BOTTOM-UP

O modelo bottom-up é baseado num modelo de leitura de decodificação centrado unicamente no texto (Moita Lopes, 1996:138). O nome desse modelo é bottom-up porque se baseia no uso de estratégias ascendentes, na qual o leitor decodifica a informação disponível no nível de aspectos perceptíveis sensorialmente (Sternberg, 2000:268).

Diferente do top-down, que se baseia no conhecimento prévio trazido pelo leitor para o processo de leitura, no modelo bottom-up, o leitor constrói o significado apenas ao reconhecer as palavras e a estrutura das sentenças na página impressa de um texto (Nuttal, 1996:17). Esse modelo atua do específico para o geral, ou seja, parte das palavras para as sentenças (Meurer, 1985:37).

Um exemplo de atividade de leitura que envolve o uso de estratégias ascendentes é um exercício em que os alunos devem tentar agrupar os títulos das seções de um texto com os parágrafos que compõe essas seções. O professor fornece o título das seções e os parágrafos do texto separados de forma desordenada. Os alunos devem tentar identificar qual o título da seção que melhor se encaixa em qual parágrafo do texto. Para fazer esse exercício, os alunos devem entender o texto como um todo, estabelecendo relações entre as sentenças a fim de obter uma representação integrada do conteúdo do texto.

### 3.3. O MODELO INTERACIONAL

O modelo interacional une os dois modelos apresentados anteriormente: top-down e bottom-up, pois considera que o fluxo da informação opera de modo descendente e ascendente. Esse modelo considera que os processos top-down e bottom-up ocorrem alternativamente ou ao mesmo tempo, dependendo do texto, do conhecimento prévio do leitor, do nível de proficiência na língua e das crenças culturais sobre o processo de leitura (Aebersold e Field, 1997:18).

Embora Moita Lopes argumente que o modelo interacional seja o mais adequado para se utilizar na escola, ele também critica esse modelo (Moita Lopes, 1996:139). De acordo com a sua concepção, o modelo interacional não considera a leitura como um ato comunicativo a partir da perspectiva de como a linguagem é usada na interação, além de desconsiderar aspectos sociais e psicossociais envolvidos no processo de leitura (ibidem). Ele sugere então que esse modelo seja complementado com questões de análise do discurso, teoria que entende que o texto é uma unidade recuperada do processo real de negociação do significado entre participantes, nesse caso, leitor e escritor, em uma interação comunicativa (ibidem).

A partir disso, Moita Lopes propõe um modelo interacional que considera que a leitura não ocorre em um vácuo social e que busca desenvolver a consciência crítica de como a linguagem reflete as relações de poder na sociedade (Moita Lopes, 1996:143). Esse modelo proposto por Moita Lopes abre caminho para se discutir o que se entende por “leitura crítica”, tema da próxima seção do texto.

#### **4. O QUE É LEITURA CRÍTICA?**

Como sugere a seção anterior, a perspectiva crítica da leitura é caracterizada por preocupações de ordem social e, portanto, diferentes do ponto de vista cognitivo. Vale destacar que essa perspectiva não deve ser vista como uma substituta da teoria cognitiva (aquela baseada na teoria de esquema), pois são complementares (Meurer, 2000, 158-159).

A compreensão crítica do ato de ler, segundo a concepção de Paulo Freire, não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas implica a percepção das relações entre o texto e o contexto, pois linguagem e realidade se prendem dinamicamente (Freire, 1988:11-12). Assim, para se entender um texto, é necessário entender primeiro o contexto, uma vez que o contexto precede o texto (Hasan, 1989:5). O contexto de um texto envolve seu processo de produção, distribuição e consumo (Fairclough, 2001:99).

Partindo dessa perspectiva, textos são produzidos de maneiras particulares em contextos sociais específicos: um artigo de jornal, por exemplo, é produzido por membros de uma equipe jornalística mediante rotinas complexas (Fairclough, 2001:107). Alguns textos têm distribuição simples, por exemplo, uma conversa casual

pertence apenas ao contexto imediato da situação em que ocorre, enquanto outros têm distribuição complexa, como um texto institucional (ibidem:107-108). O consumo dos textos pode ser individual ou coletivo, por exemplo, cartas de amor (individual) ou ofício circular (coletivo) e também podem ser consumidos de maneiras diferentes em contextos sociais diversos (ibidem).

Além de observar o contexto de um texto, ler criticamente significa estabelecer, a partir de um determinado texto, associações mentais que possibilitem compreender que, em diferentes práticas discursivas, os indivíduos criam, recriam e/ou transformam estruturas sociais de dominação, desigualdade e discriminação (Meurer, 2000:159-160). Tendo em vista que no texto se manifestam diversos “discursos”, isto é, conjunto de afirmações que refletem ou representam entidades, valores e relações sociais e, desse modo, as constroem de maneiras diferentes (Fairclough, 2001:21-22).

Nessa perspectiva, para formar leitores críticos, deve-se buscar desenvolver, no aluno, habilidades que lhe possibilitem “enxergar” o texto como um todo, ou seja, as marcas gráficas no papel, os sentidos explícitos dessas marcas e o significado social desses sentidos num todo que una linguagem e significado (Motta-Roth, 1998:26). Desse modo, tal processo busca formar leitores não-ingênuos frente ao poder persuasivo de qualquer texto e das visões de mundo inscritas na leitura (ibidem). A próxima seção do texto traz algumas questões práticas que podem ajudar o professor a trabalhar a partir de uma perspectiva crítica de leitura.

## **5. QUESTÕES QUE PODEM NORTEAR O ENSINO DE LEITURA CRÍTICA**

A lista de questões apresentada nessa seção oferece algumas sugestões para nortear o ensino de leitura a partir de uma perspectiva crítica. Essa lista foi adaptada a partir da compilação elaborada por Heberle (2000:130-133) com base no que é proposto por autores como Wallace (1992, 1995), Halliday (1994), Kress e van Leeuwen (1996) entre outros. As questões estão divididas em cinco blocos, de acordo com o que pretende-se explorar, por exemplo, aspectos textuais, contextuais, lexicogramáticas, gramaticais, visuais e sociais de um texto.

I. Questões gerais para análise do texto:

1. Quando e onde o texto foi escrito?
2. Por que o texto foi escrito?

3. Sobre o que trata o texto?
4. A quem o texto é dirigido? Quem são seus prováveis leitores?
5. Como o tópico é desenvolvido?
6. Qual é o gênero do texto?
7. Há elementos do discurso promocional, como palavras avaliativas positivas?
8. Há características auto-promocionais de grupos específicos de pessoas ou objetos?
9. Há elementos interdiscursivos? Por exemplo, elementos de auto-promoção, qualidades pessoais, discurso governamental/religioso/educacional?

## II. Questões lexicogramaticais:

1. Qual é o tipo de vocabulário predominante no texto? São itens lexicais formais, técnicos, informais ou expressões coloquiais (sugerindo uma relação próxima com os leitores)?
2. O vocabulário é mais emocional ou é mais lógico e argumentativo?
3. Há palavras que são significativas ideologicamente?
4. Que metáforas são usadas?
5. Quais são os verbos, os substantivos e os adjetivos que contribuem para projetar identidades do produtor do texto ou de um grupo específico de pessoas?
6. Há uso de pronomes como nós (significando o produtor do texto e o leitor) ou você se refere a um grupo social específico?

## III. Questões sobre itens gramaticais:

1. Que tipos de processos verbais são usados (conforme, Halliday, 1994)? São verbos de ação (materiais), de sentimento e pensamento (mentais), dicendi (verbais) ou aqueles que estabelecem relação, classificam ou identificam entidades (relacionais)?
2. Qual é o tempo verbal mais utilizado?
3. As sentenças estão na voz passiva ou ativa?

#### IV. Questões sobre elementos visuais (imagens, figuras, ilustrações e símbolos):

1. Quais são os recursos visuais usados além do texto verbal (cores, símbolos, figuras)?
2. Quais aspectos visuais são enfatizados ou deixados em primeiro plano?
3. De que maneiras as ilustrações/figuras se relacionam com o texto verbal?
4. Quais aspectos socioculturais podem ser identificados nas imagens?

#### V. Questões sobre aspectos sociais:

1. O texto contém sinais de assimetria nas relações entre homens e mulheres?
2. O texto reforça ideologias tradicionais de gênero? Há traços de sexismo?
3. Há sinais de atitudes estereotipadas?

Essas questões têm como objetivo fazer com que o leitor/aluno, em conjunto com o professor, analise o texto como um todo. Sugere-se que os professores selecionem textos de jornais, revistas, etc. que sejam autênticos e do interesse dos alunos. Para saber quais textos seriam interessantes para os alunos, os professores podem elaborar um questionário a fim de levantar quais são as necessidades e os interesses desses alunos e aplicá-lo no início do ano letivo. As questões propostas nessa seção podem ser exploradas na forma de exercícios escritos, mas algumas poderiam também ser trabalhadas oralmente.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste artigo, foram apresentadas algumas considerações sobre a leitura no ensino de inglês como língua estrangeira a partir de uma perspectiva comunicacional e crítica. O cerne do artigo foi tentar estabelecer o que se entende atualmente por leitura crítica e oferecer algumas sugestões práticas para se trabalhar a partir dessa perspectiva.

O ensino de leitura crítica pressupõe que só é possível entender um texto se o seu contexto também for explorado, pois há uma relação dialética entre texto e contexto. Além disso, é necessário entender as relações sociais envolvidas, pois os textos constituem, reconstituem e/ou alteram práticas discursivas e sociais (Meurer, 2000:159).

O objetivo de se ensinar a partir dessa perspectiva é permitir que os alunos entendam a inter-relação entre a estrutura lingüística e a estrutura social, e compreendam que os discursos determinam e são determinados por valores e convenções sociais (Heberle, 2000:134). A leitura crítica busca, sobretudo, formar leitores não-ingênuos perante um texto. Para se trabalhar a partir dessa perspectiva, é preciso desenvolver e testar formas de incentivar alunos e professores a se interessarem em quebrar o círculo do senso comum, daquilo que parece natural, não problemático, mas que recria e reforça formas de desigualdade e discriminação (Meurer, 2000:169).

## **BIBLIOGRAFIA**

AEBERSOLD, J. A. e FIELD, M. L. **From reader to reading teacher**. New York: Cambridge University Press, 1997.

ALMEIDA FILHO, J. C. P de. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1998.

CARREL, P. L. Some issues in Studying the Role of Schemata or Background Knowledge in Second Language Comprehension. **Reading in a Foreign Language**, vol. 1, n. 2, 1983, p. 81-93.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. (Tradução coordenada por Isabel Magalhães). Brasília: Editora da UnB, 2001.

FARNHAM-DIGGORY, S. Advanced Reading and Writing. In: Farnham-Diggory, S. **Cognitive Processes in Education**. New York: Harper Collins, 1992. p. 343-384.

FREIRE, O. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1988.

HALLIDAY, M.A.K. e HASAN, R. **Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HEBERLE, V. M. Critical reading: integrating principles of critical discourse analysis and gender studies. **Ilha do Desterro**, n. 38, 2000, p. 115-138.

MEURER, J. L. Schemata and reading comprehension. **Ilha do Desterro**, n. 13, 1985, p. 31-46.

\_\_\_\_\_. O trabalho de leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais. **Ilha do Desterro**, n. 38, 2000, p. 155-171.

MOITA LOPES, L. P. da **Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOTTA-ROTH, D. O processamento de sentido na leitura de textos em inglês como língua estrangeira. **Letras**, vol. 1, 1991, p. 92-102.

\_\_\_\_\_. (org.) **Leitura em língua estrangeira na escola: teoria e prática**. Santa Maria: UFSM, PROGRAD, COPERVES, CAL, 1998.

NUTTAL, C. **Teaching reading skills in a foreign language**. Oxford: Heineman, 1996.

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

RUMELHART, D. E. Toward an Interactive Model of Reading. In: Dornic, S. (org.) **Attention and Performance VI**. Hillsdale, N.J., Laurence Erlbaum Associates, 1977.

STERNBERG, R. Linguagem: Atenção e Consciência. In: Sternberg, R. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: ARTMED, 2000. p. 78-107.

\_\_\_\_\_. Linguagem: Natureza e Aquisição. In: Sternberg, R. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: ARTMED, 2000. p. 251-277.