

### **3. A sala de aula e as atividades de leitura**

#### **3.1 Interação: professor, alunos e o texto**

O professor enquanto sujeito integral, muitas vezes, tem a ilusão de que é “dono” do seu fazer pedagógico, de que o que diz, as explicações que fornece, os conselhos que dá, são originais. Segundo Coracini (1995), o professor que acredita ter total controle sobre o seu próprio dizer tem a ilusão de que pode tornar suas palavras claras, de modo a serem compreendidas por todos os alunos da mesma maneira, independentemente da turma.

Segundo a autora, parece-nos bastante reveladora a forma como o professor controla a aula, o seu conteúdo, a metodologia, a disciplina e a própria fala dos alunos. Estes atuam apenas completando o que o mestre acaba de dizer, ora preenchendo a lacuna deixada propositalmente, ora escolhendo uma das alternativas propostas, ora respondendo a uma pergunta cuja resposta está evidente no texto ou na seqüência de raciocínio indutivo a que são submetidos para inferir o significado de um termo ou de um segmento textual.

Durante o processo de leitura, alunos e professor se debruçam sobre o texto, primeiramente, em busca do seu sentido, da intenção do autor, das marcas deixadas propositalmente por ele para garantir a imunidade da interpretação, em busca, enfim, das idéias principais que todo texto teve que contar; depois, em busca de aspectos gramaticais salientes. A falta de conhecimento de língua por parte dos alunos, como já foi dito, vem reforçar o hábito de ater-se à palavra como portadora do significado do texto, hábito esse que vem enfatizar um ensino com foco na gramática e no léxico.

Coracini (1995) afirma que muitas vezes a aula se constitui de um conjunto de trocas verbais entre professor e alunos, de modo que cabe ao professor iniciar e fechar cada bloco triádico: pergunta do professor, resposta(s) do (s) aluno(s), avaliação pelo professor. Às vezes o próprio professor pergunta e responde, antecipando perguntas que talvez o professor imagine poderem estar na cabeça dos alunos; e como em toda pergunta retórica a resposta correta já está

pressuposta, o próprio professor responde; é evidente o caráter argumentativo (persuasivo) deste discurso pedagógico.

O fato de não iniciar nunca um bloco interativo parece fazer parte, para o aluno, das convenções tácitas da formação discursiva de sala de aula, em que apenas o professor tem condições, por ser o único que domina a língua, de saber o que deve ser ensinado, quando e como. O professor geralmente formula a pergunta de modo a obter a resposta certa ou desejada.

Muitas vezes o professor parece ignorar a resposta do aluno, que nestes casos é considerada como inconveniente ou inapropriada; então, o professor prossegue a sua explanação quase num monólogo, onde o interlocutor só existe na imaginação do professor, que dá a resposta que ele próprio gostaria de ouvir às suas perguntas.

De forma inesperada, segundo Coracini (1995), percebe-se na sala de aula que, apesar da tentativa do professor de garantir para si o direito à fala, reduzindo a possibilidade de situações que escapem ao seu controle, que o aluno, talvez porque perceba uma certa insegurança do professor, às vezes se sente à vontade para provocar desvios à exposição do mestre. Assim, em vez de responder à pergunta do professor, como seria de esperar, ele retribui com outra.

Os diálogos ocorridos em sala de aula são, muitas vezes, monopolizados pelo professor que comanda o raciocínio e o momento de intervenção do aluno, aceitando-a ou rejeitando-a conforme os seus objetivos. Muitas vezes a presença do aluno é mais virtual do que real, mais abstrata do que concreta, permanecendo no imaginário do professor como alguém com características predeterminadas.

Na maior parte das vezes, na aula de leitura, o professor orienta inteiramente o raciocínio do aluno com perguntas padronizadas, segundo Coracini (1995), e que não exigem reflexão: algumas exigem apenas compreensão do léxico, outras um simples reconhecimento formal, como é o caso de questões sobre tempos verbais, que não fazem alusão alguma ao funcionamento textual. Por outro lado, percebe-se, da parte do aluno, uma completa aceitação das regras convencionais do jogo de sala de aula, uma vez que ele acompanha as explicações do professor e na maioria das vezes, as responde às perguntas corretamente ou tenta fazê-lo.

Os professores, segundo a mesma autora, ainda conhecem pouco das pesquisas atuais sobre a pedagogia da leitura, com base em análises discursivo-

textuais e, se conhecem, têm dificuldades em colocá-las em prática, possivelmente por causa da sua formação profissional ou de suas próprias experiências anteriores como alunos de línguas, que poderão refletir-se em sua prática.

### 3.1.1 As fases da leitura

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira (1998):

“...O que é crucial no ensino de leitura é a ativação do conhecimento prévio do leitor, o ensino do conhecimento sistêmico previamente definido para níveis de compreensão específicos e a realização pedagógica da noção de que o significado é uma construção social. Além disso, a leitura abarca elementos outros que o próprio texto escrito, tais como as ilustrações, gráficos, tabelas, etc., que colaboram na construção do significado, ao indicar o que o escritor considera esclarecedor ou principal na estrutura semântica do texto...O conhecimento de mundo tem um papel primordial, pois ao ler, o aluno cria hipóteses sobre o significado que está construindo com base em seu pré-conhecimento. Por exemplo, ao encontrar a palavra “cinema” em um texto, o leitor aciona o seu conhecimento sobre cinema. Assim, caminha pelo texto projetando coerência por meio da representação do mundo textual que vai elaborando com base do que se sabe sobre cinema...O conhecimento sistêmico contribui para a ativação e a confirmação das hipóteses que o aluno está elaborando. Nos estágios iniciais de aprendizagem, o conhecimento referente aos itens lexicais é crucial, já que facilita a ativação de conhecimento do mundo do aluno...Ao ensinar os tipos de conhecimentos mencionados, o professor deve se balizar pelos conhecimentos que o aluno tem de sua língua materna e de mundo. Por exemplo, numa atividade de leitura, o professor deve fazer com que o aluno tome consciência do que já sabe ao explorar itens lexicais cognatos...”PCN (1998: .67 e 68).

O professor ao decidir trabalhar uma atividade de leitura em sala de aula, deve pensar no propósito que deve ser alcançado através dela. De acordo com a definição do objetivo a ser atingido pelos alunos ao ler um texto em L2, é importante pensar nas fases da leitura que devem ser enfatizadas na sala de aula para alcançar tais objetivos. Estas fases correspondem à pré-leitura, leitura e pós-leitura.

A fase da pré-leitura é caracterizada pela construção, por parte do professor e dos alunos, dos possíveis significados a serem construídos com o léxico presente no texto a ser lido, elaborando assim hipóteses na tentativa de antes de ler o texto,

já ativar o conhecimento prévio, incluindo o conhecimento de mundo e lingüístico.

Na fase da leitura o aluno tem que projetar o seu conhecimento de mundo e a organização do texto (onde ele explora os itens lexicais) nos elementos sistêmicos do texto. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais temos a seguinte definição da fase da leitura:

“...Com base no nível de compreensão previamente estabelecido, o professor capitaliza nas estratégias de leitura que o aluno tem como leitor em sua língua materna e nos itens lexicais e gramaticais semelhantes aos da língua materna e em outros itens sistêmicos diferentes, na dependência do nível de compreensão. É claro que para níveis de compreensão mais detalhada a familiarização com elementos sistêmicos diferentes da língua materna será necessária. É importante também que o aluno aprenda a adivinhar o significado de palavras que não conhece, por meio de pistas contextuais, da mesma forma que é essencial que aprenda a desconsiderar a necessidade de conhecer todos os itens lexicais para ler. São importantes aqui as estratégias de integração de uma informação a outra, o estabelecimento dos elos coesivos e a utilização de estratégias de inferência. É crucial que o aluno aprenda a distinguir entre informações centrais na estrutura semântica do texto e os detalhes” (1998: p.69).

A fase da pós-leitura vem justamente ao final da leitura do texto, onde o professor planeja as atividades com o objetivo de levar os alunos a pensar sobre as idéias apresentadas no texto, pensando sobre o texto propriamente dito, avaliando as idéias do autor e quem sabe transferindo as informações dadas no texto para as suas vidas, com o intuito de fazer com que eles consigam gravar algumas estruturas gramaticais ou até mesmo lexicais e se desenvolverem na língua estrangeira que estão aprendendo. O foco principal desta fase é relacionar o mundo dos alunos com as idéias do autor.

### **3.2** **Vocabulário e compreensão do texto**

Para atingir a compreensão de textos é preciso que o leitor tenha um bom domínio de vocabulário na língua estrangeira. Este vocabulário, na sala de aula, pode ser desenvolvido de diferentes maneiras, entre elas, dando ênfase ao uso do dicionário ou às atividades de pré-leitura.

### 3.2.1

#### O uso do dicionário

O uso do dicionário em sala de aula tem grande importância no processo ensino/aprendizagem do léxico de uma língua estrangeira. A não adoção do dicionário na sala de aula em cursos de línguas revela o desconhecimento das possibilidades de fazer-se dele uma ferramenta importante no desenvolvimento do aprendiz dentro e fora da sala de aula.

Segundo Kato (1985), muitas pesquisas na área da psicologia e da psicolinguística comprovam que, na leitura proficiente, as palavras são lidas não letra por letra, nem sílaba por sílaba, mas como um todo não analisado, isto é, por reconhecimento instantâneo e não por processamento analítico. É fato reconhecido na leitura que, quanto mais eficiente um leitor, maior seu vocabulário visual e que o processo de análise e síntese da palavra em unidades menores será usado apenas para itens estranhos a este universo. Um bom leitor consegue extrair subsídios importantes de tudo que lê e vai aos poucos criar uma gama de vocabulário que vai aumentar a cada nova leitura.

Segundo a autora, a prática do uso do dicionário pode interferir significativamente no desempenho da compreensão da leitura. Poderíamos talvez dizer que bons leitores ficam atentos ao sentido geral do texto e usam menos o dicionário, e também que maus leitores consultam imediatamente o dicionário quando encontram uma palavra desconhecida, fragmentando a leitura, o que prejudica a compreensão do texto. Nesta pesquisa, veremos que o uso do dicionário não está ligado unicamente à caracterização do bom ou do mau leitor. Outros fatores podem também influenciar este uso (cf. capítulo 6, 6.4.2).

Em um estudo feito por Le, Schmitt et al. (1997, In Sobrinho, 2000), 687 estudantes de inglês identificaram 49 estratégias de aprendizagem que eles julgavam ser úteis para aprenderem vocabulário. O uso do dicionário (bilíngüe e monolíngüe) constou da relação das 16 estratégias consideradas mais eficazes pelos alunos, sendo que o uso dos dicionários bilíngües ficou em 1º lugar (93% dos alunos) e dos monolíngües em 14% (73% dos alunos). O pesquisador observou que os alunos iniciantes preferem dicionários bilíngües e que 100% dos alunos com nível PhD preferem os monolíngües. Em um outro estudo feito por Tomaszczyk (1979, in Sobrinho 2000), o autor concluiu que a grande maioria dos

informantes usa dicionários, mas a necessidade de uso diminui com o aumento da proficiência; que as pessoas que têm hábito de consultar dicionários possuem diversos tipos deles e o uso de dicionários monolíngües torna-se mais freqüente à medida que a proficiência do usuário aumenta. Portanto, os dois estudos mostram uma relação entre o nível de proficiência dos alunos e o uso do dicionário bilíngüe e monolíngüe.

Uma pesquisa conduzida por Hosenfeld junto a leitores de L2 e citada em Johns & Davies (1983, In Sobrinho, 2000) apontou para o fato de que:

“...maus leitores, quando encontram uma palavra desconhecida, consultam imediatamente o dicionário, fragmentando a leitura, o que prejudica a compreensão do texto. A incompreensão da mensagem do texto conduz ao não uso do contexto para inferir significados, ou à incapacidade de avaliar a importância da palavra desconhecida em tal contexto, reforçando o sentimento de fracasso e diminuição de auto-estima ...Por outro lado, bons leitores ficam atentos ao sentido geral do texto, fazem inferências e usam menos o dicionário. A partir da pesquisa, observa-se que: a) o sentido geral do texto é fundamental para gerenciamento da vagueza na leitura provocada por palavras desconhecidas; b) o uso do dicionário só deve acontecer em situações em que o contexto não for suficiente para dedução do significado. Observa-se ainda que o uso do dicionário não mostrou ser benéfico quando utilizado de forma inadequada...” (Sobrinho, 2000: 82-83) .

Com o propósito de não interromper o fluxo da leitura, os professores de língua estrangeira normalmente incentivam seus alunos a se apoiarem nas pistas do próprio texto para adivinhar o significado de vocabulário desconhecido, deixando como última estratégia a consulta ao dicionário. Sabe-se que o conhecimento de vocabulário é fundamental para compreensão do texto, e que a leitura ajuda na aquisição de vocabulário, desde que a nova palavra seja encontrada, devidamente contextualizada, um certo número de vezes.

O uso do dicionário durante a leitura é considerado, por alguns, um fator de interrupções indesejadas, provocando não só a diminuição do ritmo, como também quebrando a cadeia de idéias que possibilita a compreensão do sentido geral do texto em questão.

Luppescu & Day (1992, In Sobrinho, 2000) concluíram, após alguns estudos, que usar o dicionário bilíngüe durante a leitura tem efeito positivo na performance dos leitores, que neste estudo eram universitários, estudantes de EFL, e com seis anos de estudo de inglês. Entretanto, o tempo de leitura com o uso do

dicionário é aproximadamente 50% maior que o tempo de leitura sem consulta; e encontrar o significado desejado em um dicionário exige uma seqüência de passos, sendo, portanto, uma tarefa complexa, a ser enfocada.

Os leitores devem aprender a manipular os dicionários, porque trata-se de um conhecimento que não se adquire por si mesmo, mas que, no entanto, é essencial para dar alguma autonomia ao aprendiz. A maior parte dos aprendizes não toma conhecimento da riqueza de informação contida nos dicionários. O dicionário monolíngüe oferece a vantagem de apresentar diretamente para o aprendiz o sistema da língua alvo. Em contraste com o dicionário monolíngüe, a consulta ao bilíngüe é mais rápida, especialmente para os termos concretos. Entretanto, para alunos iniciantes, nem sempre é fácil identificar a tradução adequada, com o significado correto para o contexto.

O que se percebe nas pesquisas a respeito desse assunto é o fato de que o uso da língua materna pode constituir-se em uma ajuda preciosa para o aprendiz, não importando qual seja o seu nível. Quando o aprendiz ainda não está habilitado na utilização dos dicionários, é possível que ele dependa da informação bilíngüe apresentada. À medida que o aprendiz progredir nessas habilidades, a informação monolíngüe será mais relevante, inicialmente na compreensão e mais tarde na produção. Entretanto, para alguns alunos, talvez, a tradução seja sempre útil para dar mais confiança e segurança para os usuários nas suas tomadas de decisões (cf. capítulo 6, item 6.4).

O aluno adquire autonomia dentro e fora da sala de aula se souber utilizar o dicionário adequadamente. Deixo claro aqui que, mesmo com o uso adequado de um bom dicionário, este não substitui o tratamento do léxico em sala de aula. O professor precisa ter consciência de que a aprendizagem de uma língua estrangeira como o inglês, por exemplo, acontece dentro e fora da sala de aula e que o domínio desta língua passa necessariamente pelo conhecimento do vocabulário.

### **3.2.2**

#### **A atividade de pré-leitura**

Para se tornar um bom leitor o aluno tem que ter em mente duas coisas: a primeira é que ler é um processo para o qual o indivíduo tem que trazer uma contribuição efetiva; e a segunda é que o sucesso da leitura depende do

engajamento do leitor no processo de leitura. Os alunos têm que aprender a ler por si próprios. Numa aula de leitura o que importa é o que o aluno faz, e não o que o professor faz. A maioria dos professores tem que encorajar os seus alunos a serem ativos em aula, tentar achar a mensagem do texto e desenvolver uma nova e independente atitude no processo de leitura.

A pré-leitura, uma das fases da leitura apresentada no item 3.1.1, deste capítulo, se encaixa justamente no momento em que o professor tenta aproximar o aluno do texto, antes que este tenha contato direto com o mesmo. Fazer com que os alunos entendam, ou pelo menos tentem decodificar o significado de alguns vocábulos que encontrarão no texto, visando uma boa compreensão posterior, pode diminuir suas dificuldades ao se depararem com as palavras desconhecidas do texto.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998: p. 69), a pré-leitura:

...é caracterizada pela sensibilização do aluno em relação aos possíveis significados a serem construídos na leitura com base na elaboração de hipóteses.

Engloba:

- Ativar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao conhecimento de mundo: explorar o título, subtítulos, figuras, gráficos, desenhos, autoria, fonte;
- Ativar o pré-conhecimento do aluno em relação à organização textual: explorar itens lexicais (“era uma vez”), cabeçalhos (de carta), a distribuição gráfica do texto (listagem de ingredientes), etc., reveladores da organização textual;
- Situar o texto, identificando quem é o autor, o leitor virtual, quando e onde publicado e com que propósito (a quais interesse serve), de modo a evidenciar a leitura como uma prática sociointeracional.” (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998: 69).

Segundo Nation e Coady (1988), o leitor, ao se deparar com as palavras difíceis ou desconhecidas de um determinado texto, irá automaticamente pular essas palavras e não procurará o significado das mesmas. A atividade de pré-leitura certamente ajudará o leitor a não ter esse tipo de comportamento e o motivará a buscar a compreensão de outras palavras do texto. O professor, ao trabalhar o significado das palavras importantes e desconhecidas durante a pré-leitura, faz com que os alunos se sintam muito mais confiantes e encorajados a ler o texto.

### 3.2.3 O papel do contexto

Acredito que o aluno deverá trabalhar com uma estratégia essencial para a compreensão de textos em língua estrangeira: dedução de vocabulário a partir de um contexto. O aluno deve ser levado a considerar os vocábulos no texto, e através do contexto<sup>1</sup>, deduzir qual seria o seu significado. Quando os alunos estiverem trabalhando com hipóteses, eles nem sempre terão absoluta certeza quanto ao significado das palavras, mas terão uma idéia aproximada de seu sentido, dentro da lógica do texto.

Para o aluno ter uma compreensão total do texto ele tem que entender a totalidade do seu significado. Quando um aluno consegue entender um texto ele consegue compreender as idéias principais e o ponto de vista do autor, consegue compreender também como as idéias se relacionam no texto, sendo também capaz de compreender a maior parte dos conceitos de um texto, assim como o vocabulário. Isto pode requerer deduzir o significado das palavras desconhecidas do texto através do contexto, ou pesquisá-las em um dicionário.

Na sala de aula, o aluno deve aprender a selecionar, ou seja, escolher os vocábulos dos quais podemos deduzir o significado através do contexto, e deixar apenas alguns para serem procurados no dicionário.

O aluno pode aprender a selecionar a palavra-chave do texto para poupar seu tempo durante a leitura. Se ele for procurar todas as palavras que desconhece no dicionário, além de lhe tomar muito tempo, ele poderá ainda esquecer ou perder o interesse pelo que está lendo. Além disso, o dicionário sempre traz uma gama de possibilidades de significados, o que não apenas vai dificultar o trabalho, como também trazer dúvidas para o aluno. Por isso, apesar de ser uma boa estratégia, talvez devêssemos usar o dicionário sabiamente, selecionando o que realmente não pode ser deduzido pelo contexto.

---

<sup>1</sup> O termo 'contexto' tem sido interpretado de diferentes maneiras. Aqui, neste ponto do trabalho, ele está sendo entendido como o co-texto lingüístico, ou seja, uma outra parte de texto (verbal, visual, etc.) que acompanha uma palavra ou um grupo de palavras (Halliday, 1989:5)

### 3.2.4 O leitor fluente

Grabe (1997) analisa a habilidade de ler fluentemente em inglês como segunda língua. Segundo o autor, fazer com que os alunos leiam fluentemente os ajudará a entender melhor o mundo em que eles vivem. O autor acrescenta que o leitor tem que ter a habilidade de ler rápido, automaticamente e de forma certa, um número grande de palavras, reconhecendo o significado das mesmas sem muito esforço. Um conhecimento de vocabulário é de grande importância para a habilidade de reconhecimento das palavras. Para se tornar verdadeiramente fluentes, os alunos precisam desenvolver o domínio de uma gama de palavras e também as formas idiomáticas da língua estrangeira que estão aprendendo.

Grabe (1997) menciona ainda que as dificuldades em desenvolver o reconhecimento do vocabulário devem ser consideradas como um dos pontos mais sérios a serem tratados na formação do leitor fluente. O autor afirma que um bom leitor é aquele que obtém informações a partir de suas leituras e usa essas informações (conhecimento) em diversos contextos, lingüísticos ou sociais atingindo seus objetivos de forma eficaz.

Apesar de muitos estudos desenvolvidos sobre a aquisição do vocabulário e a formação de leitores fluentes, Grabe (1997) diz que ainda restam alguns dilemas a serem enfrentados, que envolvem questões ligadas a:

- Desenvolver o vocabulário;
- Desenvolver automaticamente o acesso ao léxico;
- Desenvolver habilidades de leitura sem grandes dificuldades;
- Desenvolver o leitor estratégico;
- Motivar o aluno a ler independentemente.

Grabe (1997) sugere alguns procedimentos no tratamento do vocabulário:

- Os alunos devem prestar atenção ao vocabulário chave e, juntamente com o professor, apontar as palavras importantes em sala de aula;
- O professor deve trabalhar as palavras importantes e não deve esperar que os alunos aprendam aquelas que são consideradas menos importantes (cf. capítulo 6, item 6.2.1).

Segundo o mesmo autor, a habilidade para fazer com que os alunos melhorem suas estratégias de leitura é uma tarefa difícil. Os alunos só aprendem a ler, lendo. Eles devem receber a maior quantidade possível de instruções para melhorar esta habilidade e estas instruções devem ser apresentadas aos alunos sempre que estes estiverem participando de atividades de leitura em inglês.