



Rede São Paulo de

Formação Docente

Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP
Ensino Fundamental II e Ensino Médio

São Paulo
2011



UNESP – Universidade Estadual Paulista
Pró-Reitoria de Pós-Graduação
Rua Quirino de Andrade, 215
CEP 01049-010 – São Paulo – SP
Tel.: (11) 5627-0561
www.unesp.br



Governo do Estado de São Paulo
Secretaria de Estado da Educação
Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
Gabinete da Coordenadora
Praça da República, 53
CEP 01045-903 – Centro – São Paulo – SP



**SECRETARIA
DA EDUCAÇÃO**



Entendendo o que é LER



Ficha da Disciplina:

Dra. Maria Isabel Asperti Nardi



Doutora em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (1999) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas (1993) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Especializada em Estrutura e funcionamento da Língua Inglesa (1975) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, S.P (Instituto isolado da USP). Graduada em Letras Vernáculas e Inglês pela F.F.C.L. de Marília, S.P. em (1974). Experiência de 20 anos no ensino de língua inglesa no ensino fundamental e médio da Rede Pública Estadual de S. Paulo. De 1993 a 2003, atuou como docente no Departamento de Ciência da Informação da UNESP- Marília, responsável pela Disciplina Inglês Instrumental na graduação. Também ministrou aulas das disciplinas Metodologia da Pesquisa Científica, Leitura Crítica e Processo de Leitura para Análise Documentária na graduação e Pós. Participa do Grupo de Pesquisa “Análise Documentária” na UNESP e do GEIM-Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora- na PUC-S.P. Tem significativa experiência em pesquisa na área de Lingüística Aplicada, focalizando a compreensão da metáfora em língua materna e em língua estrangeira, em diferentes tipos de textos, quer seja um texto acadêmico, um texto informativo de revista de variedades, um poema de Drummond ou um conto de Joyce. Tem experiência de orientação em pesquisas que focalizam a observação do processo de leitura para diferentes fins. Suas pesquisas adotam metodologia introspectiva, com foco para a técnica de coleta de dados denominada Protocolo Verbal individual e em grupo. É defensora da abordagem de Leitura como evento social em sala de aula, uma modalidade de leitura colaborativa, que se insere no arcabouço teórico do sócio interacionismo da linha de Vygotsky e Bakhtin, que tem um grande potencial pedagógico.

Nota: O planejamento e organização da estrutura desta disciplina, no que concerne à decisões sobre os itens que deveriam ser nela abordados, foram desenvolvidos em conjunto com a Profa. Dra. Mariangela Braga Norte. Colaboradora da Disciplina e Coordenadora da Área de Língua Inglesa.

Ementa:

Conscientização a respeito dos aspectos psicolinguísticos e sociocognitivos envolvidos no processo de leitura em língua materna e estrangeira: conhecimento de língua, de mundo e de gêneros textuais; metacognição; sociointeração. Vivência do uso de estratégias eficazes na compreensão de diferentes gêneros textuais em inglês. Instrução sobre itens da língua inglesa relevantes para a leitura. Familiarização com a organização textual do gênero acadêmico científico.

Estrutura da Disciplina

DISCIPLINA	TEMAS	TÓPICOS
Leitura em língua inglesa	1. CONSCIENTIZAÇÃO	1.1 Pressupostos Teóricos da Leitura
		1.2 Aspectos Psicolinguísticos do Processo de Leitura: a teoria na prática
		Bibliografia
	2. ESTRATÉGIAS ESPECÍFICAS DE VOCABULÁRIO	2.1 O papel do vocabulário na leitura em língua estrangeira
		2.2 Estratégias de vocabulário
		2.3 Considerações sobre o papel do dicionário e da leitura complementar
		2.4. A inferência de vocabulário e o uso do dicionário na prática
		Bibliografia
	3. ESTRUTURAS GRAMATICAIS	3.1 Grupos Nominais e Estrutura da Sentença
		3.2 Coesão e Coerência – Referência
		Bibliografia
	4. ORGANIZAÇÃO TEXTUAL	4.1 Coesão e coerência-conexão
		4.2 Estrutura Textual
		4.3 Detalhamento da Estrutura Textual Problema - Solução de Hoey (1979)
		Bibliografia

Sumário

1. Entendendo o que é LER.....	5
1.1 O que conta como leitura?.....	5
1.2 De processamento linear à interação de múltiplas fontes de conhecimento	8
1.3. De interação pragmática entre leitor e autor à co-enunciação.....	9
1.4. Leitura e mediação social	11
1.5. Leitura como evento social e cultural	13
1.6. Leitura como evento social, cognição social e procedimentos estratégicos	17
1.7 Leitura crítica e o trabalho com Gêneros Textuais	20
2. Procedimentos de Leitura em Língua Estrangeira	23
2.1 A Contribuição do Programa de ESP (English for Specific Purposes- Inglês Instrumental) para o Ensino de Leitura em Inglês como Língua Estrangeira	23
2.3. Conscientização sobre Níveis de Leitura e Maneiras de Ler	27
2.4. Comportamentos / estratégias gerais do leitor diante de textos em L1 e LE.....	29
2.5. Relação entre Nível de Leitura e Procedimentos	30
Referências	35
Bibliografia Consultada	39

1. Entendendo o que é LER

1.1 O que conta como leitura?

Heap (1991) questiona as tentativas de várias teorias objetivistas, que tratam o significado como situado nos textos em si e têm formulado modelos morais de como o significado que “está no texto” deve ser apreendido. O que nenhuma dessas teorias considera é como a leitura acontece em situações específicas em que os textos são encontrados.

Para o autor, o que chamamos de leitura é um fenômeno cultural que abrange uma variedade de habilidades, processos e ações que as pessoas empregam em diferentes contextos. A seguir, Heap (1991) aponta em que aspecto essa visão de leitura como uma atividade situada num contexto cultural difere das visões objetivistas.

A mudança da visão de leitura em termos objetivistas para o que pode ser considerado leitura numa perspectiva situacional, é uma mudança do interesse pelas propriedades universais definidoras de um objeto-em-si para o interesse pelas propriedades específicas, constitutivas de um objeto-em-contexto (HEAP, 1991, p. 126).

Heap (1991) entende que aprender a ler do ponto de vista procedimental é aprender COMO ler. Aprender o que pode ser considerado leitura implica entender em que circunstâncias pode-se dizer que ocorreu leitura.

Consistente com Vygotsky (1978), Heap (1991) acredita que entender o que é ler e como se deve ler ocorre em contextos de interação. Observando os procedimentos de outras pessoas realizando leitura ou participando de eventos de leitura supervisionados, aprende-se o que pode ser considerado leitura.

Grande parte da aprendizagem de leitura ocorre em interações face a face, a maioria delas em sala de aula. Em contextos de interação direcionados para um texto-base, tudo que o professor (que detém a autoridade nessa situação) deixar passar por procedimento adequado de leitura, sem interrupções ou questionamentos, contará como adequado, até segunda ordem. O comportamento do professor é determinante do que pode ser considerado leitura.

O autor esclarece que, apesar de a aprendizagem de leitura ocorrer em interações, nós não sabemos como essas mediações definem leitura para o leitor; nós não sabemos, do ponto de vista procedimental, o que estamos ensinando sobre o valor da leitura e como ela deve ser feita.

Ele termina sugerindo que um novo paradigma se faz necessário para relacionar a teoria à prática. A supervisão em leitura exige que observemos o que pode ser considerado leitura, com base na organização social das atividades. Nós temos que descobrir a lógica local e a dimensão moral dessas organizações sociais.

Heap (1991) nos aponta a necessidade de investigarmos a leitura em contextos de interação para começarmos a construção de um modelo de leitura que considere como ela acontece nos eventos autênticos que envolvem compreensão de texto.

Na mesma linha de Heap (1991), Green e Meyer definem leitura não como processos cognitivos, mas em termos das necessidades sociais e acadêmicas de participação em interações de professores e alunos com textos ou a respeito de textos. A leitura é vista como um processo situado em eventos de sala de aula e socialmente construído.

O que conta como leitura em qualquer sala de aula ou evento de sala de aula não pode ser definido a priori mas é definido ao longo das interações de professor e alunos com textos ou a respeito de textos. Em outras palavras, a leitura é definida pela situação e é produzida socialmente em eventos de sala de aula (GREEN; MEYER, 1991, p. 141).

Para as autoras, a investigação de leitura em contextos de sala de aula começa geralmente com o pressuposto de que eventos de leitura são aqueles que focalizam ou envolvem um texto escrito. Elas acreditam que, embora a maioria dos eventos de leitura fundamentem-se num texto escrito, nem sempre esse pressuposto é pertinente. A investigação dos padrões da vida em sala de aula (o que ocorre, com quem, em que condições, com que objetivo, de que maneira, onde e que resultados obtém) levou as autoras à compreensão de que a leitura, nesse contexto, freqüentemente envolve eventos que, aparentemente, não parecem ser leitura da maneira como tradicionalmente a compreendemos.

Para construir uma definição de leitura, em contexto de sala de aula, segundo elas, é necessário recorrer aos conceitos de interações em contexto, ciclos ou sequências de atividades

e intertextualidade. O cenário cultural fornece informações para a compreensão do que está ocorrendo entre os alunos, para a percepção da extensão dos limites da sala de aula e para interpretar o que está envolvido em certos eventos de leitura .

As autoras relatam um evento que não parece de leitura à primeira observação, por não envolver um texto-base. Após terem lido textos de autobiografias em aulas anteriores, os alunos da atividade relatada tinham sido solicitados a realizarem apresentações individuais em que cada um apresentaria ao restante da classe objetos que faziam parte de suas vidas e que servissem para caracterizá-los. Da interação participavam duas professoras que tinham como objetivo ajudar os alunos a transformarem seus objetos pessoais em textos orais, que pudessem ser compreendidos / “lidos” pelos colegas e por si próprios, constituindo-se tal atividade em um tipo de ativação de conhecimento prévio como preparação para uma posterior atividade de redação de autobiografias.

A atividade observada é considerada como leitura por envolver textos orais produzidos pelo grupo em interação, por sua vez relacionados a textos anteriores (referências aos textos escritos de caráter autobiográfico já lidos em sala de aula) e aos futuros textos das autobiografias a serem construídos pelos alunos. Para considerar tal evento leitura, as autoras, fundamentando-se na noção bakhtiniana de intertextualidade, justificam que em qualquer interação que envolva linguagem (uma conversa, a leitura de um livro, a escrita de um diário...), as pessoas estão envolvidas em intertextualidade, uma vez que vários textos conversacionais e textos escritos estão sendo justapostos.

No evento discutido pelas autoras, as autobiografias publicadas já lidas pelos alunos, os textos orais por eles produzidos na interação, e os futuros textos autobiográficos a serem por eles produzidos constituíram um texto abrangente com uma temática coerente. Foi esse texto abrangente que todos os participantes da interação tentaram ler (interpretar) juntos. Nesse evento, a leitura envolveu a sócio-construção de uma rede intertextual dentro e através dos textos orais e escritos que foram construídos e reconstruídos na interação.

Somado a isso, os professores construíram um modelo de leitura que demonstrou como uma pessoa pode aprender sobre si mesma, aprendendo sobre as outras, através de textos e através de discussões. Professores e alunos construíram socialmente um sistema de atribuição de significado aos textos por eles lidos, um modelo e ideologia de interpretação de texto.

Apresentamos abaixo algumas questões levantadas pelas autoras sobre o que é ler e gostaríamos que vocês, cursistas, refletissem sobre elas também.

- Ocorre leitura quando um texto não está presente, mas apenas sendo discutido?
- O que se transforma em texto numa sala de aula?
- Ocorre leitura se uma conversa futura for relacionada ao texto?
- Que modelo de leitura se constrói através das interações de professores e alunos com um texto ou sobre ele? (GREEN; MEYER, 1991, p. 157).

Apresentaremos a seguir, diferentes visões de leitura, desde as cognitivistas que tentam descrever ato de ler como processamento linear do insumo lingüístico e as que a concebem como interação entre diferentes fontes de conhecimento (1.2); passando pela visão de leitura como interação pragmática leitor-autor, via texto, e pela visão de leitor como co-enunciador (1.3). Abordaremos ainda a questão da atividade de leitura socialmente mediada, na qual o aprendiz é apoiado pelo indivíduo mais experiente (1.4) e discutiremos a abordagem de leitura como evento/prática social, como co-construção do significado e sua relação com o amplo contexto sócio-histórico e cultural, num processo de construção de intertextualidade que pode implicar construção de identidades sociais (1.5). Acrescentaremos ainda uma discussão sobre comportamento estratégico em leitura individual e em leitura em grupo (1.6).

1.2 De processamento linear à interação de múltiplas fontes de conhecimento

Nos modelos de processamento linear, nos moldes de Gough (1972), na compreensão só ocorrem processos ascendentes: o significado do todo corresponde à soma dos significados das partes (o significado de uma sentença depende dos significados das palavras que a compõem; o significado de um texto depende da soma dos significados das sentenças que o compõem). Já Goodman (1967) apresenta sua visão de leitura como “um jogo psicolingüístico de adivinhação”, em que o leitor seleciona “pistas” presentes no insumo para a partir delas, predizer, criar expectativas, formular hipóteses de significado, características de processamento descendente. Por outro lado, Rumelhart (1977) prevê que, na leitura, ocorre interação simultânea entre diferentes fontes de conhecimento (ortográfico, fonológico, semântico...) em diferentes direções.

Para ele, a informação armazenada num determinado nível lingüístico pode influenciar o processamento que se dá num outro nível, como, por exemplo, o conhecimento de ortografia e de itens lexicais pode influenciar a percepção de letras.

Rumelhart (1977) apresentam sua teoria dos esquemas para explicar como o conhecimento do qual o leitor faz uso durante a leitura de um texto, é armazenado na mente. Eles apresentam a sua noção de esquemas que acreditam reger todo o processo de compreensão. Esquemas seriam estruturas de dados (“pacotes”) que representam os conceitos genéricos armazenados na memória. Existem esquemas representando nossa conceituação de objetos, situações, eventos, seqüências de eventos, ações e seqüências de ações. Os esquemas fornecem o protótipo de uma situação, a partir da qual as diferentes instanciações da mesma situação podem ser compreendidas. Um esquema possui, então, variáveis previsíveis. Quando acreditamos que um evento seja uma instanciação de um esquema, nós associamos a ele pessoas, objetos, subeventos que compõem o esquema em questão. Uma vez feitas as associações, podemos determinar até que ponto o evento que estamos observando corresponde a uma instanciação do esquema selecionado.

Quanto à aplicação da teoria dos esquemas à leitura, os autores acreditam que, ao ler, um leitor constantemente avalia hipóteses sobre a mais plausível interpretação para o texto. Considera-se que um leitor compreendeu um texto quando ele é capaz de encontrar uma configuração de hipóteses (“schemata”) que forneça uma coerente explicação para os diferentes aspectos do texto. Quando o leitor não consegue encontrar tal configuração, o texto parecerá incoerente, ilegível.

Para Cavalcanti (1989), os modelos de compreensão de texto fundamentados apenas no conhecimento prévio não prevêm o aspecto social da leitura, enquanto interação leitor - autor, através do texto. É dessa interação que passaremos a falar na próxima seção.

1.3. De interação pragmática entre leitor e autor à co-enunciação

9

Na visão de Cavalcanti (1989), a leitura é um ato de comunicação que envolve diferentes tipos de restrições: as restrições do leitor (seu conhecimento prévio, seu sistema de valores), as restrições do texto ou do autor (os pontos de vista que ele salienta e o que ele deixa implícito) e as restrições do contexto de leitura (interesse, objetivo da leitura, foco de atenção, estado psicológico corrente...). Colocando o leitor no centro do processo de compreensão, a autora deixa

implícito o aspecto pragmático da interação leitor - texto em que o leitor utiliza processos de negociação do sentido para encontrar coerência no texto.

Segundo Mainguenu (1996), o objeto de interesse da Pragmática não são os enunciados fora de contexto, mas as suas ocorrências, os atos de enunciação. Para o autor, quando nos interessamos não por enunciados isolados mas por textos, podemos distinguir macroatos de linguagem, cuja força ilocutória é estabelecida num nível global, o que nos leva à questão dos gêneros de discurso: se o destinatário compreende a que gênero pertence um conjunto de enunciados, pode ter deles uma interpretação adequada. A partir do momento em que o leitor identifica a que gênero pertence um texto, ele é capaz de interpretá-lo e comportar-se de modo adequado a seu respeito.

Partindo da visão da produção e compreensão de um texto como atos de comunicação, regidos por princípios de cooperação entre autor e leitor, Cavalcanti (1989) pressupõe neles a centralidade do Princípio da Relevância e estabelece uma distinção importante entre saliência textual e relevância-leitor. A primeira, segundo a autora, relaciona-se às idéias que o autor salienta no texto (as que são importantes para ele); a segunda, às idéias com as quais o leitor escolhe interagir durante a leitura. Nem sempre o que o autor salienta no texto é o que o leitor considera importante. A autora conclui que a relevância não se restringe ao texto, mas emerge da relação entre os aspectos salientes do texto e o conhecimento prévio do leitor.

A visão de Cavalcanti nos parece compatível com a de Mainguenu (1996) que destaca o papel do leitor como co-enunciador. Segundo essa visão, os autores, ao elaborarem seus textos devem ter em mente um certo tipo de público com o qual partilham certo conhecimento. Porém, por mais que um texto se apresente como representação de uma situação (de um esquema), a situação que conta é a que surge na compreensão do texto por um leitor. É ele, o leitor, que enuncia a partir das indicações cuja rede total constitui o texto. A leitura, compreendida como co-enunciação, faz surgir todo o universo do leitor e assim constrói caminhos inéditos. A coerência não é tanto uma propriedade vinculada ao texto quanto uma consequência das estratégias, dos procedimentos que os leitores empregam para construí-la a partir de indicações do texto.

Essa questão da co-enunciação é bem resumida na previsão de Mainguenu (1996, p. 33) que a “coerência não está no texto, é legível através dele, supõe a atividade de um leitor”.

Da visão de leitura como interação leitor-autor, via texto, passaremos, a seguir, a abordar a questão da leitura mediada por um indivíduo mais experiente que o leitor.

Você poderá ler mais sobre este assunto em

CAVALCANTI, M. C. Interação leitor-texto: aspectos de interação pragmática. Campinas: UNICAMP, 1989.

1.4. Leitura e mediação social

Nesta seção, discorreremos sobre as origens das idéias de Vygotsky e sua relação com a aprendizagem, mais especificamente com contextos instrucionais de leitura com ênfase no papel do professor na interação devido à sua relevância para um curso de especialização de professores de língua.

A Psicologia Infantil tradicional piagetiana, tendo como base o modelo do desenvolvimento embrionário e a noção de maturação, considerava os processos de desenvolvimento do indivíduo como um fluir sem incidentes em que o desenvolvimento das altas funções mentais se caracterizaria por um simples processo de incrementos quantitativos no conhecimento do indivíduo. Tal visão não previa a influência da interação social.

Por outro lado, Vygotsky (1978; 1981) enfatiza as origens sociais da cognição, o fenômeno da internalização e o papel dos sistemas de signos, esclarecendo que, para desenvolver os processos psicológicos envolvidos em seus esforços de interação com o outro (processos de controle do outro e de si próprio), os seres humanos fazem uso de sistemas de signos, como recursos mediacionais, dentre os quais a linguagem é o mais importante, por permitir, ao mesmo tempo, a organização e expressão do pensamento e ainda a comunicação interpessoal.

A psicologia vygotskyana examina a fala como um tipo de atividade psicológica e social, determinante do desenvolvimento de muitas das altas funções psicológicas tais como a atenção, a memória e o pensamento. Em interações sociais com adultos, a criança internaliza os processos da fala social desenvolvendo a fala interna, um recurso mediacional intrapsicológico.

Dessa forma, o desenvolvimento do pensamento origina-se das interações sociais, ou seja, o funcionamento social ou “intermental” dá origem ao funcionamento individual ou “intra-mental” (WERTSCH, 1991), como explicita Vygotsky (1981) em sua “lei genética geral do desenvolvimento cultural”:

Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, ou em dois planos. Primeiro, aparece no plano social e, em seguida, no plano psicológico. Primeiro, entre as pessoas, como categoria interpsicológica e, depois, no interior da criança, como categoria intrapsicológica (VYGOTSKY, 1981, p.163).

Assim como Vygotsky, também Piaget apontou esse papel da linguagem como base do pensamento e da construção do conhecimento. Porém, diferentemente de Vygotsky, Piaget deteve-se apenas na observação do papel das interações do indivíduo com o mundo físico, não abordando o papel das interações interpessoais, o papel do outro como facilitador e agilizador do processo de desenvolvimento.

Em Vygotsky, a ênfase recai sobre o papel da linguagem na atividade humana partilhada socialmente, preocupando-se em entender como os indivíduos passam a dominar e a usar os sistemas de signos para organizar suas ações. Daí, chama a atenção para o papel das atividades em contextos escolares no desenvolvimento dos indivíduos, no desenvolvimento de um modo sofisticado de pensar a realidade: o pensamento conceitual, que torna possível ao ser humano transformar-se, desenvolver novas formas de atuar no mundo.

Com sua noção de zona do desenvolvimento proximal (ZDP), oferece um elemento importante para a compreensão de como se dá a integração ensino-aprendizagem/desenvolvimento: as situações que criam contexto para a aprendizagem, para o desenvolvimento, são as que envolvem interações assimétricas entre um aprendiz e um indivíduo mais experiente. Nessas situações, a aprendizagem acontece na “zona do desenvolvimento proximal” (ZDP), denominação de Vygotsky para o espaço entre o nível de desenvolvimento real do aprendiz, verificável em situações de realização de tarefas/resolução de problemas de maneira independente e o nível potencial de desenvolvimento, atingível em situações de realização de tarefas/resolução de problemas colaborativamente, com a supervisão de indivíduos mais experientes.

Esse “elevar-se” do aprendiz em direção a níveis mais altos de desenvolvimento é denominado mudança cognitiva por Newman, Griffin e Cole (1989). Essa mudança, segundo os autores, é observável no sistema funcional do aprendiz, nos seus modos de participação em atividades colaborativas, que deverão mudar, movendo-se em direção ao sistema funcional (aos modos de participação) do indivíduo mais experiente.

Em contextos institucionais de instrução, Bruner (1985) acredita que os professores, como indivíduos mais experientes, possam ajudar aprendizes a desenvolverem altas funções mentais. Ele denomina “escora” ou “andaime” a ação do indivíduo mais experiente. A noção de “andaime” originou-se de contextos em que pais, de maneira não intencional, ajudam suas crianças a se expressarem verbalmente.

Mais especificamente em contextos de instrução em leitura, Palincsar (1986) aplica a noção de construção de “andaimes”, como ação intencional do professor para desenvolver no aluno atividade estratégica de alto nível, por meio de um conjunto de mecanismos usados pelo professor para instigar o desenvolvimento do aluno: instigação, modelagem, criação de oportunidade para a aquisição (apropriação) de estratégias adequadas e trabalho de conscientização sobre estratégias. Só “andaimes”, no entanto, não bastam para garantir a aprendizagem. A ZDP não é só isso. Para que a aprendizagem realmente ocorra, é necessário, segundo Newman, Griffin e Cole (1989), que o aprendiz seja envolvido em uma atividade partilhada que lhe interesse particularmente, em que seja possível uma mente apropriar-se dos pensamentos de outra(s) e desenvolver novos significados.

Em contextos de leitura supervisionada, o diálogo funciona como instigador de procedimentos estratégicos no momento da interação. Para garantir competência em ações futuras, é necessário instigar a reflexão do aprendiz sobre sua ação, solicitar a ele que relate o que foi aprendido no processo de interação, para que esse conhecimento seja aplicado intencionalmente em futuras situações.

Você poderá ler mais sobre este assunto em:

.....
REGO, M. T. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

1.5. Leitura como evento social e cultural

A abordagem de leitura como evento social e cultural, apresentada por Bloome (1983), fundamenta-se no sócio interacionismo de Vygotsky e nas noções bakhtinianas de dialogia e intertextualidade. Para podermos, assim como Bloome, entender a leitura como uma reunião de vários indivíduos reagindo uns aos outros e ao mesmo tempo a um texto-base, consideramos necessário, primeiramente, apresentar a visão de cultura e de leitura de Spradley (1980).

Spradley insere a leitura na categoria de comportamento cultural por acreditar que, para ler e fazer uso apropriado dos artefatos relacionados à leitura, as pessoas usam grande quantidade de conhecimento adquirido e partilhado, ou seja conhecimento cultural. Muito desse conhecimento cultural permanece tácito, fora da consciência. Para ler, as pessoas precisam fazer uso, por exemplo, do conhecimento de regras gramaticais de pelo menos uma língua, do conhecimento dos sinais sobre o papel, de que uma sentença na base de uma página continua no topo da página seguinte, do significado dos espaços e linhas, de regras culturais como a direção a ser seguida pelos olhos do leitor (da esquerda para a direita, do topo da página para a base).

A partir da visão de leitura como processo social (interativo) e cultural (que repete, reflete ou se relaciona com o contexto sócio-cultural no qual ocorre), até mesmo quando aparentemente envolve um único participante, Bloome (1983) sugere que a leitura pode incluir vários indivíduos interagindo entre si e com um texto ao mesmo tempo.

Bloome (1991) expressa muito bem o potencial da leitura como evento social para criar contexto de aprendizagem de habilidades de leitura, esclarecendo que se trata de

...evento cultural no qual as maneiras de gerar significado (...) são explícita e implicitamente ensinadas, aprendidas (não necessariamente aprendidas exatamente como ensinadas), desafiadas e transformadas (BLOOME, 1991, p. 5).

Nesse ponto, há compatibilidade entre Vygotsky e Bloome; ambos consideram a interação social como contexto favorável à aprendizagem de habilidades de leitura. A seguir, apresentamos duas visões de leitura que muito se aproximam da proposta por Bloome: a de Maybin e Moss (1993) e a de Zanotto (1995; 1997; 1998).

Maybin e Moss (1993), fundamentadas nas idéias de Vygotsky sobre a importância do diálogo social para o desenvolvimento intelectual do indivíduo, apresentam uma visão a respeito de conversas sobre textos bastante compatível com a de Bloome. As autoras argumentam que a conversa sobre textos pode mostrar fatos novos a respeito do processo de leitura como um todo. Para as autoras, toda leitura é provisória e pode ser reconstruída, contestada e negociada através da conversa; os textos são reformulados quando lembrados por um grupo.

Considerando que a aprendizagem move-se do social para o individual, as autoras prevêm que a conversa sobre textos pode contribuir para o crescente desenvolvimento dos aprendizes.

Para elas, esse tipo de interação cria um contexto em que o desenvolvimento, a aprendizagem, acontece na zona do desenvolvimento proximal (ZDP), naquele espaço entre o nível de desenvolvimento real do aprendiz e o nível de desenvolvimento potencial que ele pode atingir em interações com indivíduos mais experientes. Qualquer compreensão e interpretação colaborativa de textos (negociada em conversas) pode estar num nível mais alto que o de suas interpretações individuais e os ajudar a “crescer”.

Já Zanotto chegou a uma abordagem extremamente semelhante à de Bloome e à de Maybin e Moss por um caminho diferente. Em suas pesquisas sobre processo de compreensão de metáforas, fazendo uso da técnica de coleta de dados introspectivos denominada protocolo verbal em grupo*, passou a considerá-lo um evento social de leitura (“no qual os leitores, numa interação face a face, partilham, negociam, constroem e avaliam as diferentes leituras”) e a propô-lo como prática pedagógica, cujo uso em sala de aula deve ser incentivado. O que ela propõe é a leitura em grupo como uma nova prática dialógica cujo uso intencional em sala de aula deve ser incentivado, pelo seu potencial pedagógico e de constituição de uma direção inovadora para o ensino e a pesquisa de leitura.

* O Protocolo em grupo é uma variação do protocolo verbal individual proposto por Ericsson e Simon (1987) e, nas pesquisas em leitura, consiste em reunir um grupo pequeno de leitores (5 a 6 em média) e solicitar a eles que leiam um texto em silêncio e em seguida comecem a “pensar alto”, verbalizando suas interpretações individuais, tentando exteriorizar os processos mentais utilizados para gerar as interpretações.

Zanotto estabelece paralelo sobre o que é leitura como evento social para Bloome (1983) e para ela e embora reconheça a visão de Bloome (1983) de que todo ato de leitura, mesmo o individual, é um processo social, o que o seu trabalho enfatiza é a prática social de leitura em grupo, com o objetivo de socializar os significados individuais. Embora o trabalho de Maybin e Moss (1993) e os de Bloome (1989, 1993) focalizem também leitura em grupo, esses autores observam eventos de interação professor-alunos que trazem à tona discussões sobre textos que

ocorrem naturalmente em salas de aulas tradicionais, sendo teórica sua inovação, não pedagógica, como Zanotto propõe.

Ela chama a atenção para o caráter particular de cada evento de leitura e para o seu aspecto da imprevisibilidade tanto em relação aos significados produzidos como à qualidade da interação, uma vez que tal evento deve abrir espaço para a complexidade das subjetividades. Ela coloca que, se no paradigma objetivista, essa complexidade era evitada, por significar, para alguns, o estabelecimento do caos no mundo pretensamente seguro e inequívoco da sala de aula, agora ela é o próprio objeto de pesquisa.

A autora aponta ainda a mudança de postura do professor/pesquisador de leitura que essa prática prediz. Diferentemente do professor tradicional, detentor da autoridade interpretativa, que trabalhava com o previsível (sua própria interpretação do texto ou a do autor do livro didático), no evento social de leitura, o professor deve dispor-se a ouvir as diferentes vozes dos alunos e dividir com eles sua autoridade.

O Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM) da PUC-S.Paulo tem investigado esse potencial pedagógico da prática de leitura como evento social em pesquisas em contextos institucionais de instrução. Nardi (1999) investigando essa prática no desenvolvimento da compreensão de metáforas em textos acadêmicos em inglês como língua estrangeira, por universitários de Biblioteconomia, observou desenvolvimento também em termos de construção de identidade profissional. Em língua materna, muitas pesquisas foram desenvolvidas: com universitários, Vilas Boas (2010) observou a construção colaborativa de múltiplas leituras para um texto literário com professores de língua em formação e Lemos (2005) focalizou leitura de textos publicitários com estudantes de Publicidade. Já, em contexto do ensino fundamental e médio, Queiroz (2007) tentou dar um novo enfoque a um texto poético inserido no livro didático, investigando a ação intencional do professor como co-participante na orquestração dos eventos de leitura. Santa Bárbara (2007), em salas de aula do Ensino Fundamental de Escola Pública Estadual de Guarulhos, S.P., investigou leitura de texto poético, chegando a resultados interessantes que apontaram mudança de concepção de leitura por parte dos alunos e conscientização da professora sobre seu papel (de mediadora) e sobre o papel do aluno (de agente) no processo de construção dos múltiplos significados para o poema.

Vemos na prática de leitura como evento social, um futuro promissor para as práticas de leitura em sala de aula no contexto das escolas públicas brasileiras que busca metodologias de ensino de língua inovadoras, compatíveis com uma visão de linguagem como comunicação e de leitura como sócio construção do significado. Como sugestão, apenas um exemplo de atividade de leitura fundamentada nessa abordagem, que pode ser viável para uma sala de aula de língua materna ou estrangeira numerosa: dividir o grande grupo de alunos em pequenos grupos para a leitura colaborativa de um texto-base (uma foto, um poema, um texto informativo, uma propaganda, etc) e solicitar que compartilhem as interpretações construídas, expondo-as para o grupo todo.

1.6. Leitura como evento social, cognição social e procedimentos estratégicos

A tradicional abordagem cognitivista da pesquisa na área de leitura, com seu interesse em desvendar o que ocorre na mente do leitor no ato de ler, gerou a noção de estratégias de leitura para designar, de modo geral, esses procedimentos. Surgiram, então diferentes definições de estratégias de leitura.

Alguns as concebem como diversos comportamentos hipotetizados no leitor durante o processo de ler (GOODMAN, 1967) outros, como qualquer controle deliberado e planejado de atividades que levem à compreensão (BROWN, 1980).

O grau de consciência que o leitor tem dos mecanismos mentais que usa para ler tem dividido a opinião de autores sobre o que sejam estratégias de leitura. Alguns se referem a estratégias como ações intencionalmente selecionadas (BROWN, 1980), outros como Faerch e Kasper (1980, 1987) referem-se a ações potencialmente conscientes.

Seguidores de Brown (1980; 1984), como Palincsar, tendem a distinguir estratégia de habilidade automática (“skill”). Na mesma linha, para Nardi (1993) “Skill” seria uma estratégia adquirida em algum momento da aprendizagem e que teria se tornado automática (raramente “trazida à consciência” pelo leitor proficiente), e estratégia seria o uso consciente e intencional de um recurso, de uma técnica, para tentar resolver um problema, na realização de uma tarefa, como por exemplo, na leitura, reler um parágrafo para tentar esclarecer algum ponto que tenha ficado mal compreendido.

Para Baker e Brown (1984, p. 353), a noção de estratégia está estreitamente ligada à de metacognição, que seria “o conhecimento e controle do indivíduo sobre seu pensamento e sua aprendizagem”, o que aplicado à leitura, seria o conhecimento e controle do leitor sobre seu pensamento e sua compreensão. Para as autoras, a metacognição em leitura concorre para o desenvolvimento de mecanismos auto-reguladores tais como: a explicitação dos objetivos da leitura; identificação de aspectos importantes da mensagem; alocamento de atenção a trechos importantes do texto; monitoração da compreensão; engajamento em revisão (volta a trechos anteriores para esclarecer dúvidas) e auto-indagação; tomadas de ações corretivas quando são detectadas falhas na compreensão e recobrimento de atenção quando a mente se distrai ou faz digressões.

A partir de Pearson, Kato (1987) prefere considerar que, ao ler, o indivíduo faz uso de estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. As estratégias cognitivas são procedimentos inconscientes que possibilitam grande fluência; são processos que se desenvolvem naturalmente em função do insumo e fundamentam-se em princípios gerais que regem o comportamento de um leitor diante de um texto, como o Princípio da Canonicidade e o Princípio da Coerência. As estratégias metacognitivas (BAKER; BROWN, 1984) emergiriam em momentos em que há uma situação de ruptura na fluência, uma situação que foge aos padrões normais esperados.

Quanto à ensinabilidade de estratégias de leitura, assim como Oxford (1989), Palincsar e Brown (1984) e Beed, Hawkins e Roller (1991), acreditamos que cabe ao professor criar oportunidades para que seus alunos vivenciem o uso de estratégias metacognitivas em atividades de leitura em aula.

A Linguística Aplicada tem inúmeras pesquisas que observam estratégias de leitura em língua materna e língua estrangeira com o objetivo de sugerir aplicabilidades à sala de aula. Pesquisadores do GEIM (Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora) da PUC-S.P. tem obtido evidências de que os atos mentais/ estratégias não prontamente “visíveis”, podem tornar-se acessíveis para observação do analista, se esse fizer uso de técnicas apropriadas de coleta de dados mentalísticos, como a técnica introspectiva do protocolo verbal ou “pensar alto” individual (ERICSSON; SIMON, 1987) ou em grupo (BROWN; LITTLE, 1988; ZANOTTO, 1995).

Maingueneau (1996) acredita que, para ler um texto, o leitor necessita mobilizar um conjunto de várias competências para encontrar coerência numa superfície discursiva. Na linha de Van Dijk (1987), o autor reconhece a natureza estratégica da leitura, por requerer do leitor a

utilização de informações de vários níveis discursivos e do contexto de comunicação, e por ser controlada por crenças que variam de indivíduo para indivíduo. O autor compreende que, ao ler, o leitor utiliza mais conhecimentos não lingüísticos (sobre o contexto de enunciação, os gêneros literários...) do que propriamente lingüísticos. Para abordar um texto, o leitor parte do conhecimento, por menor que seja, do contexto enunciativo, da época, interpretação.

Maingueneau discorre sobre a estratégia da ativação de esquemas e/ou “scripts” do leitor no ato de ler como processo metonímico que pode ser desencadeado pelo léxico. Nesse processo, Maingueneau esclarece que há implicações que dependem de uma determinada cultura. O simples emprego de uma palavra pode suscitar no leitor todo o universo ao qual está ligada, os contextos sociais nos quais é empregada. Esse poder do léxico de ativar “scripts” ou esquemas do leitor, permite a predição de elementos não explicitados pelo autor, a leitura das entrelinhas.

Todas essas considerações a respeito de estratégias de leitura parecem, à primeira vista, adequadas apenas para nos referirmos a processos de leitura individuais, não para nos referirmos a processos desenvolvidos colaborativamente por um grupo de leitores. No entanto, nesse ponto, considero importante a reflexão de Wertsch (1991) sobre a possibilidade de altas funções mentais envolvidas na realização de uma tarefa (como a atenção voluntária, a memória, o raciocínio lógico) poderem designar apropriadamente não só processos desenvolvidos em atividades individuais, como os desenvolvidos em formas de atividades sociais. Essa cognição social prevista por Wertsch foi discutida por Condor e Antaki (1997), que a denominam “cognição socialmente construída”, opondo-a à “cognição social mental”.

No tema 2, na próxima semana, abordaremos os processos psicolingüísticos envolvidos na leitura, com ênfase em estratégias eficazes de leitura em língua estrangeira passíveis de serem vivenciadas por alunos em práticas de sala de aula. Nessas práticas de leitura envolvendo diferentes gêneros discursivos escritos, o professor deve sentir o momento em que a instrução sobre o uso de uma determinada estratégia se faz necessária para a compreensão de um texto.

Você poderá ler mais sobre estratégias de leitura em:

BROWN, A. L. Metacognitive development and reading. In: BREWER, W.; BRUCE, B.; SPIRO, R. (Ed.). Theoretical issues in reading comprehension. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980.

CAVALCANTI, M. C. Interação leitor-texto: aspectos de interação pragmática. Campinas: UNICAMP, 1989.

KATO, M. A. O aprendizado da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Você poderá ler mais sobre cognição social em:

CONDOR, S.; ANTAKI, C. Social cognition and discourse. In: VAN DIJK, T. A (Ed.). Discourse as structure and process. London: Sage, 1997.

1.7 Leitura crítica e o trabalho com Gêneros Textuais

Muito já se falou de gêneros textuais nas disciplinas anteriores. Mas, vamos retomar a discussão sobre gêneros, neste ponto, para relacioná-la com a questão da leitura.

Muitas definições foram vistas na disciplina anterior, mas tomemos a visão de Bakhtin apontada por Marinello, Boff e Koche (2008) sobre gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados produzidos pelas mais diversas esferas da atividade humana” (MARINELLO; BOFF; KOCHÉ, 2008, p. 63, grifo do autor). Segundo as autoras, para Bakhtin “os gêneros definem-se por três características: plano composicional, o estilo verbal e o conteúdo temático”.

Nos embates discursivos nos quais nos envolvemos em nossas atividades sociais em diferentes contextos, nos expressamos por meio da língua de maneiras distintas dependendo dos propósitos de cada interação comunicativa, produzindo uma gama de gêneros textuais também distintos. Isso justifica cada gênero ter suas próprias especificidades quanto às três características apresentadas por Bakhtin.

Um conjunto de textos com características semelhantes, com o mesmo esquema lingüístico-textual e organizacional relativamente estável, que circula em um determinado contexto da atividade humana, pode ser considerado representativo de um gênero.

Quanto à questão dos gêneros serem relativamente estáveis, Marcuschi considera que eles são passíveis de transformação conforme as necessidades de cada momento sócio-histórico da vida humana. As novas tecnologias, por exemplo, continuamente modificam os contornos (a fisionomia, a construção composicional) dos gêneros textuais. Já para Marinello, Boff e Koche (2008), não só o momento sócio-histórico pode transformar os gêneros, mas o “produtor pode valer-se dos gêneros que circulam socialmente e modificá-los conforme a situação comunicativa em que serão utilizados ou até mesmo criar um novo gênero a partir do já existente”. As autoras citam o caso do e-mail que é uma nova versão dos gêneros carta pessoal, carta comercial e do bilhete. Citam ainda vários gêneros textuais escritos e orais desde os primários

(com características da oralidade) até os secundários (mais elaborados, de contextos culturais mais desenvolvidos) que circulam em diferentes contextos sociais: telefonema, sermão, carta comercial, lista de compras, receita culinária, bula de remédios, cardápios de restaurantes, horóscopos, notícias jornalísticas, e-mail, blog, chats, edital de concurso, conto, romance, resumo, resenha....

A questão interessante que se apresenta no texto de Marinello, Boff e Koche sobre gêneros textuais é a percepção das autoras sobre a sua adequação ao trabalho em sala de aula de língua portuguesa (e, neste ponto, acrescentamos nossa consideração de que o mesmo é válido para a sala de aula de língua estrangeira) . Esclarecem as autoras que os gêneros, por serem resultantes de “enunciados produzidos em sociedade, são garantias de acesso ao letramento” (MARINELLO; BOFF; KOCHE, 2008, p.65). Acrescentam ainda que, enquanto “fenômenos lingüísticos que sofrem variações e multiplicam-se, os gêneros são os objetos presentes no tempo e na realidade para auxiliar as relações humanas e permitir o funcionamento da sociedade” (MARINELLO; BOFF; KOCHE, 2008, p.66).

A esse respeito, consideramos a escola responsável por criar situações favoráveis a vivências que simulem as práticas sociais comunicativas que possibilitem desenvolver o letramento em nível que garanta construção de cidadania. É importante que o professor compreenda que, adotando uma abordagem pedagógica que priorize o uso de gêneros, será possível envolver seus alunos nessas práticas ao mesmo tempo que propicia a aquisição da língua-alvo.

Faz-se necessário que o professor se prepare para utilizar gêneros em sua sala de aula de leitura. Antes de introduzir leitura de um determinado gênero, é importante coletar exemplos do mesmo, analisá-lo detalhadamente para entender sua área de circulação, sua construção composicional, sua organização textual, seus itens gramaticais mais característicos, seu léxico típico, definir sua função comunicativa e seu leitor-alvo. Só assim o professor sentir-se á seguro e desenvolverá aulas bem sucedidas.

A seleção das temáticas dos textos é algo muito sério com que o professor também deve se preocupar, pois a partir delas, as questões relacionadas à Leitura Crítica serão desenvolvidas e terão reflexos na construção de identidades dos alunos.

Nas atividades de leitura crítica, o foco nos gêneros se mostra muito adequado, com suas questões concernentes à área de circulação, à autoria, ao público-alvo, à função comunicativa,

as quais, por si só, já predisõem o leitor a refletir criticamente sobre a representatividade do texto em relação ao gênero. Outras questões de cunho crítico, como as seguintes, não podem deixar de estar presentes:

- Quem ganha e quem perde com a publicação deste texto?
- As informações importantes são apresentadas como fatos ou como opiniões do autor?
- Os fatos apresentados são comprováveis a partir do texto?
- O autor deixou de apresentar fatos que você conhece a respeito do tema?

Com que intenção os teria omitido?

- Relacione o tema focalizado no texto com sua realidade.

Finalizando: Procure ler mais sobre os assuntos abordados neste tema ao longo do curso e ao terminá-lo. As pesquisas estão sempre se desenvolvendo e as teorias também e estar em dia com o que se propõe para a sala de aula nos ajuda a iluminar a nossa prática.

Você poderá ler mais sobre gêneros textuais e práticas de leitura em sala de aula no ensino fundamental e médio em:

.....
MARINELLO, A. F.; BOFF, O. M. B.; KOCH, V. S. O texto instrucional como um gênero textual. *The ES-Pecialist*, São Paulo, v. 29, n. Especial, p. 61-77, 2008.

2. Procedimentos de Leitura em Língua Estrangeira

Neste tópico, focalizaremos diferentes procedimentos estratégicos que podem ser utilizados de maneira consciente pelo leitor na leitura em língua estrangeira para acililar a compreensão. Considerando a contribuição que a abordagem do Inglês para fins Específicos (Programa de Inglês Instrumental no Brasil) deixou para a área de leitura em inglês como língua estrangeira, principalmente no que diz respeito a estratégias de leitura, decidimos iniciar este tópico discorrendo um pouco sobre essa contribuição.

2.1 A Contribuição do Programa de ESP (English for Specific Purposes- Inglês Instrumental) para o Ensino de Leitura em Inglês como Língua Estrangeira - texto de Mariangela Braga Norte

Segundo Norte (2009), as origens do ensino de línguas para fins específicos e consequentemente do Inglês para fins específicos (ESP), encontram-se nos tempos do Império Romano em que se aprendia grego e latim para fins acadêmicos. A autora cita manuais, no século XV, que tinham a finalidade de estabelecer comunicação entre povos conquistados e conquistadores. Aponta o final da Segunda Guerra Mundial e o grande desenvolvimento econômico, científico e tecnológico subsequente como o momento em que a Língua Inglesa se tornou oficial para as transações internacionais e meados dos anos sessenta, o momento em que o Ensino de Inglês para Fins Específicos se fortaleceu graças a mudanças significativas ocorridas em diferentes áreas do conhecimento, incluindo as áreas da Psicologia Educacional e da Linguística que influenciaram as metodologias de ensino de línguas.

Na década de 1970, a necessidade de aprender inglês tornou-se ainda maior e linguistas pensavam uma nova maneira de ensinar línguas estrangeiras (LE). A influência das pesquisas da Psicologia Cognitiva, com seu foco nos processos mentais dos indivíduos enquanto reali-

zavam tarefas, deslocaram a atenção do produto para o processo de aprendizagem, trazendo o aluno para o centro da questão do ensino. Daí, a orientação dos linguistas aos professores para que não focalizassem apenas a FORMA (a estrutura da língua), mas sobretudo seu USO nos mais diferentes contextos. Da análise das diferentes características da língua em diferentes contextos, surgiram os primeiros cursos de línguas para clientelas específicas, segundo Celani (1989, apud Norte, 2009).

A autora esclarece que o ESP-English for Specific Purposes, também denominado Inglês Instrumental, desenvolveu-se naturalmente a partir do Language for Specific Purposes (LSP), que segue uma abordagem comunicativa e focaliza as necessidades e interesses do aprendiz de língua. Apresenta ainda duas citações de definições de ESP, extraídas de Vian (1999) que evidenciam este foco nas necessidades, interesses e objetivos do aluno como guias de todo o planejamento dos cursos:

ESP has its basis in an investigation of the purposes of the learner and the set of communicative needs arising from those purposes. These needs will then act as a guide to the designs of course materials. The kind of English to be taught will be based on the interests and requirements of the learner. (Kennedy e Bolitho, 1984, p. 3, citado por Norte, 2009, pp. 27-28)

ESP should be seen as an approach not as a product. ESP is not a particular kind of language or methodology, nor does it consist of a particular type of teaching material. Understood properly, it is an approach to language learning, which is based on learner need. (Hutchinson and Waters, 1987, p.19; citado por Norte, 2009, pp. 27-28)

Se observarmos essas definições, podemos verificar que o grande traço comum, o central, o definidor, é a fundamentação nas necessidades do aluno. O plano de curso, a escolha do material a ser utilizado, a definição dos objetivos, todas as decisões a respeito do Course Design devem se fundamentar nessas necessidades. Daí, a necessidade primordial de o professor realizar uma séria análise das necessidades e interesses de cada grupo de alunos para fundamentar cada plano de curso específico.

Norte (op.cit.) ressalta ainda que o Inglês Instrumental visa capacitar o aluno em diferentes habilidades: compreensão oral, produção oral, leitura e escrita.

O Projeto Nacional **Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras** teve início no Brasil entre 1977-1980, dentro do Programa de Pós graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas- LAEL / PUC / S. Paulo, que já à época, era considerado um centro de excelência em Linguística Aplicada; já contava com um bem sucedido programa de ESP, com vários mestrandos professores de inglês de universidades brasileiras e com o apoio de professores visitantes do British Council, especialistas em ESP. Surgiu em resposta à grande solicitação de departamentos de inglês de várias universidades para oferecerem cursos de inglês específicos que pudessem atender às necessidades de alunos de departamentos das mais variadas ciências puras e aplicadas. O Projeto surgiu também para tentar resolver o problema da falta de preparo dos professores de inglês para atenderem a essa demanda.

Idealizado e coordenado pela Profa. Maria Antonieta Alba Celani, o Projeto foi desenvolvido com alunos das Escolas Técnicas Federais e, devido à grande, flagrante e prioritária necessidade que eles tinham de saber ler textos em inglês, o foco recaiu primeiramente nessa habilidade, na elucidação de como se dá o processo de leitura e no ensino de estratégias de compreensão. Isso explica a grande produção de pesquisas em leitura em inglês como língua estrangeira no LAEL/PUCSP .

Nos primeiros anos do Projeto, de 1981 a 1989, o programa de desenvolvimento de professores produziu muito material didático básico de apoio. Assim, nasceram os *Working Papers*, espécie de apostilas sobre diferentes temas relacionados ao ensino de leitura, algo muito diferente de um livro, pois, como esclarece Celani na pg.1 da apresentação dos *working papers*, “a posição do Projeto Brasileiro em relação à formação de professores era a de se privilegiar o processo e não ensinar a fazer uso de um produto”. Priorizava-se o processo de criação de material didático pelo professor, específico para seus alunos, para sua própria sala de aula. Depois de mais de duas décadas de sua produção, os *Working Papers* e Resource Packages produzidos pelo Projeto continuam sendo fontes ricas e confiáveis para professores interessados em produzir material eficaz para sua sala de aula. Por essa razão, eles constam de nossa bibliografia.

Se você quiser saber mais sobre

Needs Analysis em cursos de inglês, poderá ler:

GOMES, Luiz Fernando. Uso da língua inglesa nos hotéis de Sorocaba e região: um estudo das necessidades na situação-alvo. *The Specialist*, São Paulo, v. 1, n. 24, p. 17-34, 01 jan. 2003. Disponível em: <http://www.corpuslg.org/journals/the_especialist/issues/24_1_2003/ARTIGO2.PDF>. Acesso em: 17 nov. 2010.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra; LIMA-LOPES, Rodrigo E. de; GAZOTTI-VALLIM, Maria Aparecida. Análise das necessidades: identificando gêneros acadêmicos em um curso de leitura instrumental. *The Specialist*, São Paulo, v. 1, n. 25, p. 1-29, 01 jan. 2004. Disponível em: <http://www.corpuslg.org/journals/the_especialist/issues/25_1_2004/ARTIGO1.PDF>. Acesso em: 17 nov. 2010.

2.2. Como se dá o processo de leitura

- O que entendemos sobre como lemos?
- Ler em língua estrangeira é muito difícil?
- O maior problema de leitura em língua estrangeira é o vocabulário?

Antes de respondermos de forma adequada às perguntas acima, observemos, a seguir, uma lista de idéias equivocadas a respeito de leitura coletadas por meio de questionários de Needs Analysis (Análise de Necessidades) aplicados em incontáveis cursos de Leitura em Inglês para fins específicos, no Brasil, com o objetivo de observar a consciência de universitários sobre a natureza do processo de leitura. Examinemos essas idéias com atenção:

Idéias equivocadas sobre o processo de leitura

1- A leitura é linear (Devemos partir da primeira palavra do canto esquerdo superior da página e seguir, linearmente, da esquerda para a direita, descendo os olhos até a última palavra do canto direito inferior da página. Lemos palavra por palavra)

2- A leitura é passiva (O significado está no texto, o qual vai depositando idéias e palavras do autor na cabeça do leitor)

3- Ler em língua estrangeira é uma tarefa muito difícil (É impossível compreender um texto numa língua da qual nunca ouvimos falar)

4- Vocabulário é o maior problema da leitura em língua estrangeira (Todas as palavras são importantes. É necessário traduzir. Devemos iniciar a leitura sublinhando palavras desconhecidas para procurá-las no dicionário. O uso do dicionário é imprescindível.)

5- Compreensão parcial é compreensão pobre (É necessário entender 100% do texto. Todas as palavras devem ser compreendidas)

Voltaremos a análise dessas idéias ao final desse texto.

2.3. Conscientização sobre Níveis de Leitura e Maneiras de Ler

Segundo Kato (1987), a primeira atitude correta (estratégia consciente, metacognitiva) de um leitor frente a um texto, seja em língua materna ou estrangeira, é estabelecer objetivos para a leitura, pois diferentes objetivos de leitura exigem níveis de compreensão diferentes e maneiras ou técnicas de leitura diferentes. Veja algumas situações de leitura que apresentamos abaixo.

- Você, numa livraria de aeroporto, deseja selecionar um texto para ler durante uma viagem de avião que durará 9 horas. Tenta folhear rapidamente alguns livros para poder predizer algo sobre seus conteúdos e decidir o que escolher. Lê os títulos, as “orelhas” e algumas páginas iniciais. Essa maneira de ler é denominada “skimming” e, dependendo do tempo dedicado a olhar o texto e do conhecimento prévio (sobre o assunto, o autor, o gênero), tanto pode levar o leitor ao nível da Predição ou Pré-leitura (em que apenas se formulam hipóteses sobre o que encontrar no texto) como ao de compreensão geral (em que se apreende o gênero, a área, o tema, a autoria, o estilo, o enredo central)
- Você deseja buscar o significado de uma palavra no dicionário ou o número de um telefone na lista - Faz um “scanning” – busca de um item específico num local conhecido, pré determinado pela estrutura conhecida do texto.
- Você precisa ler um texto indicado por um professor, para elaborar um resumo em nível de compreensão geral e de pontos principais – apreender a organização típica do gênero em questão e usando a seletividade, ler a introdução, a conclusão, o início de cada parágrafo (exploração dos tópicos frasais) e/ou seção deverá ser suficiente.
- Você precisa ler um texto complexo, para tentar apreender um conceito novo sobre o qual você terá que apresentar seminário. Para isso, precisará atingir o nível de compreensão detalhada –Será necessário ler para apreensão de pontos principais e compreender detalhadamente trechos que discutam o conceito de maneira mais profunda (o que poderá exigir análise gramatical de alguns períodos)

Importante! É importante lembrar que, se tratando de texto em língua estrangeira, essas maneiras de ler são apoiadas no compreensível, em tudo que possa promover compreensão, como o conhecimento do gênero discursivo em questão e sua organização textual característica (seus elementos típicos, estruturas lingüísticas frequentes, vocabulário, etc...), conhecimento da área, do tema (do tópico, do foco específico,...), reconhecimento de cognatos, etc...

Esquema dos níveis de compreensão

Predição

(antecipação de informações que o texto poderá conter: formulação de hipóteses)

Localização de informações específicas

(leitura com a finalidade de obter certas informações que o leitor espera encontrar)

Compreensão geral

(área, tema, foco, autor, fonte, data...)

Compreensão de pontos principais

(leitura direcionada para a apreensão do tópico e subtópicos, sem detalhes)

Compreensão detalhada

(apreensão dos pontos principais e de detalhes que os sustentam)

Leitura Crítica

(postura analítica e interpretativa do leitor)

Observemos que o esquema que adotamos aponta a **leitura crítica** como uma postura, uma atitude que o leitor deve assumir desde o primeiro momento em que aborda um texto a ser lido em qualquer nível, com qualquer objetivo. Trata-se de uma visão de leitura crítica diferente de algumas equivocadas que a consideram como um nível alto a ser atingido depois da leitura detalhada. Fazer uma leitura crítica em qualquer nível de compreensão, desde uma simples predição que se faz a partir de uma foto que ilustra uma propaganda até à leitura detalhada para a elaboração de uma resenha é uma questão mais de postura do leitor do que habilidades de decodificação de linguagem escrita.

Para começar a ser crítico, um leitor deve questionar-se sobre as intenções do autor; sobre quem ganha e quem perde com as informações publicadas o texto; sobre a qualidade das ilustrações; a qualidade da linguagem; as opiniões emitidas pelo autor; os fatos apresentados e

os fatos omitidos pelo autor (quem se beneficia com as omissões? Quem se prejudica com as omissões?); etc...

2.4. Comportamentos / estratégias gerais do leitor diante de textos em L1 e LE

“skimming”: Consiste em uma “olhadela” geral, rápida por todo o texto para apreender o que for compreensível à primeira vista (estrutura formal do texto, a divisão em seções, título e subtítulo, destaques, ilustrações, ...), o que já permite reconhecer o gênero e fazer algumas previsões

“scanning”: Busca de informações específicas em locais do texto já previstos, como por exemplo, a busca da técnica de coleta utilizada numa pesquisa na seção de metodologia...ou a busca dos pontos principais na introdução, conclusão e primeiras e últimas sentenças de cada parágrafo e/ou seção.

“prediction”: É ao mesmo tempo um nível de leitura e uma estratégia de pré-leitura e diz respeito à capacidade de prever informações que muito provavelmente o texto apresentará. É a capacidade de prever não só frases, períodos e até parágrafos inteiros, a partir de marcadores do discurso (expressões que sinalizam o que se deve esperar numa sequência lingüística, como “por outro lado”; por exemplo”; etc...); como também de prever idéias, citações, conceitos que o texto trará, a partir do conhecimento que se tem da linha teórica de um autor (por exemplo, espera-se que em um texto em que se discuta sociointeracionismo, as idéias de Vygotsky e/ou de Bakhtin estejam presentes). Somos capazes de prever até mesmo os tipos de emoções que um gênero poderá nos causar.

. seletividade: Relaciona-se à capacidade do leitor selecionar, num texto, palavras, parágrafos, seções, resumos em destaques, enfim, porções que considera importantes para compreender melhor sem ter que ler o texto todo e ignorar outras palavras, parágrafos seções e até capítulos (num texto longo, como uma tese, por exemplo) ou por considerá-los não importantes para o seu objetivo de leitura ou por perceber que são muito previsíveis.

A seletividade relaciona-se com a flexibilidade, uma característica de certos textos que apresentam estruturas que tornam possível ao leitor ser seletivo. São textos que apresentam muitas pistas que facilitam ao leitor predizer informações e decidir quais lhe interessam ler e quais ignorar.

. análise gramatical: A análise gramatical, incluindo análise da sintaxe, do arranjo das palavras nas frases e sentenças, pode e deve ser usada como estratégia de leitura, em casos em que todas as outras estratégias não derem conta de resolver um problema de compreensão. Raramente este nível de análise se torna necessário, mas se em alguma leitura, o leitor encontrar um problema de compreensão difícil de ser solucionado com o uso de outras estratégias, justamente em um trecho que lhe pareça importante para compreender algo que lhe interessa muito (por exemplo, um novo conceito relacionado a um assunto que esteja pesquisando), então, nesse caso, a análise gramatical pode ser realizada como mais um recurso.

2.5. Relação entre Nível de Leitura e Procedimentos

Sabemos, então que a primeira estratégia metacognitiva (consciente) do leitor, de organização da tarefa de ler é estabelecer objetivo(s) para a leitura que vai realizar.

Há diferentes objetivos para a leitura e diferentes maneiras de ler (comportamentos do leitor) e nem sempre compreensão parcial significa leitura pobre. Dependendo da tarefa de leitura que temos que realizar e do objetivo do leitor, uma compreensão parcial do texto pode ser plenamente satisfatória.

Para se obter **compreensão geral do assunto**, vale o uso da estratégia denominada **‘skimming’** (to skim) que, segundo Norte (2009, p. 41) “literalmente significa ‘desnatar’, ‘tirar o que está por cima’, “to skim through e/ou “to skim over” - ler por alto” que consiste em passar os olhos rapidamente pelo texto para verificar o que é compreensível à primeira vista. A autora cita como exemplo de utilização do “skimming” em nosso dia-a dia, o folhear de um jornal para obtenção de uma idéia geral sobre as principais reportagens.

Ao realizarmos “skimming”, outras estratégias como a análise da organização das informações componentes de um gênero textual, o uso das informações não verbais muito conhecidas (como gráficos; ilustrações; símbolos; numerais; dicas tipográficas como negritos, itálicos,

maiúsculas, pontuação, etc...) são simultaneamente exploradas para facilitar a compreensão e já permitem, logo no primeiro contato com o texto, alguma predição (alguma formulação de hipóteses sobre informações a serem encontradas).

Quanto à **compreensão de pontos principais**, Norte (op.cit.) acredita que para alcançá-la, o leitor deve se deter com maior atenção na busca das informações importantes do texto, tentando identificar a informação mais relevante de cada parágrafo. Ela prevê também que são os objetivos estabelecidos pelo próprio leitor (pelos interesses e necessidades de informação que o levaram à leitura do texto) que determinam o modo pelo qual ele realiza a leitura. Na **busca de uma informação específica**, a atenção deve ser alocada para locais já previsíveis do texto onde se encontram itens como datas, nomes, números, etc..., podendo o leitor ignorar outras partes do texto que não são de seu interesse. Essa busca de uma informação específica denomina-se **“scanning”** e não exige uma leitura detalhada do texto.

Um bom leitor, sempre regido pelo seu conhecimento prévio que lhe permite fazer inferências, à medida que lê, antecipa informações que o texto poderá apresentar, realiza **seleção de trechos** (sentenças, parágrafos, seções, etc...) que prevê lhe interessarão e ignora outros que prevê não serem para ele importantes, saltando-os e agilizando a leitura. A esse tipo de comportamento do leitor, dá-se o nome de estratégia da **seletividade**. Um exemplo flagrante de seletividade consciente na leitura de um material de leitura é o comportamento de leitores de jornal que já iniciam selecionando os cadernos que lhes interessam.

A maioria das nossas necessidades de leitura são plenamente supridas com a compreensão em nível de pontos principais dos textos que precisamos ler. Também, como já dissemos, acreditamos que a leitura crítica pode ocorrer em qualquer nível de compreensão, pelo menos em termos de reação crítica do leitor às informações que pode obter, mesmo num nível modesto de compreensão. Porém, é necessário reconhecermos que existe um tipo de leitura crítica que exige um nível de compreensão mais detalhada como, por exemplo, a leitura realizada por estudiosos de todas as áreas com o objetivo de fundamentar uma tese, a leitura que um acadêmico faz de um projeto sobre o qual necessita emitir parecer, a leitura que um juiz faz dos documentos de um processo, etc...

Norte (2009) prevê que para tal tipo de leitura crítica, há necessidade de compreensão de particularidades para se entender com clareza as idéias do autor, e também suas intenções nas

entrelinhas. A autora alerta para o fato de a leitura crítica exigir do leitor a avaliação e o questionamento dos argumentos do autor e implicar a capacidade de formar uma opinião sobre o conteúdo do texto e ser capaz de justificar e sustentar suas posições como leitor.

Para a autora, também há necessidade de lermos detalhadamente, com cuidado, quando lemos instruções operacionais de experiências, equipamentos, etc. cuja compreensão exige apreensão de detalhes importantes.

Norte (op. cit.) refere-se ainda ao uso de **estratégias específicas de vocabulário** como o reconhecimento de palavras conhecidas do leitor e dos cognatos (palavras de origem grega ou latina que são ortograficamente muito semelhantes às correspondentes em língua portuguesa); a identificação de palavras-chave, (que são geralmente destacadas no texto por meio da repetição por serem terem relação direta com o assunto, sendo portanto importantes para a compreensão); o reconhecimento de afixos (essencial na formação de palavras); a dedução/inferência das palavras desconhecidas por meio do contexto e, como último recurso, o uso do dicionário.

Para o nível da **compreensão detalhada** de um texto complexo, as **competências linguísticas** – conhecimentos de estruturas nominais (o substantivo e seus modificadores), de estrutura da sentença, de itens que concorrem para a coesão e coerência textual tornam-se imprescindíveis.

Considerando a importância das estratégias de vocabulário e das estratégias de gramática na leitura em inglês como LE e a importância do desenvolvimento da competência leitora nessa língua na formação de alunos que futuramente deverão estar capacitados a ler razoavelmente textos de diferentes níveis de complexidade, em diferentes níveis de compreensão, para poderem concorrer a vagas em universidades públicas ou em empregos que exijam leitura nessa língua, decidimos abordar mais detalhadamente as estratégias específicas de vocabulário no tema 2 desta disciplina e os itens gramaticais no tema 3.

Resumindo, todo o tópico “Procedimentos de Leitura em Língua Estrangeira”, apresento, a seguir, uma lista-resumo de estratégias metacognitivas adaptada de Kato (1987) que devem reger o comportamento de todo leitor proficiente em língua materna ou língua estrangeira:

1. Primeiro estabelecer objetivo para a leitura
2. A partir do objetivo de leitura, estabelecer o nível de compreensão que se deseja atingir

3. Apoiar-se no compreensível e ignorar o que não for compreensível
4. Monitorar a compreensão o tempo todo para ver se a compreensão está ocorrendo de forma a cumprir os objetivos da leitura
5. Realizar voltas ou avanços conscientes no texto para confirmar hipóteses de compreensão ou para esclarecer algum problema de compreensão que esteja dificultando atingir o objetivo que se estabeleceu para a leitura
6. Fazer uso consciente das estratégias gerais de leitura (“skimming”, “scanning”, predições, seletividade, análise gramatical), de acordo com a exigência do nível de compreensão que se deseja atingir.
7. Fazer uso consciente das estratégias específicas de vocabulário quando encontrar palavras que necessitam ser compreendidas por dificultarem a compreensão de uma sequência importante para os objetivos do leitor.

Abaixo, ao compreender o trecho em destaque, você, professor, terá um exemplo de exercício fácil para conscientizar seu aluno de que não lemos palavra por palavra nem mesmo em língua materna.

No último mês de Abril, em uma Universidade ao norte da Inglaterra, realizou-se um Congresso Internacional sobre Desenvolvimento da Pesquisa sobre Linguagem reunindo pesquisadores de 21 nacionalidades.

Conscientizando: A leitura não é passiva, é ativa. Tanto não é passiva que fazendo uso do nosso conhecimento do que é esperado em um ponto de uma sentença, podemos reconhecer palavras mesmo com letras trocadas. Nesse reconhecimento, entra conhecimento do vocabulário, da ortografia, da classe gramatical da palavra, da sintaxe do português sem que isso esteja no nível da nossa consciência.

Neste ponto, faça uma pausa para realizar a Atividade 5 da nossa agenda que traz exercícios de leitura de textos em português, inglês e outras línguas para conscientização prática sobre processos de leitura e, ao final, volte para ler a seção “Finalizando” abaixo, pois ela só fará mais sentido depois que você realizar as atividades.

Finalizando...

A esta altura, devemos reler a lista de idéias equivocadas com as quais iniciamos esta unidade e agora, conscientes dos processos envolvidos na leitura em língua materna e em língua estrangeira, substituí-las pelas idéias adequadas listadas abaixo.

Idéias adequadas sobre processo de leitura em língua materna e estrangeira

1- A leitura não é linear; é seletiva. É adequado e desejável que o leitor, fazendo uso de seu conhecimento das características de gêneros discursivos escritos, da área, do assunto, etc.... faça previsões e possa “saltar” trechos previsíveis (considerados redundantes ou não relevantes para ele) e ler mais atentamente só os trechos relevantes ou que lhe tragam informação nova.

2- A leitura não é passiva; é ativa. O significado não está no texto; ele é “negociado” na interação entre leitor e texto, no qual, ativamente, o leitor tenta integrar o conhecimento novo apresentado pelo autor ao conhecimento prévio que ele já tem sobre o assunto. É o que Rumlhart (1980) chama de aprendizagem por acréscimo, integração ou modificação de esquemas.

3- A leitura em língua estrangeira pode ser facilitada. A leitura em língua estrangeira, assim como em língua materna, dependendo de vários fatores (principalmente do conhecimento dos gêneros, da área, do assunto) pode ser difícil ou fácil. O leitor deve, em primeiro lugar, estabelecer objetivos claros para sua leitura de qualquer texto e assim poder definir o nível de compreensão que precisa ou deseja atingir. No ato de ler, deverá fazer uso de estratégias facilitadoras como: previsões (formulações de hipóteses de significado), apoio no compreensível (reconhecimento de vocabulário conhecido e de palavras cognatas; exploração de pistas não verbais (ilustrações, dicas tipográficas); reconhecimento da / e apoio na organização da informação no texto; inferências pelo contexto...

4- Vocabulário pode não ser um problema na leitura em língua estrangeira se tivermos consciência dos recursos dos quais podemos lançar mão para facilitar sua compreensão, como:

apoio em palavras compreensíveis (conhecidas e cognatas) / tentar ignorar palavras desconhecidas e verificar se elas não fazem falta / atenção às palavras desconhecidas que se repetem para decidir se são importantes para a compreensão (verificando se elas aparecem em partes importantes do texto como título, subtítulo, introdução, conclusão, início de sentença) / tentar inferir o significado das palavras importantes pelo contexto

5- Compreensão parcial não é compreensão pobre. Na maioria das tarefas de leitura que necessitamos realizar no nosso dia a dia, a compreensão parcial é a desejável e a satisfatória.

Referências

- BAKER, L.; BROWN, A. L. Metacognitive skills and reading. In: PEARSON, P.D. (Ed). Handbook of reading research. New York: Longman, 1984. p. 353-394.
- BEED, L., HAWKINS, E. M.; ROLLER, C. M. Moving learners toward independence: The power of scaffolding instruction. *The Reading Teacher*, Newark (USA), v. 9, may 1991.
- BLOOME, D. Reading as a social process. *Advances in Reading/Language Research*, San Jose (USA), v. 2, p. 165-195, 1983.
- BLOOME, D. Interaction and intertextuality in the study of classroom reading and writing events: microanalysis as a theoretical enterprise. In: INTERAMERICAN CONFERENCE ON CLASSROOM ETNOGRAPHY, Mexico City, Mexico. Proceedings... [S.n.]: Mexico City, 1991.
- BLOOME, D. Necessary indeterminacy and the microethnographic study of reading as a social process. *Journal of Research on Reading*, Washington (USA), v. 16, n. 2, p. 98-111, 1993.
- BROWN, A. L. Metacognitive development and reading. In: BREWER, W.; BRUCE, B.; SPIRO, R. (Ed.). *Theoretical issues in reading comprehension*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980.
- BROWN, C. S.; LITTLE, S. L. Merging assesmente and instruction: protocols in the classroom. In: GLASER, L. W.; SEARFOSS, L.; GENTILE, L. (Ed.). *Reexamining reading diagnosis: new trends and procedures*. Newark: Internacional Reading Association, 1988.

- BRUNER, J. S. Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In: WERTSCH, J. (Ed.). Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives. Cambridge: Cambridge University, 1985.
- CAVALCANTI, M. C. Interação leitor-texto: aspectos de interação pragmática. Campinas: UNICAMP, 1989.
- CELANI, M. A. A; et al. The Brazilian ESP Project: an evaluation. São Paulo. EDUC, 1989.
- CONDOR, S.; ANTAKI, C. Social cognition and discourse. In: VAN DIJK, T. A (Ed.). Discourse as structure and process. London: Sage, 1997.
- ERICSSON, K. A.; SIMON, H. A. Verbal reports on thinking. In: FAERCH, C.; KASPER G. (Ed.). Introspection in second language research. Clevedon: Multilingual Matters, 1987.
- FAERCH, C.; KASPER, G. Processes and strategies in foreign language and communication. *Interlanguage Studies Bulletin*, Utrecht, v. 5, p. 47-118, 1980.
- GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: FREDERICCH, V. G. (Ed.). Reading and literacy: the selected writings of Kenneth S. Goodman. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1967. (Process, Theory, Research, v. 1)
- GOUGH, P. B. One second of reading. In: KAVANAGH, V. F.; MATTINGLY, I. G. (Ed.). Language by ear and eye: the relationships between speech and reading. Massachusetts: MIT, 1972.
- GREEN, J. L.; MEYER, L. A. The embeddedness of reading in classroom life: reading as a situated process. In: BAKER, C. D.; LUKE, A. (Ed.). Towards a critical sociology of reading pedagogy. Amsterdam: John Benjamins, 1991.
- HEAP, J. L. A situated perspective on what counts as reading. In: BAKER, C.; LUKE, A. (Ed.). Towards a critical sociology of reading pedagogy. Amsterdam: John Benjamins, 1991.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. English for specific purposes: a learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University, 1987.

- KATO, M. A. O aprendizado da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- LEMOS, Vilma. O texto publicitário em evento de leitura: a ação reflexiva e crítica do professor. Tese (Doutorado)-Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.
- MAINGUENEAU, D. Pragmática para o discurso literário. São Paulo. Martins Fontes, 1996.
- MARINELLO, A. F.; BOFF, O. M. B.; KOCH, V. S. O texto instrucional como um gênero textual. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 29, n. Especial, p. 61-77, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. Gêneros textuais e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. pp. 19-36.
- MAYBIN, J.; MOSS, G. Talk about texts: reading as a social event. *Journal of Research in Reading*, Washington (USA), v. 16, n. 2, p. 138-47, 1993.
- NARDI, M. I. A. As expressões metafóricas na compreensão de texto escrito em língua estrangeira. Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1993.
- NARDI, M. I. A. A metáfora e a leitura como evento social: instrumentos do pensar a Biblioteconomia do futuro. Tese (Doutorado em Lingüística)-Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1999.
- NEWMAN, D., GRIFFIN, P.; COLE, M. Social mediation goes into cognitive change, In: _____. *The construction zone*. Cambridge: Cambridge University, 1989.
- NORTE, Mariangela Braga. Experiência Docente: Leitura Instrumental em Língua Inglesa e Termos Técnicos da Ciência da Informação. Tese de Livre Docência- Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP-Marília. 2009
- OXFORD. *Looking at language learning strategies*. New York: Newbury House, 1989.
- PALINCSAR, A. S. The role of dialogue in providing scaffolding instruction. *Educational Psychologist*, Memphis (USA), v. 21, n. 1-2, p. 73-98, 1986.
- PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. Reciprocal teaching of comprehension: fostering

and comprehension - monitoring activities. *Cognition and Instruction*, Mahwah (USA), v. 2, p. 117-75, 1984.

- QUEIROZ, S. R. B. O papel do docente no desenvolvimento da leitura Crítica. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 18., 2007, Campinas. Anais... Campinas: Unicamp, 2007.
- RUMELHART, D. E. Toward an interactive model of reading. In: DORMICI (Org.). *Attention and performance: XI*. Mahwah (USA): Lawrence Erlbaum, 1977.
- RUMELHART, D. E. Schemata: the building blocks of cognition. In: BREWER, W.; BRUCE, B.; SPIRO, R. (Ed.). *Theoretical issues in reading comprehension*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980.
- SANTA BÁRBARA, L. A. O papel do professor como mediador e gerenciador da co-construção das múltiplas leituras. 2007. 170 f. Dissertação (Doutorado)-Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5936>. Acesso em: 17 nov. 2010.
- SPRADLEY, J. *Participant observation*. New York: Holt Rinehart & Winston, 1980.
- VAN DIJK, T. The study of discourse. In: VAN DIJK, T. *Discourse as structure and process*. London: Sage, 1987. p. 01-34.
- VIAN JR., O. *Inglês instrumental, inglês para negócios*. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 15, p. 437-457, 1999. Número especial.
- VILAS BOAS, G. A. *Metáforas conceituais de tempo, vida e morte na construção colaborativa das leituras de um texto literário*. Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.
- VYGOTSKY, L.S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University, 1978.
- VYGOTSKY, L.S. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Sharpe: Armonk, 1981.

- WERTSCH, J. V. *Voices of the mind*. Cambridge: Harvard University, 1991.
- ZANOTTO, M. S. T. *Metáfora, cognição e ensino de leitura*. D.E.L.T.A., São Paulo, v.11, n. 2, 1995.
- ZANOTTO, M. S. T. *A leitura como evento social para um enfoque humanístico do ensino de línguas*. In: CONGRESSO MUNDIAL DA FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS VIVAS, 19., Recife, 1997. *Anais...* Recife: FIPLV, 1997.
- ZANOTTO, M. S. T. *A Construção e a indeterminação do significado metafórico no evento social de leitura*. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). *Metáforas do cotidiano*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.
- WATERS, A. *Back to the future*. *The ESpecialist*, São Paulo, v. 9, n. 1-2. 1988.

Bibliografia Consultada

- FREITAS, A. “Conscientização”: um fator negligenciado no ensino de vocabulário. *The ESpecialist*, São Paulo, v. 13, n. 1, 1992.
- GRELLET, F. *Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: Cambridge University, 1981.
- HOLMES, J. *The importance of prediction*. In: *WORKING PAPERS*, 5., 1982, São Paulo. *Anais...* São Paulo: PUC, 1982.
- HOLMES, J. *Stages, strategies and activities*. In: *WORKING PAPERS*, 4., 1982, São Paulo. *Anais...* São Paulo: PUC, 1982.
- HOLMES, J. *What is a unit?: the structure of the course unit and its place in course design*. In: *WORKING PAPERS*, 13., 1984, São Paulo. *Anais...* São Paulo: PUC, 1984.
- HOLMES, J. *The teacher as researcher*. In: *WORKING PAPERS*, 17., 1986, São Paulo. *Anais...* São Paulo: PUC, 1986.
- NUTTAL, C. *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Heinemann, 1996.

- RICHARDS, J.; ROGERS, T. S. Method, approach, design, and procedures. In: _____. Methodology in TESOL: a book of readings. New York: Newbury House, 1987. p. 145-157.
- RUSSO, N. G. Leitura de textos em inglês. uma abordagem instrumental. Belo Horizonte: UFMG. 1992. (Projeto de Inglês Instrumental).
- SCOTT, M. Conscientização. In: WORKING PAPERS, 18., 1986, São Paulo. Anais... São Paulo: PUC, 1986.

Pró-Reitora de Pós-graduação

Marilza Vieira Cunha Rudge

Equipe Coordenadora

Ana Maria Martins da Costa Santos

Coordenadora Pedagógica

Cláudio José de França e Silva

Rogério Luiz Buccelli

Coordenadores dos Cursos

Arte: Rejane Galvão Coutinho (IA/Unesp)

Filosofia: Lúcio Lourenço Prado (FFC/Marília)

Geografia: Raul Borges Guimarães (FCT/Presidente Prudente)

Antônio Cezar Leal (FCT/Presidente Prudente) - *sub-coordenador*

Inglês: Mariangela Braga Norte (FFC/Marília)

Química: Olga Maria Mascarenhas de Faria Oliveira (IQ Araraquara)

Equipe Técnica - Sistema de Controle Acadêmico

Ari Araldo Xavier de Camargo

Valentim Aparecido Paris

Rosemar Rosa de Carvalho Brena

Secretaria/Administração

Márcio Antônio Teixeira de Carvalho

NEaD – Núcleo de Educação a Distância

(equipe Redefor)

Klaus Schlünzen Junior

Coordenador Geral

Tecnologia e Infraestrutura

Pierre Archag Iskenderian

Coordenador de Grupo

André Luís Rodrigues Ferreira

Guilherme de Andrade Lemeszenski

Marcos Roberto Greiner

Pedro Cássio Bissetti

Rodolfo Mac Kay Martinez Parente

Produção, veiculação e Gestão de material

Elisandra André Maranhe

João Castro Barbosa de Souza

Lia Tiemi Hiratomi

Liliam Lungarezi de Oliveira

Marcos Leonel de Souza

Pamela Gouveia

Rafael Canoletti

Valter Rodrigues da Silva