

**REVISITANDO LEITURA(S) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
REFLEXÕES SOBRE MODELOS PRESENTES NOS MDS DE INGLÊS COMO
LE**

***REVISITANDO LECTURA(S) EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES:
REFLEXIOENS SOBRE MODELOS PRESENTES EN LIBROS DIDÁCTICOS DE
INGLÉS COMO LE***

***READING(S) IN TEACHER EDUCATION: REFLECTING ON MODELS
PRESENTED WITHIN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE MATERIALS***

Patrícia de Oliveira LUCAS¹

RESUMO: O objetivo deste artigo é discutir alguns modelos de leitura e como eles tem sido trabalhados em contextos de escola pública. Dentre esses modelos, podemos citar as abordagens ascendente (*bottom up*) e descendente (*top down*), seguidas do modelo interativo. Depois de apresentar cada um desses modelos, pretendemos discutir como eles podem ser retratados em alguns materiais de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Ensino. Modelo.

RESUMEN: *El objetivo de este artículo es discutir algunos modelos de lectura y como ellos están siendo trabajados en contextos de escuela pública. Entre esos modelos, podemos citar los abordajes ascendentes (bottom up) y descendentes (top down), seguidas del modelo interactivo. Tras presentar cada uno de esos modelos, pretendemos discutir como ellos pueden estar retratados en algunos materiales de enseñanza.*

PALABRAS CLAVE: *Lectura. Enseñanza. Modelo.*

ABSTRACT: *The aim of this article is to discuss some of the reading models and how they have been taught within public schools' contexts. Among those models, we can cite the bottom up and the top down approaches, followed by the interactive model. After presenting each one of them, we intend to discuss how those models are portrayed in some teaching materials.*

KEYWORDS: *Reading. Teaching. Models.*

Introdução

¹ Universidade Federal do Piauí (UFPI), Piauí- Brasil. Profa Adjunta - Linguística Aplicada. E-mail: patdeoliveiralucas@gmail.com.

Dentre as habilidades desenvolvidas no ensino público, a leitura ainda é a mais abordada em sala de aula pelos professores que trabalham nesse contexto educacional (LUCAS, 2016). Dessa forma, entender quais são os pressupostos que sustentam e que embasam os modelos de leitura apresentados pelos materiais didáticos, doravante MDs, parece ser de extrema relevância para compreendermos como se dá a atuação desses profissionais em sala de aula. Assim, nossa intenção é discutir neste texto alguns dos modelos de leitura representados em MD utilizado na rede pública de ensino do estado de São Paulo.

Modelos de leitura

Em nosso entendimento, como formadores de professores, acreditamos que a compreensão dos modelos de leitura é fundamental para a prática do profissional de ensino em sala de aula. Especialmente porque no contexto público de ensino essa habilidade é ainda a mais trabalhada com os aprendizes (SCARAMUCCI, 1995) e também a mais possível de ser desenvolvida com os aprendizes em sala de aula, de acordo com a visão de alguns professores que trabalham nesse cenário educacional (LUCAS, 2016).

Diante desse foco em leitura, que parece ser significativo, especialmente em termos quantitativos, entendemos ser necessário que professores compreendam cada um dos modelos que discutimos neste texto, para que assim possam potencializar e, conseqüentemente, fomentar práticas de leituras mais reflexivas, contribuindo com o desenvolvimento do pensamento crítico dos aprendizes.

Nos anos 40, a leitura recebeu forte influência da corrente behaviorista, por ter sido considerada como uma atividade mecânica, já que teve como base apenas a decodificação de palavras. Nessa perspectiva, o behaviorismo considerava o leitor como um sujeito passivo e o principal papel do aprendiz era o de absorver as informações que eram apresentadas pelo texto. Nesse cenário, a tradução desses textos em adição aos estudos gramaticais ainda eram as práticas mais recorrentes de leitura.

A partir da década de 60, os estudos voltados para a leitura tiveram um redimensionamento em sua abordagem de ensino, deixando de enfatizar uma perspectiva behaviorista para então abordar uma visão mais cognitivista, passando a ter um enfoque psicolinguístico, fazendo com que o papel do leitor deixasse de ser

mecânico e passasse a ser mais participativo. Nessa perspectiva, os modelos que foram desenvolvidos após esse período, apresentam-se predominantemente como cognitivos, especialmente por privilegiarem a função da leitura como um processo ligado à memória e à atenção.

Dessa forma, esses modelos pertencentes aos anos 1970, foram classificados como modelos lineares de processamento de informação, a qual era entendida passo-a-passo, desde o olho até a memória, sendo que a função desta seria aguardar a chegada do material para começar processá-lo. Todavia, conforme pontua Kleiman (1989), nem todos os modelos de leitura visam interrelacionar o funcionamento de sistemas cognitivos e linguísticos do sujeito para a apreensão do objeto, no momento em que ocorre a leitura.

Isso posto, discutimos na sequência, três modelos de leitura, a saber: o de decodificação (ou ascendente – *bottom up*), o psicolinguístico (ou descendente – *top down*) e interativo – leitura como construção do significado. Modelos esses que acreditamos serem fundamentais para que pensemos esse processo sob uma perspectiva reflexiva. Explicitamos ainda a visão de leitura presente em cada um desses modelos, apresentando ao fim deste texto, algumas tarefas² e as propostas de atividades de leitura abordadas em materiais didáticos de Inglês como língua estrangeira (LE).

Modelo de decodificação: a leitura entendida como extração de significado

De acordo com o modelo de decodificação, ler é um ato representado por meio de um processo em que se decodificam as palavras que são impressas por um texto. Nesse sentido, ler é extrair significado de um texto. Essa visão de leitura pressupõe um modelo ascendente ou *bottom up*, em que o fluxo de informação vai do texto para o leitor, tendo esse papel mais importante nesse processo. O modelo é ascendente ainda, porque o ato de ler ocorre da palavra para a sentença e significado. Assim, o conhecimento da correspondência entre o som e a letra é bastante importante para a leitura “decodificadora”.

Para Kato (1985, p. 40), o modelo ascendente acaba por fazer “uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes”. Na visão

² O termo tarefas aqui é utilizado como um sinônimo para atividade. O mesmo não deve ser entendido sob uma perspectiva teórica, conforme ele é discutido em outros estudos.

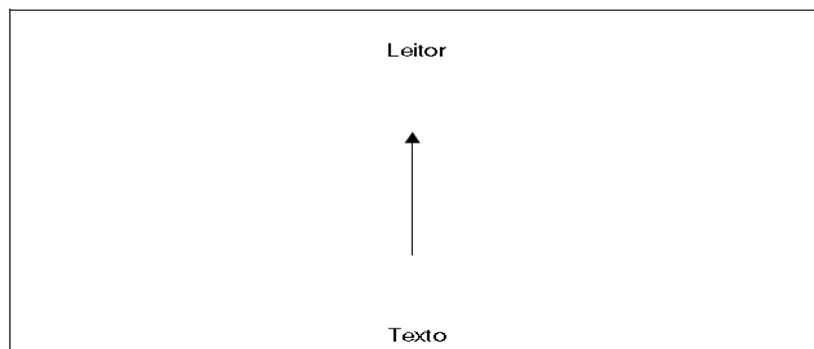
da autora, esse tipo de processamento torna-se responsável por servir de base para a descrição do leitor, já que ele termina por construir o sentido com base nos dados fornecidos pelo texto, realizando poucas leituras nas entrelinhas. Assim, esse leitor é atento para reconhecer detalhes detectando até mesmo erros de ortografia, mas sem tirar conclusões apressadas sobre o texto.

Em adição, o leitor que aprende a ler de acordo com esse modelo, é lento e também pouco fluente, já que ele tem dificuldade para sintetizar as ideias que são apresentadas pelo texto, especialmente por não conseguir distinguir aquilo que é mais importante daquilo que é mais redundante, tornando-se assim um leitor passivo, já que procura apenas o significado presente na palavra, decodificando-a, até que ele por si só consiga formar um significado para ela em sua própria mente.

Para Scaramucci (1995), entende-se que a visão de leitura apresentada por esse modelo é a de extração de significado, já que o texto é concebido como um objeto determinado. Portanto, acredita-se que, ao decodificar um texto, o leitor consegue, por meio desse processo, recuperar a mensagem ou mesmo a intenção do autor que o escreveu. Desse modo, o leitor atua como um mero analisador do insumo do texto, especialmente porque suas contribuições e seu conhecimento de mundo são ignorados. Assim, é possível dizer que o modelo ascendente corresponde a um processo linear que enfatiza o texto, o qual é entendido como foco de decodificação.

Na visão da autora supracitada, essa visão de leitura “concebe o ato ilocucionário independente, origem de todas as pistas para se chegar ao significado, apostando na inviolabilidade da palavra e no sentido literal” (SCARAMUCCI, 1995, p. 12). De acordo com Lucas (2008), esse processo pode ser representado por meio de um fluxo de direção unilateral, representado pelo quadro 1 apresentado na sequência.

Quadro 1: Modelo de leitura decodificador ou ascendente: sentido do fluxo de informação.



Fonte: Lucas (2008, p. 75)

Considerando-se o ponto de vista do ensino de leitura em língua materna (LM) e também em LE, Scaramucci (1995, p. 13) argumenta que essa visão “conduz a uma abordagem que enfatiza o texto ou sua decodificação, através do desenvolvimento de um conhecimento linguístico sólido e efetivo, que permite o reconhecimento automático das palavras”. Desse modo, é preciso observar, com bastante cautela, que ao considerarmos um texto como portador de um significado único e imutável, em que se é possível garantir a recuperação de seu significado, estamos contribuindo para que o professor tenha segurança em sala de aula, tendo-se a ilusão de que seu trabalho é facilitado em sala de aula.

Todavia, essa atitude pode contribuir para que esse profissional de ensino não se torne reflexivo (LUCAS, 2008), já que sua tarefa pode se tornar bastante mecânica ao ensinar leitura em sala de aula. Nesse sentido, Scaramucci (1995) faz uma observação pertinente, ao mencionar que essa visão de leitura dá ao professor a possibilidade para que ele imponha sua interpretação como a única possível, acabando assim por ignorar as contribuições que são ofertadas pelos aprendizes (leitores) para a compreensão textual. Em sequências repetitivas, isso pode causar alguns prejuízos para esses alunos.

Mesmo sendo um modelo limitado, é importante entender que ele trouxe contribuições relevantes para a época em que foi proposto. Para Stanovich (1980), citado em Scaramucci (1995, p. 12), “uma grande limitação dos modelos ascendentes é a falta de realimentação, pois não existe um mecanismo que possa controlar a influência dos estágios que ocorrem anteriormente ao sistema”. Nessa perspectiva, “é difícil explicar os efeitos do contexto, e o papel do conhecimento prévio do tópico do texto, como variáveis no reconhecimento da palavra e também na compreensão”.

Sendo assim, embora esses modelos considerem os processos de nível baixo ou perceptivos, eles não dão conta de explicar os processos de nível mais alto, a saber os cognitivos. Em adição, o papel do leitor acaba se resumindo aquele de simples analisador de insumo gráfico, uma vez que suas contribuições para com o processo de leitura são totalmente ignoradas, em face de um objeto que é completamente determinado. Nessa perspectiva, Scaramucci (1995, p. 13) recorda que “o texto, focalizado como um objeto determinado, faz da leitura um processo passivo de decodificação, não deixando espaço para a subjetividade do leitor”.

Lucas (2016) em suas observações de aulas acompanhando quatro professores que lecionavam inglês como LE em contexto público de ensino, percebeu que esse modelo de leitura ainda era o mais privilegiado nas escolas, já que os mesmos eram os

mais representativos nos MDs utilizados pelos profissionais de ensino que trabalhavam nesse ambiente educacional. Em adição, poucas oportunidades de formação continuada para que os professores pudessem repensar o ensino que ofertavam aos aprendizes, também colaboraram para a perpetuação de um modelo que não enfatizava a reflexão no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Discutimos na sequência o modelo de leitura psicolinguístico e também suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem de LEs.

Modelo psicolinguístico: a leitura entendida como atribuição de significado

O modelo de leitura psicolinguístico ou descendente³ contrapõe-se ao modelo ascendente, especialmente porque ele “dá ênfase muito grande ao leitor, cuja tarefa é a de (re)construir o significado do texto a partir de seu conhecimento prévio linguístico, de conteúdo, da estrutura retórica do texto e de mundo” (GATTOLIN, 2005, p. 18).

De acordo com esse modelo de leitura, o conhecimento prévio é tão importante que ele chega a exercer, conforme discutido por Kato (1985), um papel igual ou até mesmo mais importante que os dados impressos no próprio texto. Nessa perspectiva, a leitura passa a ser entendida como um jogo de adivinhações.

Para Goodman (1967), a leitura é entendida como uma atividade de interação entre o pensamento e a linguagem. Segundo o autor, ela é um processo extremamente complexo, por meio do qual o leitor, até certo ponto, pode (re)criar um significado para o texto que lê. Desse modo, esse modelo de leitura proposto pelo autor caracteriza a dimensão preditiva da leitura, ou seja, ela faz parte não apenas de um processo de predição, mas também de adivinhação. Assim, ela é, portanto, “um jogo psicolinguístico de adivinhação”.

Se compararmos a tarefa do leitor nesse processo com relação ao processo descrito anteriormente (decodificação ou ascendente), a diferença reside no fato de que no modelo descendente o leitor não se limita a ser uma entidade passiva e receptiva, pois ele não precisa mais apenas decodificar a mensagem de um texto. Ele pode, de acordo com esse modelo, atribuir significado(s) ao passo em que interage com as

³ Além das denominações psicolinguístico e descendente (*top down*), esse modelo também é conhecido como de dentro pra fora (*inside-out*); guiado pelo conceito (*conceptually-driven*); baseado no leitor (*reader-based*), guiado pelo esquema (*schema-driven*); baseado na predição (*prediction-based*); análise pela síntese (*analysis by synthesis*); e, finalmente, posição de teste de hipótese (*hypothesis-testing position*) (Scaramucci, 1995).

informações do texto, tornando-se capaz de prever o significado do que deve encontrar em sua leitura.

De acordo com Goodman (1967), o leitor proficiente não é aquele que identifica todas as palavras de um texto, mas aquele que consegue selecionar as melhores pistas, levantando hipóteses que podem ser corretas ou não. Assim, o modelo psicolinguístico aceita que o texto seja visto com um objeto indeterminado e incompleto. Portanto, conforme discutido por Kleiman (1989), cabe ao leitor impor-lhe uma estrutura, (re)criando um significado para o texto.

Scaramucci (1995, p. 13) complementa que nesse processo, “o leitor parece não se utilizar de todas as pistas textuais, mas apenas aquelas que lhes permitem confirmar suas hipóteses ou predições, baseadas em seu conhecimento prévio”. Dessarte, quanto mais o leitor for capaz de fazer previsões, menor será sua necessidade de confirmação através do texto.

Na perspectiva de Kleiman (1995, p. 13), “sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão da leitura”. Scott (1983) também elucida que o elemento mais importante apresentado por esse modelo de leitura é o conhecimento prévio, pois esse conhecimento é trazido para o texto pelo leitor, muito antes de a leitura ter se iniciado.

Scaramucci (1995, p. 14) acrescenta que, a

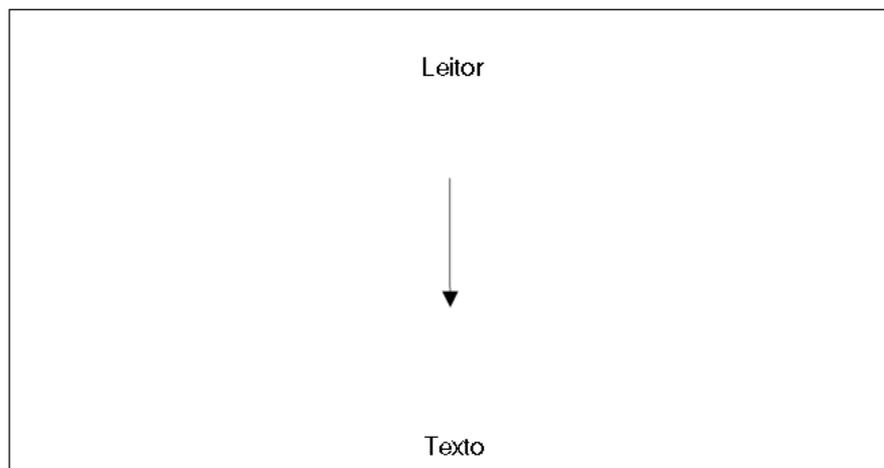
principal contribuição da tendência descendente foi a de trazer, para o processo de leitura, uma dimensão nova, a do conhecimento prévio do leitor, mostrando que a leitura é muito mais do que apenas um processo passivo da extração da mensagem do autor, através de uma decodificação linear ascendente e de seus elementos linguísticos.

De acordo com Moita Lopes (1986), citado por Scaramucci (1995, p. 15), “o modelo descendente, que é baseado no leitor, quase que ignora por completo o texto escrito, na medida em que o leitor o interpreta apenas pragmaticamente, ignorando sua interpretação semântica”. Assim, ao ativar seu conhecimento prévio, o leitor o faz para confirmar as hipóteses e predições que faz sobre o texto.

Segundo Brággio (1992), nesse modelo, o leitor deixa de ser considerado um recipiente passivo de estímulos do ambiente e passa a ser considerado como um processador ativo de informação, ou seja, ele participa (efetivamente) do processo de leitura. Nesse sentido, embora o fluxo de informação ainda seja unidirecional, ele deixa

de ser do texto para o leitor e passa a ser do leitor para o texto, conforme observamos na sequência.

Quadro 2: Modelo de leitura psicolinguístico ou descendente: Sentido do fluxo de informação.



Fonte: Lucas (2008, p. 79)

Para Leffa (1996), quando se acredita que o processo de ler é atribuir significado a algo, coloca-se a origem desse significado não mais no texto, mas em seu leitor. Nessa perspectiva, o mesmo texto pode provocar em cada leitor, e mesmo em cada leitura que esse leitor fizer, significados diferentes. O significado que o leitor vai atribuir ao texto depende das experiências prévias que ele traz durante o processo de leitura.

Todavia, conforme asseverado por Gattolin (2005), mesmo que um único texto seja passível de diversas leituras, seja pela visão de diferentes leitores, ou mesmo pela interpretação de um único leitor, em momentos diferentes, não podemos ignorar o que pontuam Braga e Busnardo (1993) quando explicitam que todo texto possui elementos, no nível da língua, do discurso e do conhecimento de mundo, elementos esses que acabam por limitar as interpretações possíveis. Nesse sentido, o leitor não pode, aleatoriamente, atribuir ao texto significados que ele julga estarem corretos ou que ele meramente “advinhou”, sem considerar as ideias que são apresentadas pelo próprio texto.

Nessa perspectiva, Leffa (1996, p. 14) sugere que a leitura, nesse modelo

Não implica necessariamente apreender a mensagem na sua íntegra. A leitura pode ser lenta e cuidadosa como rápida e superficial, com ou sem consulta ao dicionário. A adivinhação de palavras desconhecidas pelo contexto é incentivada.

Para Leffa (1996), as informações que são disponibilizadas na perspectiva de um modelo descendente não são processadas linearmente, em que o significado é construído palavra por palavra, mas como um processamento de levantamento de hipóteses. Assim, o que o leitor consegue processar da página escrita é o mínimo necessário para confirmar ou rejeitar suas próprias hipóteses.

Tanto quanto o modelo ascendente, o descendente apresenta uma visão de leitura. Para Scaramucci (1995, p. 14-15), entende-se que,

A noção de (re)criação, que, embora à primeira vista possa significar uma liberdade total de interpretação, parece também implicar, como no modelo anterior, uma visão de extração de significado, uma vez que, através de seu conhecimento (prévio), o leitor tentará, na realidade, fazer sentido do que o autor tem a dizer. A expressão *jogo de adivinhações* não parece deixar dúvidas com relação à visão subjacente, pois adivinhação pressupõe uma única resposta correta.

A diferença trazida pelo modelo descendente, quanto à visão de leitura, reside no fato de que ao invés de usar um procedimento que se inicia nos elementos do texto, como é pressuposto no modelo anterior (ascendente), por meio do processo de decodificação, no modelo descendente o leitor usará seu conhecimento prévio, de mundo e também acerca do assunto do texto. Dessarte, o que ainda existe, na verdade é uma visão de leitura como extração de significado.

Assim, ao aceitarmos que o leitor pode, durante o processo de leitura, (re)criar qualquer significado do texto que lê, fazendo com que seu entendimento ocorra por meio do modo como ele atribui esse significado, entendemos que o papel do professor passa a ser o de confirmador de hipóteses. Nessa perspectiva, é bastante provável que a tarefa do professor seja a de confirmar ou não essas hipóteses que são levantadas pelos aprendizes.

E, mesmo quando o aluno consegue atribuir significado ao que ele lê, a visão de leitura presente no modelo descendente ainda é a de extração de significado, já que a mesma depende da resposta que é pressuposta pelo profissional de ensino. Desse modo, assim como acontece no modelo ascendente, encontramos também algumas limitações. Para Scaramucci (1995, p. 14):

Sua principal limitação foi, entretanto, enfatizar excessivamente a contribuição dos processos cognitivos envolvidos na leitura e, conseqüentemente, minimizar a dimensão da percepção e de decodificação desses processos.

Seu impacto foi tão grande que, ao invés de complementar a visão ascendente ou de decodificação, passou a substituí-la.

Em adição, a autora explicita ainda que outra crítica feita a esse modelo é que, da mesma forma como aconteceu com o modelo ascendente, os aspectos sociolinguísticos ou referentes às regras da língua em uso e psicossociais ou referentes às atitudes do leitor, no exato momento da interação, também não são levados em consideração.

Nessa perspectiva, partilhamos da visão de Scaramucci (1995, p. 14), quando a autora afirma que “reconhecer o texto como um objeto indeterminado (na realidade, o termo mais adequado seria parcialmente indeterminado, pois é incompleto), entretanto, não implica que o leitor possa construir um significado ou impor-se totalmente a ele”.

Dessarte, conforme discutido por Gattolin (2005), apesar de assumirem posições que são superficialmente antagônicas, tanto o modelo de decodificação quanto o psicolinguístico, por si só, apresentam limitações, as quais podem ser refletidas para o ensino de leitura, na medida em que enfatizam, em demasia, respectivamente, apenas o texto e o conhecimento linguístico do aluno e também apenas o leitor e todo o conhecimento prévio que ele possui.

Assim, conforme descrito por Eskey e Grabe (1988), é importante considerar que ambos os modelos desprezam o fato de que a leitura é, por natureza, bidirecional, isto é, esses modelos não assumem que a leitura é, de fato, uma construção de sentidos resultante da interação que ocorre não apenas entre o leitor e o texto, mas também entre os diversos níveis de conhecimento pertencentes ao aprendiz. Essa limitação demonstra a necessidade de um modelo que possa dar conta tanto da “ascendência” quanto da “descendência” exigidas no processo de leitura. Modelo esse que discutimos na sequência.

Modelo interativo: a leitura entendida como construção de significado

Scaramucci (1995) alerta que o termo interativo tem sido usado com sentidos diferentes na literatura. Nesse sentido, Eskey e Grabe (1988) apontam para uma distinção entre os conceitos ‘processo’ e ‘modelo’ interativo. Para esses autores, a visão de leitura como um processo interativo é discutida como uma combinação da informação textual (modelo ascendente) com a informação trazida pelo leitor para o texto (modelo descendente), ou da interação da mente do leitor com elementos do texto.

No processo interativo, Scaramucci (1995, p. 18) afirma que,

[...] durante a leitura ocorre a ativação dos vários tipos de conhecimento na mente do leitor, que, por sua vez, como resultado da informação nova fornecida pelo texto, são refinados e ampliados. A leitura caracterizar-se-ia, assim, como um diálogo de negociação do sentido entre o leitor e o texto.

Nesse sentido, o modelo interativo, por sua vez, caracteriza-se por apresentar uma bidirecionalidade de fluxo de informação, isto é, do texto para o leitor (ascendente) e também do leitor para o texto (descendente). Na visão de Scaramucci (1995), a construção de sentido durante o processo de leitura dá-se por meio de uma interação entre leitor/texto ou leitor/pistas.

Assim, tem-se que “as informações não se encontram no texto, que apenas oferece pistas indexicais para o leitor. Para que essas pistas se transformem em informações, é necessário que o leitor use vários níveis de conhecimento, inclusive o linguístico” (SCARAMUCCI, 1995, p. 19).

Desse modo, é devido a sua complexidade que o modelo interativo não é tão difundido em alguns contextos de ensino, especialmente porque muitos professores que ensinam leitura, tendo sido formados em ambiente prescritivo, e não conseguem se dar conta do que esse modelo significa. Em adição, é importante lembrar que muitos desses profissionais de ensino, não foram preparados, durante seu processo de formação, a trabalhar com esse modelo em sala de aula.

Portanto, os modelos que enfatizam justamente o contrário do que é proposto no modelo interativo, ou seja, a linearidade e serialidade, são os que ainda imperam em nossos contextos escolares, em que as práticas de ensino pressupõem esse tipo de processamento. Lucas (2016) observou que embora exista certo esforço, da parte de alguns professores, em se trabalhar a leitura de forma mais interativa, ainda assim limitações quanto à compreensão (informada) desse modelo parece estar presente na prática dos professores. Isso contribui para gerar incerteza para o profissional de ensino quanto ao que deve ser ensinado, o que por muitas vezes, termina por fazer com que o profissional de ensino replique os exercícios presentes nos MDs que utiliza.

Conforme asseverado por Scaramucci (1995), as duas versões do termo interativo (processo e modelo) não são excludentes, na medida em que os modelos interativos incorporam as implicações de leitura como um processo. Na visão da autora, o modelo interativo de leitura também foi proposto a partir do trabalho teórico e de pesquisa em língua materna (LM). Porém, ele é mais abrangente e dessa forma, mais

condizente com as necessidades do leitor, durante o processo de leitura em LE. Assim, nesse modelo, a leitura é entendida como um processo cognitivo, e ao mesmo tempo perceptivo, em que ocorre a combinação de processos ascendentes e descendentes.

Nessa perspectiva, Gattolin (2005, p. 19) complementa essa informação, ao dizer que,

o modelo interativo vê a leitura como um processo perceptivo (modelo ascendente) e cognitivo (modelo psicolinguístico). As informações não estão só no texto nem só no leitor; ambos contribuem para a construção do significado, que se dá a partir das seguintes interações: leitor/pistas do texto, leitor/autor via texto e leitor/conhecimento prévio via texto.

De acordo com Adams e Collins (1979), tanto os processamentos ascendente quanto descendente deveriam ocorrer em todos os níveis de análise e de maneira simultânea. Assim, os dados necessários para se utilizar os esquemas de conhecimento podem ser acessados por meio do processamento ascendente, ficando com o processamento descendente a responsabilidade de facilitar a compreensão desses esquemas de conhecimento, quando esses são antecipados ou quando são consistentes com a rede conceitual do leitor.

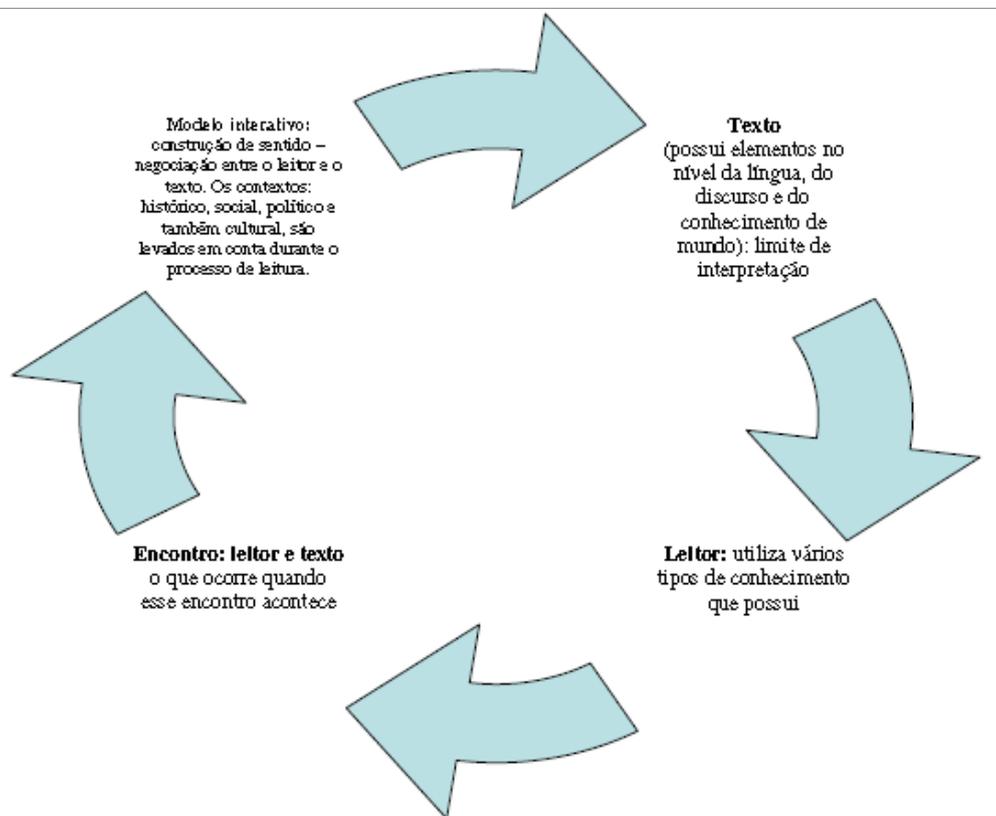
O processamento ascendente assegura que o leitor está sensibilizado para receber qualquer nova informação, e o processamento descendente ajudará o leitor a resolver as possíveis ambiguidades presentes nos textos, ajudando-o a selecionar quais conhecimentos devem ser utilizados.

Leffa (1996) pontua que além de o leitor possuir as competências fundamentais para o ato da leitura, ele também precisa apresentar a vontade de querer ler um texto. Desse modo, tal desejo pode ser caracterizado, entre outros, por uma necessidade que precisa ser satisfeita. Para o autor, tal intencionalidade é característica exclusiva do ser humano. Então, após o cumprimento dessa etapa de intencionalidade é que se inicia o processo complexo de interação entre o leitor e o texto.

Dessarte, durante a leitura, o leitor busca inúmeros recursos que podem lhe auxiliar. Em adição, a informação nova que é dada pelo texto faz com que o leitor refine suas ideias e as amplie. Portanto, a leitura é entendida como um diálogo de negociação de sentido entre o leitor e o texto, fazendo uso dos processamentos ascendente e descendente ao mesmo tempo, fazendo assim com que vários conhecimentos possam

interagir na hora da leitura. Essa relação foi proposta por Lucas (2008) e está representada na figura a seguir.

Figura 1: Modelo de leitura interativo: Sentido do fluxo de informação – bidirecional



Fonte: Lucas (2008, p. 79)

A complexidade do processo de leitura não permite dizer que seu entendimento está arraigado em apenas um de seus pólos, fazendo com que o outro seja excluído automaticamente. Na visão de Leffa (1996), não basta somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também o que acontece quando o leitor e o texto se encontram.

Kleiman (1989, p. 17-18) faz alusão a algo muito importante para explicar o processo interativo:

Ao refletir sobre a complexidade dos processos envolvidos na leitura, seria surpreendente se conseguíssemos ler se pressupusermos que o processo é linear e serial, passo a passo, desde o olho até a memória que estaria aguardando a chegada do material para começar a processá-lo. Não é isso que acontece. O leitor está engajado, antecipando o material até a formulação de uma imagem, pois a decisão sobre a pausa ou fixação está determinada não só pelo que ele acaba de ler na

página, mas também por seu conhecimento dos padrões ortográficos, da estrutura da língua, do assunto, etc. É por isso que a leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar à compreensão. A leitura não é apenas a análise das unidades que são percebidas para, a partir daí, chegar a uma síntese. Também a partir da síntese ele procede à análise para verificar suas hipóteses, num processo em que, repetimos, tanto os dados da página como o conhecimento do leitor interagem como fontes de dados necessários à compreensão.

Dessa forma, para que o processo de leitura ocorra de fato, precisamos levar em conta não apenas os elementos que estão envolvidos em seu processo, ou seja, o leitor e o texto, é necessário considerar as condições em que esse processo ocorre. Assim, não podemos afirmar que o simples contato do leitor com o texto é responsável pelo processo de leitura.

De acordo com Scaramucci (1995, p. 19), “[...] a leitura bem-sucedida é muito mais do que decodificação pura e simples, embora a decodificação (denominada habilidade de nível baixo ou *lower-level-skill*) também seja um processo cognitivo, envolvendo habilidades de processamento ascendentes e descendentes, e a compreensão bem-sucedida não pode ser alcançada sem eles”.

Nessa perspectiva, Scaramucci (op. cit., p. 19) discute que,

A maior contribuição do modelo interativo foi introduzir uma visão de leitura e de compreensão diferente daquela pressuposta nos modelos anteriores, isto é, uma visão de construção de significado. Assumir uma posição unilateral de que o texto é portador de um significado único, impondo-se totalmente à capacidade interpretativa do leitor ou, por outro lado, ignorar o texto ou concebê-lo como objeto totalmente indeterminado não parece consistente com a complexidade e dinamismo característicos do processo de leitura.

A visão de leitura, portanto, trazida pelo modelo interativo é a de construção de sentido. Em adição a isso, conforme discutido por Kato (1983), citada em Scaramucci (1995), dentro da visão de leitura entendida como construção de significado, o termo *estratégia*, que tinha sua aplicação restrita a procedimentos descendentes, passa a descrever também procedimentos de decodificação e interpretação tanto no âmbito sintático quanto no semântico.

Nas práticas pedagógicas observadas por Lucas (2016), poucos foram os indícios que sugerem que esse modelo de leitura é trabalhado pelos professores em sala

de aula. Em nossa compreensão, isso ocorre porque esses profissionais de ensino não tiveram oportunidades reais para entender as implicações presentes por trás desse modelo e o quanto ele é importante para que a leitura seja ensinada sob outras perspectivas em sala de aula.

Essa dificuldade encontrada pelos professores vai ao encontro do que discute Majthoob (2014), ao asseverar que a falta de preparação pedagógica é um tema universal na área de formação de professores, tanto em contextos onde se ensina a língua como primeira ou estrangeira. A pesquisadora afirma que é realidade universal que os futuros professores chegam até suas salas de aula tendo recebido muito pouca (ou quase nenhuma) oportunidade para lidar e entender os ambientes educacionais do qual acabam se tornando membros.

Assim, após termos discutido sobre os modelos de leitura e as visões trazidas por cada um deles, discutimos a última parte deste artigo, apresentando uma breve análise sobre os modelos de leitura propostos em um dos MDs utilizados em contexto público de ensino no estado de São Paulo.

Modelo de leitura x material didático: visões representadas

Apresentamos na sequência um exemplo de uma atividade proposta pelo Currículo do Estado de São Paulo, cujo foco principal é a leitura.

Exemplo de Atividade para Análise

Atividade 1

Leitura e Análise do Texto⁴

1. Faça a leitura silenciosa do texto.
Texto: A Origem da Língua Portuguesa
2. Agora que leu o texto, conformou suas hipóteses de leitura ou não?
Explique sua resposta.
3. Complete o quadro esquemático a seguir com as informações do texto expositivo que acabou de ler.

⁴ Referência: Texto elaborado especialmente para o São Paulo faz escola. Caderno do aluno. Volume 1. Primeira série – Ensino Médio. Língua Portuguesa e Literatura. Linguagens. Páginas 30 e 31.

Quadro 1: Atividade 1

O quê?	Quando?	Onde?
	218 a.C.	
	Entre 218 a.C. e o século XI.	
Invasão árabe.	711 d.C.	
Reconquista do território ocupado.	A partir do século XI.	
Expansão ultramarítima portuguesa.		
Chegada dos portugueses ao território brasileiro.		

Fonte: Elaboração própria

O exemplo de atividade apresentado mostra muito do que ainda encontramos com relação ao ensino de leitura nas escolas da rede pública de ensino. O terceiro exercício sugere que o modelo de decodificação ainda está bastante presente nas práticas pedagógicas que são desenvolvidas com os aprendizes, proliferando-se assim, possivelmente, um ensino isento de reflexão e criticidade.

Em adição, a não possibilidade para pensar em alternativas de adaptação de materiais didáticos (GARTON E GRAVES, 2014; HARWOOD, 2014) colabora para que as atividades presentes nesses recursos pedagógicos sejam replicadas da forma como foram propostas, reforçando assim a ideia de modelos que não dão oportunidades aos aprendizes. Isso posto, apresentamos na sequência as considerações finais deste artigo.

Considerações finais

Procuramos neste texto apresentar e discutir, a partir de um exemplo, alguns dos modelos de leitura que acreditamos serem importantes para o trabalho desta habilidade que ainda é bastante explorada em muitos contextos de ensino. Em adição, acreditamos

que um dos elementos mais importantes para entendermos tais modelos, assim como seus processos e também as visões presentes em cada um deles, depende bastante de como o professor consegue compreender os pressupostos que sustentam suas escolhas (SCARAMUCCI, 2006; AUGUSTO-NAVARRO et al, 2014).

Dessa forma, é preciso observar como os programas de formação de professores têm preparado seus futuros profissionais e quais são as verdadeiras oportunidades recebidas para que eles possam repensar suas práticas de sala de aula, para que promovam um ensino de qualidade a seus aprendizes, dando-lhes oportunidades para além da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M. J.; COLLINS, A. A schema –theoretic view of reading. In: FREEDLE, R. O. (Org.) **New directions in discourse processing**. New Jersey: Ablex, 1979.

AUGUSTO-NAVARRO, E. H.; DE OLIVEIRA, L.; ABREU-E-LIMA, D. M. Teaching Pre-Service EFL Teachers to Analyze and Adapt Published Materials: an Experience from Brazil. In: GARTON, S.; GRAVES, K. **International perspectives on materials in ELT**. Palgrave Macmillan, p. 237- 252, 2014.

BRAGA, D. B.; BUSNARDO, J. **Metacognition and foreign language reading: fostering awareness of linguistic form and cognitive process in the teaching of language through text**. *Lenguas Modernas*, p. 129-149, 1993.

BRÁGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ESKEY, D.; GRABE, W. Interactive models for second language reading: perspectives on instruction. In: CARRELL, P.; DEVINE, J.; ESKEY, D. (Eds.) **Interactive Approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 223-238, 1988.

GARTON, S.; GRAVES, K. **International perspectives on materials in ELT**. Palgrave Macmillan, 2014.

GATTOLIN, S. R. B. **O vocabulário na sala de aula de língua estrangeira: contribuições para a elaboração de uma teoria de ensino-aprendizagem**. 2005. 402 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) _ Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. **Journal of the Reading Specialist**, v. 4, p. 126-135, 1967.

HARWOOD, N. **English language teaching textbooks**. Content, Consumption, Production. Palgrave Macmillan, 2014.

- KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1989.
- LEFFA, V. J. Fatores da Compreensão na Leitura. Porto Alegre: **Cadernos do IL**, v.15, n.15, p. 143-159, 1996.
- LUCAS, P. O. **Os materiais didáticos de inglês como língua estrangeira (le) na prática de professores da escola pública: um Convite à Formação Reflexiva ou à Perpetuação do Ensino Prescritivo?** Tese de Doutorado. 2016. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Baulo, Brasil.
- LUCAS, P. O. **A trajetória de uma professora de leitura em LE (inglês) repensando sua prática de ensino: contribuições para a formação do profissional reflexivo**. Dissertação de Mestrado. 2008. Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.
- MAJTHOOB, S. A. Adapting Materials to Meet the Literacy Needs of Young Bahraini Learners. In: GARTON, S; GRAVES, K. **International Perspectives on Materials in ELT**. Palgrave Macmillan, p. 53-68, 2014.
- MOITA LOPES, L. P. **Discourse analysis and syllabus design: an approach to the teaching of reading**. London: University of London. Tese (Doutorado), 1996. Department of English to Speakers of Other Languages.
- SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L. **Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Editora da UNIJUI, v.1, p.49-64, 2006,.
- SCARAMUCCI, M. V. R. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo**. 1995. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas - Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.
- SCOTT, M. Lendo nas entrelinhas. **Cadernos PUC**, São Paulo, v. 16, 1983.
- STANOVICH, K. E. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. **Reading Research Quarterly**, v.16, p. 32-71, 1980.

Como referenciar este artigo

LUCAS, Patrícia de Oliveira. Revisitando leitura(s) na formação de professores: reflexões sobre modelos presentes nos MDs de inglês como LE. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v.3, n.1, p. 57-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.29051/rel.v3.n1.jan-jun.2017.9076>>. E-ISSN: 2447-3529.

Submetido em: 16/11/2016

Aprovado em: 12/03/2017