

Leitura em língua estrangeira: a importância do conhecimento prévio nas aulas de compreensão textual

Lucielen PORFIRIO¹

RESUMO: O conhecimento de uma língua estrangeira possibilita o acesso a diferentes tipos de informação as quais não vêm dissociadas daquilo que já conhecemos sobre a realidade. Ao ler um texto em língua estrangeira (LE) o leitor utiliza vários tipos de conhecimento previamente formados para compreendê-lo (KLEIMAN, 2002; SOLÉ, 1998). Pode-se dizer que, para interpretar efetivamente um texto, o aprendiz deve confrontar a sua realidade e cultura com o que percebe nos significados gerados a partir do texto em LE. Neste sentido, durante o processo de leitura em língua estrangeira (LE), a exploração do conhecimento prévio adquirido em língua materna (LM) e armazenado a partir de representações culturais e sociais do aprendiz são de extrema importância para o questionamento e desconstrução de significados impostos por culturas estrangeiras, principalmente culturas hegemônicas. Assim, a construção de estratégias de leitura tais como a formulação de hipóteses e a escolha de perguntas reflexivas durante o processo de leitura fazem com que o aluno faça elaborações argumentativas na língua alvo trabalhando com a enunciação real (PEDROSO; OLIVEIRA, 2010). Pretende-se neste trabalho discutir a importância da exploração do conhecimento prévio do aprendiz na construção do conhecimento em leitura na LE, envolvendo os aprendizes na reflexão sobre como se compreende as mais variadas formas de expressão na língua alvo. Ainda, foca-se na necessidade de confrontar formas diferentes de interpretar o mundo por meio da compreensão, reflexão e discussão dos textos a fim de negociar novos significados que respeitem os conhecimentos já formados na cultura do aprendiz, ou seja, realizar uma ressignificação culturalmente sensível (KRAMSCH, 1993; MENDES, 2008) nas aulas de leitura em LE.

PALAVRAS CHAVE: leitura em língua estrangeira, conhecimentos prévios, sentidos, interpretação de textos.

ABSTRACT: Foreign language learning enables the access to different types of information which are not dissociated from what readers already know about reality. By reading a text, many kinds of knowledge, which have been previously framed in our knowledge, are used in order to understand it (KLEIMAN, 2002; SOLÉ, 1998). It is said that in order to comprehend effectively a text, the reader actually confronts his reality and culture with what he perceives as meanings generated by the text (KLEIMAN, 2002; FREIRE, 1983). So, during the process of reading a text in a foreign language (LE), the exploitation of prior knowledge in mother tongue (LM) and stored from learner's social and cultural representations are specially important for questioning and deconstructing meanings imposed by foreign cultures, especially hegemonic ones. Thus, the construction of reading strategies such as hypothesis formulation and the choice of reflexive questions during the reading process leads learners to making argumentative elaborations on target language with the real enunciation (PEDROSO; OLIVEIRA, 2010). So, the aim of this paper is to discuss the importance of exploiting the learner's prior knowledge on the construction of foreign language reading process, involving students in the reflection over how to understand the various forms of expression in target language. Still, it is focused on the need to confront different ways of interpreting the world through understanding, reflection and discussion of texts in order to negotiate new meanings that respect the knowledge already formed in the learner's culture or conducting a culturally sensitive meaning-construction (KRAMSCH, 1993; MENDES, 2008) in reading classes in a foreign language.

¹ Doutora em Letras/ Linguística pelo programa DINTER - UFBA (Universidade Federal da Bahia) e UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná). Professora do curso de Letras – Língua Inglesa e Literaturas - UNEB Universidade do Estado da Bahia – Campus II. Email: lporfirio@uneb.com

KEYWORDS: foreign language reading; previous knowledge, meanings, text interpretation.

Introdução

Realizar uma atividade de leitura em língua estrangeira (LE) vai muito além de compreender o código linguístico da língua ali apresentada. Entender um texto significa, a partir do código, identificar e produzir sentidos, perceber e formular as ideias ali expostas. Assim, para que os sentidos sejam construídos pelo leitor, há uma interação entre o que está linguisticamente exposto no texto com o que ele já conhece de leituras anteriores, de sua vivência de mundo (FREIRE, 1983) e de sua cultura.

Para que o leitor seja realmente ativo no processo da leitura, seja em língua materna (LM) ou em LE, ele precisa confrontar os conhecimentos trazidos no texto com os conhecimentos já adquiridos, e ser capacitado a questionar e refletir sobre quais são as intenções ali trazidas. Nesse sentido, a utilização de tudo o que ele armazenou em sua língua primeira (LM) é crucial, porque é a partir de suas próprias representações sociais e culturais que os sentidos textuais podem ser (re)construídos e adaptados aos conhecimentos do aprendiz e da língua alvo.

Pode-se dizer que a leitura envolve assim basicamente o desenvolvimento de pelo menos dois aspectos: i) um com relação ao conhecimento do código linguístico da língua estrangeira e dos sentidos que ele traz a partir das relações semânticas mantidas entre as palavras no texto; e ii) outro que envolve a utilização do conhecimento de mundo na compreensão do posicionamento pessoal, social e cultural exposto pelo autor.

O objetivo do presente artigo é discutir a maneira pela qual se pode utilizar conhecimentos prévios do aprendiz em sua LM para produzir novos significados no processo de leitura em LE. Parte-se do pressuposto de que a língua é uma entidade dinâmica, dialógica e que os sentidos produzidos pela palavra escrita nunca são estanques (BAKHTIN, 2002). Ao contrário disso, a palavra traz em si uma série de conhecimentos locais produzidos pelo aprendiz ao interagir com a sua própria cultura e sociedade por meio da língua (KRAMSCH, 1993). Ainda, considera-se que a língua é uma forma de dar significação local (MENDES, 2008) então é a partir dela que se pode reconstruir significados pessoais e únicos em uma LE.

Tendo em vista tais pressupostos, procura-se falar sobre a forma como os conhecimentos em LM podem auxiliar na produção de conhecimentos em LE no que diz respeito à leitura através do diálogo de culturas, de línguas, de posições, ou seja, por meio da reconstrução de significados em que LM e LE não são entidades opostas, mas complementares.

2. O processo de leitura

Ao falar-se em leitura, principalmente em língua estrangeira (LE), logo nos vem à mente a imagem de um texto escrito que precisa ser decodificado e linguisticamente compreendido. Apesar de admitir-se a importância da compreensão do código linguístico e do seu funcionamento, considera-se o processo de leitura como algo muito mais complexo, envolvendo conhecimentos diversos do aprendiz que interagem na construção de sentidos textuais. Isto significa que a leitura deve ser vista como um processo interativo entre autor e leitor por meio de um texto (KLEIMAN, 2002; CAVALCANTI, 1989; KOCH, 2009).

Assim, para que sentidos possam ser produzidos para um texto escrito, deve-se considerar os vários tipos de conhecimento que entram em ação durante o processo. Isso porque nosso conhecimento não é simplesmente aquilo que é construído no momento da interação com a língua – materna ou estrangeira – e sim aquilo que é armazenado durante toda a vida do aprendiz e que se denomina conhecimentos prévios (KLEIMAN, 2002; OLIVEIRA, 2009; BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981).

O conhecimento prévio inclui necessariamente três tipos de conhecimento: o conhecimento linguístico, o textual e o de mundo. Por conhecimento linguístico, entende-se tudo o que se sabe sobre a utilização da língua, tais como, o léxico, a organização das palavras, a pronúncia, a grafia, ou seja, os conhecimentos sintáticos, morfológicos, lexicais, fonológicos e ortográficos. Tais conhecimentos são fundamentais para possibilitar a leitura, e de acordo com um maior ou menor nível desse conhecimento, o leitor ganha facilidade para processar o código agrupando as unidades linguísticas em fatias de informação (*chunks*) (KLEIMAN, 2002).

Falando na perspectiva da leitura em LE, observa-se que aquilo que o aprendiz conhece sobre a estrutura da língua alvo influi grandemente sobre aquilo que ele compreende durante a leitura. Esse tipo de conhecimento torna-se crucial porque é ele que possibilita o agrupamento das informações textuais em partes para que se produza conhecimento textual global (DJIK, 2002).

Ainda de acordo com autores da linguística aplicada (NAZARY, 2008; FERRER, 2005) o nível de conhecimento que os alunos já possuem na língua alvo influi consideravelmente na forma como eles fazem uma ligação entre sua LM e a LE, e na aceitabilidade do uso ou não da LM no processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua. De acordo com Ferrer (2005), quanto mais alto o nível de conhecimento linguístico, menos importância os alunos dão para a interação em LM (FERRER, 2005), embora ainda acredite-se que tal interação seja importante para a ativação de esquemas mentais previamente produzidos que influenciam na forma de interpretar/compreender um texto (GILAKHJANI; AHMAD, 2011).

Mas além do conhecimento linguístico, o conhecimento relacionado aos tipos textuais, seus gêneros, sua organização e seus elementos constitutivos também são armazenados na mente ao longo da interação do leitor com o código escrito e são chamados de conhecimentos textuais - por exemplo, a organização dos elementos que compõem um texto, tais como a relação de causa e efeito, ou a presença de introdução, desenvolvimento e conclusão. Quando há a falta dos conhecimentos textuais por parte do leitor, ele pode, provavelmente, ter maior dificuldade de encontrar uma determinada informação textual. Em leitura em LE, o leitor prevê muito do que vai encontrar em um texto por meio da identificação do gênero. Por exemplo, se o leitor identifica um texto como sendo um horóscopo, já saberá que o que se encontra em cada subtítulo são os nomes dos signos, mesmo não conhecendo o significado literal dessas palavras.

Deve-se observar que aquilo que o leitor já possui armazenado sobre os tipos e gêneros textuais na interação com textos em LM pode naturalmente ser utilizado em LE. Na maioria das vezes a estrutura² de textos não se altera de uma língua para outra como é, por exemplo, o caso de textos informativos, relações de causa e efeito, estrutura textual de artigos científicos. Aquilo que o leitor já conhece sobre essas estruturas pode ser utilizado na procura por informações específicas no texto que o auxilie a compreender

² Ao mencionar estrutura de textos aqui, refere-se a gêneros textuais.

detalhes das informações textuais, ou ainda a compreender sentidos globais (KLEIMAN, 2002).

Já o terceiro tipo de conhecimento prévio é o conhecimento de mundo (ou enciclopédico – KOCH, 2009) que está relacionado àquilo que se traz armazenado sobre os fatos gerais da comunidade da qual se faz parte. São conhecimentos genéricos que permitem formar estruturas de conhecimentos do que é possível ou não acontecer em determinadas situações do nosso convívio. Tais conhecimentos se relacionam a conhecimentos extralinguísticos armazenados pelo leitor e que possibilitam ou não o contexto de frases em um determinado texto (KOCH, 2009; KLEIMAN, 2002)

Para que o conhecimento de mundo seja mais facilmente acessado pelo leitor, alguns autores explicam que é necessário ativar o que se chama esquemas (KOCH, 2009; KLEIMAN, 2002; GILAKJANI; AHMAD, 2011; BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). Esse conceito se relaciona a entidades conceituais que correspondem a uma série de situações ou eventos típicos em determinada ocorrência. Os esquemas auxiliam a ativar na mente aquilo que normalmente acontece na comunidade linguística da qual o leitor faz parte, e é a partir deles que se pode realizar inferências extralinguísticas. Para Koch (2010)

(...) no processo de leitura, o leitor aplica ao texto um modelo cognitivo, ou esquema, baseado em conhecimentos armazenados na memória. O esquema inicial pode, no decorrer da leitura, se confirmar e se fazer mais preciso, ou pode se alterar rapidamente (KOCH, 2010, p. 35)

Assim as palavras de um texto e a interação entre elas auxiliam o leitor a ativar esquemas mentais previamente construídos, influenciando a maneira pela qual ele reconhece informações e as armazena. Para que se produza compreensão, os esquemas mentais precisam ser alterados e adaptados a novos conhecimentos incorporados no processo de leitura. Aquilo que o leitor encontra escrito em um texto em LE o leva a ativar conhecimentos produzidos em sua LM e o faz negociar sentidos, produzir novos conhecimentos (KRAMSCH, 1993).

Para que se forme leitores críticos e reflexivos, deve-se compreender que significados textuais não entram passivamente na cabeça do leitor, mas são construídos em processo dialógico (BAKHTIN, 2009; KRAMSCH, 1993). Respeitar aquilo que o leitor

já conhece sobre sua realidade, questionar esse conhecimento e levá-lo a chocar tais informações com as leituras que produz em sala de aula, ou fora dela, parece ser uma atividade de suma importância no contexto de LE. Isto quer dizer que a palavra não vem à mente do leitor isoladamente, mas em um contexto de interações produzidas socialmente e que também devem ser compreendidas durante a leitura.

Neste sentido, Freire (1983) afirma que “o ato de ler não se esgota na decodificação da palavra escrita pura, ele se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1983, p. 11). Pode-se dizer, portanto, que o que está em uma página escrita é o ponto de partida para construir diálogos e reconstruir significados pessoais e sociais.

Ainda, deve-se considerar o fato de que o leitor entra em interação com algo que para ele está em processo de intenso (re)conhecimento: um outro código, uma outra cultura, uma outra forma de ver a realidade. Pode-se perguntar aqui: de que forma o leitor aprendiz pode conhecer uma outra perspectiva de mundo sem utilizar como base o que ele já conhece da realidade?

Freire (1983) afirma que texto e contexto interagem na produção de sentidos, o que reforça a ideia de que não se pode excluir o que o aluno já sabe para produzir interpretações da leitura. Isso acontece porque a leitura não deve acontecer aleatória e isoladamente, mas em conjunto com o que ela traz do mundo. De acordo com o autor:

(...) leitura de mundo e leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e de temas significativos se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador. (FREIRE, 1983, p. 34.)

A leitura nessa perspectiva trata-se de um constante ir e vir entre o mundo do leitor e o mundo do texto. Durante o processo de ler um texto, acontece também a (re)construção cultural constante e o aprendiz aprende a incorporar novos conhecimentos e a produzir novos sentidos. A ação de leitura pré determina uma ação de lidar com porções de língua, as quais não se dissociam da cultura e do mundo em que se inserem (KRAMSCH, 1993). Nesse sentido, faz-se necessário perceber que além dos conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo envolvidos no processo de leitura deve-

se esforçar para promover interação, integração e cooperação entre indivíduos e suas culturas, partilhar experiências, construir diálogos para refazer significados (MENDES, 2008).

Isto significa que realizar atividades de leitura em LE pressupõe um respeito àquilo que o leitor já possui armazenado sobre sua realidade – o que necessariamente se dá pelo conhecimento de uma língua primeira, a LM – e ainda um respeito ao diálogo entre culturas, representações e realidades que se traz à tona a partir da língua do outro, do estrangeiro (MENDES, 2008).

3. Conhecimento prévio: cultura do aprendiz e leitura

Ao aprender a língua do outro, a LE, o aluno se expõe também a um processo de conhecimento de outra cultura, de outras formas de representar a realidade, de diálogo com aquilo que ele, de fato, ainda não conhece. Isso significa que o processo de aprender LE é repleto de conflitos em que o aprendiz precisa (re)significar aquilo que já conhece sobre sua própria língua e sua própria cultura.

Falou-se até aqui que o processo de leitura deve ser visto como uma interação entre leitor e autor por meio de um texto e da língua que ali é apresentada. Ao compreender-se a leitura como um processo de diálogo e construção de sentidos baseados no texto, seria impossível conceber o ensino desta como uma mera decodificação linguística, pois ali estão envolvidos uma negociação de sentidos e a (re)construção de significados.

Há sentidos presentes na construção da vida social e cultural do leitor que devem ser utilizados no momento da leitura e não se pode negar o fato de que essas compreensões estão construídas em sua LM (KRAMSCH, 1993). Assim, utilizar esses conhecimentos na construção de habilidade de leitura em LE é primar por práticas pedagógicas culturalmente sensíveis (MENDES, 2008), priorizando a história de vida do aprendiz e sua cultura para a construção de novos significados que reforcem os seus posicionamentos e o façam ser de fato quem ele é.

Mendes (2008) fala sobre a necessidade de se priorizar, em salas de aula de LM ou LE, uma abordagem de ensino em que se evidencie um diálogo entre o mundo que

vemos a nossa volta com um novo mundo, diferente, com outra cultura, outros modos de agir, de pensar. E ainda, em que se possibilite a construção de um espaço onde se possa edificar saberes e experiências partilhados, renovados, (re)significados (MENDES, 2008).

É o que deve acontecer no contexto de ensino de LE: uma aproximação entre duas línguas nas quais se reflete cultura, saberes, experiências. Isto quer dizer que não se deve perceber leitura fora do contexto de aprendizagem de língua - como forma de representação da realidade - e construção de conhecimentos mais amplos. Pedroso e Oliveira (2010) afirmam que:

(...) é incontornável o fato de que qualquer aproximação de uma língua estrangeira se faz a partir da língua materna porque nela se encontram os saberes herdados e aprendidos que tornam significativa a enunciação porque ela se dá a partir do repetível que é a base do processo interpretativo (PEDROSO; OLIVEIRA, 2010, p. 217).

Durante a leitura, ocorre certamente um processo de interação entre LM e LE reforçando o fato de que há uma relação forte entre línguas para construção de novos significados. Toda a carga de conhecimento sobre língua, e com ela, conhecimentos históricos, culturais, sociais, locais são trazidos à tona (KRAMSCH, 1993) e são postos em meio à interpretação de textos em LE. O professor deve estar consciente disso para potencializar ainda mais a construção de novas interpretações, de novas pontes e diálogos.

Mendes (2008) ainda afirma que no processo de ensino e aprendizagem de línguas – no qual se insere o ensino e a realização de atividades de leitura/letramento – deve-se ver língua e cultura como questões interligadas na construção de sentidos. Para a autora:

(...) através da criação de um diálogo entre culturas, no qual a troca e análise de experiências, o respeito às diferenças, a intersubjetividade tenham lugar, é possível construir um espaço de um terceiro tipo, formado pela interseção das experiências de professores e aprendizes, formado em parte pelas interpretações de mundo de cada um e de todos ao mesmo tempo, da comunhão de vontades, desejos, anseios; da busca pela descoberta de um lugar no qual (con)viver com a diferença seja a porta para que as diferentes vozes possam ser ouvidas. (MENDES, 2008, p. 73)

Ou seja, há e deve haver uma relação constante entre LM e LE em que ambas se auxiliam na construção de novos conhecimentos e na criação da capacidade reflexiva dos aprendizes. Estes devem ser incentivados a expressarem suas formas de ver a realidade para que possam reconstruir significados. Fazer isso em LM, previamente à construção de sentidos em LE, pode levar o aprendiz a sentir-se mais confortável na interação com a língua diferente, a língua do outro. Nuttal (1996 *apud* Nazary, 2008) afirma que:

(...) a inabilidade de se expressarem na língua alvo necessariamente limita tanto o tipo quanto a qualidade das respostas dadas pelos estudantes. É bem possível que alunos aos quais permite-se usar a língua materna na resposta a atividades serão capazes de explorar o texto de forma mais precisa e completa do que aqueles que se mantêm restritos a respostas na língua alvo. (NUTTAL, 1996 *apud* NAZARY, 2008)³

O fato é que em processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira, há duas línguas que coexistem e nenhuma delas deve ser minoritária ou subordinada à outra. No processo de diálogo e de ativação de esquemas mentais, novas representações são construídas e novas visões de mundo podem ser compartilhadas com um número maior de pessoas (KRAMSCH, 1993).

Pode-se dizer que desconsiderar o que o aluno já tem armazenado sobre sua própria língua o leva a ter um menor grau de desenvolvimento de reflexão em LE porque ele é impedido de construir significados do mundo em que vive e fica restrito ao desenvolvimento da forma e da estrutura da língua, o que constitui somente um dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento de leitura. Além disso, fazer com que o aluno sintasse confortável com a sua própria língua é um fator fundamental para o respeito à sua cultura pessoal e aos seus posicionamentos.

4. Esquemas de conhecimento e a construção de sentidos textuais

³ Tradução minha.

Reitera-se aqui que há uma interação forte entre o que o leitor conhece com o que ele encontra como informação num texto em LE. Há um choque de informações que demanda a ativação de processos cognitivos em que vários conhecimentos interagem entre si e são reconstruídos e remodelados na mente do leitor (DIJK, 2002; 1983; BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). Conforme discutido brevemente na seção 1 deste trabalho, essa ativação de conceitos se dá através de esquemas mentais, os quais fornecem bases importantes para que o leitor interprete um texto a partir da sua visão de mundo.

Na visão de Beaugrande e Dressler (1981), esquemas são padrões globais de eventos e estados na ordem de sequências ligadas por proximidade ou causalidade. São eles que permitem a construção de um mundo textual em que se pode estabelecer um sentido global para o texto partindo-se dos conhecimentos que o leitor já tem sobre a realidade em que ele se insere. Ou seja, pode-se dizer que o sentido do texto é construído a partir do conhecimento linguístico e textual ali apresentado em interação com o conhecimento de mundo armazenado pelo leitor nos ditos esquemas mentais.

Conceitos ativados em esquemas mentais vão aos poucos se encaixando e se alterando na construção da compreensão tanto em LM quanto em LE. Assim, ativações de esquemas organizam-se para formar uma macroestrutura textual que possibilita a construção de sentidos e (re)ordena os conhecimentos do leitor com relação ao texto (DIJK, 2002; 1979; 1983).

Para que um mundo textual (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981) seja construído dando sentidos para a manifestação linguística é necessário que o leitor estabeleça uma série de probabilidades de acordo com os conhecimentos dos usuários da língua, os quais não são estanques ou clivados de forma igualitária para todos os usuários. É na ativação dos esquemas mentais que essas probabilidades são estabelecidas e a coerência de um texto é construída (KOCH, 2002; BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981). Isso acontece porque o conhecimento não é armazenado separadamente, mas em pedaços - fatias de informação (KLEIMAN 2002).

Deve-se refletir aqui sobre o fato de que ao pensar na ativação de esquemas, espera-se que os leitores combinem suas experiências prévias com o texto que estão lendo (GILAKJANI; AHMADI, 2011). Já que cada leitor tem um conhecimento diferente e próprio armazenado, a leitura e discussão que se faz do texto, deve ser específica à(s)

cultura(s) do(s) aprendiz(es), e nesse caso cultura e língua, em conjunto, fazem com que significados sejam extraídos do texto e sentidos sejam (re)construídos.

Kramersch (1993) alerta para o fato de que aprendizes de LE devem aprender a usar seus conhecimentos culturais para negociar sentidos durante a leitura de um texto. Para a autora, a leitura em LE não é algo estanque em que o leitor deve procurar os significados indexicais das palavras. Ao contrário disso, o leitor faz pressuposições, precisa se movimentar para significados culturais diferentes dos dele e com isso produzir novos conhecimentos – ou reconstruir seus esquemas de conhecimento.

Ainda por meio dos esquemas mentais ativados pelo leitor é possível realizar inferências e hipóteses importantes na compreensão de textos em LE. Ao deparar-se com determinadas palavras no texto, os esquemas ativados auxiliam o leitor a estabelecer hipóteses interpretativas que guiam seu ato de leitura e o levam a estabelecer estratégias⁴ diversas para confirmá-las ou refutá-las. É o que acontece, por exemplo, quando o leitor percebe as palavras mais conhecidas em LE – a partir de um *scanning* e *skimming* - e as prioriza no estabelecimento de sentidos textuais. Ao selecionar tais palavras o leitor realiza um processo de interação com o texto negociando sentidos e utilizando-as como formas de concentrar significados textuais.

Nesse sentido, os esquemas aparecem como um fator importante na interpretação textual em LE: por meio da sua ativação, o conhecimento do leitor é mantido numa formatação *online* (DJIK, 2002) em que todas as estruturas cognitivas que ele já possui sobre o assunto do texto, sua organização textual e linguística, e principalmente sua cultura vão aos poucos interagindo com os sentidos que surgem da interação entre palavras. Ainda ao considerar a ativação dos esquemas mentais no processo de leitura nas salas de aulas de línguas, em uma relação constante entre LM e LE, percebe-se que aprendizes podem criar estratégias de interação com a língua que lhes são próprias e construir pontes de informação linguística mais eficazes, fazendo com que o processo de desenvolvimento em LE seja facilitado.

Assim, é possível perceber que a ativação de esquemas mentais no processo de leitura ajuda o leitor a construir sentidos para o texto lido e que tal processo não foi

⁴ Estratégias são escolhas que o leitor faz cognitivamente para produzir ou entender estruturas gramaticais, semânticas e pragmáticas. (DJIK, 1983) Ou seja, é um comportamento consciente controlado por um objetivo.

necessariamente realizado em LE. Ele foi previamente construído em LM e está armazenado naquilo que o leitor já sabe sobre as suas próprias experiências de mundo. Tais experiências não podem ser desconsideradas na sala de aula de ensino de línguas e durante as aulas de compreensão de leitura.

5. A leitura em LE e as estratégias de interpretação

Considerando a necessidade de se aliar LM e LE para a construção da reflexão, crítica e pensamento do aprendiz, discute-se agora a necessidade de auxiliar o leitor a construir estratégias de leitura pelas quais seja capaz de realizar ligações importantes entre os seus conhecimentos em LM e os conhecimentos proporcionados por uma LE.

Entende-se por estratégias “ações controladas que regulam a atividade das pessoas, atitudes que permitem avaliar, selecionar, persistir ou abandonar determinadas ações para alcançar uma determinada meta” (SOLÉ, 1998, p.72). Essas estratégias não são inatas, ao contrário, elas precisam ser ensinadas ao leitor. É um tipo de conhecimento metacognitivo no qual se aprende a utilizar o conhecimento prévio (conhecimento linguístico, textual e de mundo) para realizar inferências sobre um determinado texto e dialogar com ele, não aceitando tudo o que está ali exposto como verdades inquestionáveis.

Freire (1983) afirma que a compreensão de um texto que deve ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção da relação entre o texto e contexto vivido pelo aprendiz. Dessa maneira, deve-se dizer aqui que as ligações entre texto e contexto podem e devem ser realizadas entre LM e LE, pois é na sua língua primária que o aluno aprendeu a ler a sua realidade. Isso porque língua não é apenas código, mas é também tudo aquilo que perpassa a construção de conhecimentos de sociedade, cultura, realidade (BAKHTIN, 2009; KRAMSCH, 1993). No estabelecimento de uma ponte entre duas línguas, o aprendiz pode aprender a usar a(s) língua(s) para construir suas estratégias de leitura em LE de forma mais eficaz e mais reflexiva.

Deve-se lembrar que o leitor utiliza alguns indicadores textuais (como título, léxico mais conhecido, sublinhados, destaques e organização do texto) para realizar previsões sobre o conteúdo ali apresentado. A construção de hipóteses e previsões é uma

estratégia de leitura que deve ser ensinada desde as primeiras aulas de leitura em LE. Isso porque elas auxiliam a manter os objetivos da leitura ativos e a procurar informações relevantes no texto tanto para refutá-las quanto para confirmá-las. Solé (1998) afirma que:

(...) mediante as previsões aventuramos o que pode suceder no texto; graças à sua verificação, através dos diversos indicadores existentes no texto podemos construir uma interpretação, o compreendemos. Em outros termos, quando levantamos hipóteses e vamos lendo, vamos compreendendo e, se não compreendemos, nos damos conta e podemos empreender as ações necessárias para resolver a situação. Por isso a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação (SOLÉ, 1998, p. 27).

Assim, o estabelecimento dessas previsões – as quais podem ser realizadas em LM pelos aprendizes de LE, principalmente os iniciantes – faz com que os eles construam um diálogo mais eficaz com o texto lido. Ainda, deve-se admitir que o levantamento de hipóteses em língua materna pode ser utilizado pelo professor como forma de comparação entre línguas para demonstrar diferenças de uso da língua e auxiliar o leitor a construir novas estruturas na língua alvo que o levem a aumentar sua proficiência linguística assim como sua competência pragmática. Em outros termos, esse diálogo constante entre LM e LE leva o aprendiz a construir competência comunicativa – que envolve o conhecimento linguístico, do contexto e do tipo de interação realizada (KRAMSCH, 1993; HYMES, 1995).

Considera-se, também, que confirmar ou refutar essas hipóteses podem auxiliar o leitor a entender leitura como prática enunciativa, onde intenções, interesses e objetivos também devem ser lidos e compreendidos. A construção das estratégias de leitura envolve necessariamente uma compreensão da formação discursiva em que um texto se insere (PEDROSO; OLIVEIRA, 2010), e, ainda, um exercício de reflexão efetiva sobre o texto em confronto com a cultura do aprendiz (KRAMSCH, 1993).

Formar leitores de LE, nesse sentido, é ajudá-los a serem autônomos perante a leitura, capazes de aprender algo a partir da leitura dos textos confrontando os conhecimentos da página ao seu próprio acervo pessoal (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2002). Ensinar estratégias para essa leitura, em que se envolva o diálogo entre duas línguas, LM

e LE, e com elas as respectivas culturas, comportamentos, reflexões, contribui para que os alunos sejam capacitados a aprender a aprender. E também a compreender a quantidade e a diversidade de informações que podem obter a partir do conhecimento e da proficiência em LE.

Pedroso e Oliveira (2010), ao discorrer sobre a necessidade da leitura em LE baseada nas enunciações vivas da realidade do aprendiz, afirmam que há sentidos possíveis atribuíveis a um texto em LE que tem significados diferentes daqueles presentes nas histórias de leituras do leitor. O professor, em seu papel de mediar a aprendizagem das estratégias de leitura, deve estar atento a isso a fim de potencializar as múltiplas interpretações que dali podem surgir. Para os autores, não é possível trabalhar com interpretação sem que se instaure a visão relacional em que toda a carga de conhecimentos do leitor é usada no ato da leitura, inclusive as ideologias.

O que se quer destacar aqui é que a relação entre LM e LE auxilia em grande parte a forma pela qual o leitor interage com um texto nos seguintes sentidos:

- a) A ativação dos esquemas mentais do leitor faz com que o aprendiz construa sentidos, encontre significados, forneça ao texto sentidos globais (DJIK, 2002) durante a construção do processo de leitura.
- b) A relação que se estabelece entre língua e cultura (KRAMSCH, 1993; MENDES, 2008) - partindo-se do pressuposto de que ambas não se separam – leva o aprendiz a construir um diálogo com o texto respeitando suas próprias formas de enxergar a realidade, sem assumir os sentidos do texto como verdades inquestionáveis.
- c) O entendimento do texto como manifestação linguística inserida em uma determinada comunidade, leva o leitor a aprender que ler um texto é compreender uma outra forma de perceber a realidade inserida em práticas sociais, histórias de vida, conhecimentos diversos de mundo (PEDROSO; OLIVEIRA, 2010). Nesse sentido, ele deve ser capacitado a expandir suas fronteiras de pensamento e reflexão por meio da leitura (FREIRE, 1983) e a entrar em novos territórios sem, necessariamente, sair da sala de aula.
- d) A compreensão de que o texto não deve ser aceito de forma passiva - e que para ele cria-se estratégias próprias de compreensão (SOLÉ, 1998) com base nos conhecimentos prévios - faz com que o leitor relacione-se com o texto numa

visão interacional que envolve minimamente três elementos: a aprendizagem da LE, a (re)significação da LM e a (re)organização de seus conhecimentos de mundo e cultura (KRAMSCH, 1993), dilatando suas formas de (re)construir e compreender a realidade.

Considerações finais

A partir da discussão exposta nesse artigo, procura-se conceber o processo de leitura em língua estrangeira como uma forma de dialogar com o autor por meio das palavras escritas em um texto. Nessa interação, uma relação dialógica constante é iniciada e o leitor utiliza toda uma carga de conhecimentos prévios para estabelecer sentido para o texto.

Procura-se destacar aqui que língua e cultura não são entidades separadas e, portanto, é impossível conceber leitura sem que haja uma relação extralinguística entre a cultura do aprendiz e a cultura trazida pela língua alvo. Essa relação entre língua e cultura torna-se crucial para o desenvolvimento das capacidades de leitura dos aprendizes, porque é ali que ele aprende a respeitar outras formas de perceber a realidade e outras maneiras de construir visões de mundo.

Fala-se também, sobre a forma como a ativação dos esquemas mentais do leitor o auxiliam na construção da compreensão textual. Tais esquemas já foram formados pela interação estabelecida na aprendizagem da LM, e podem certamente ser utilizados na leitura em LE para ajudá-los a construir sentidos e a refletir sobre tais sentidos, reorganizando suas formas de percepção, compreensão e visualização de diferentes realidades.

Intenciona-se ainda chamar a atenção de professores de LE para o fato de que a utilização da LM em aulas de leitura pode auxiliar no desenvolvimento do letramento crítico do aprendiz, uma vez que o deixa mais confortável para estabelecer pontes e fazer reflexões diversas que extrapolam o conhecimento das estruturas linguísticas, das organizações textuais e da compreensão gramatical do código. Isso quer dizer que professores podem e devem libertar-se da falsa ideia de que a utilização da LM em aulas de LE atrapalha o bom desenvolvimento e evolução das capacidades linguísticas do

aprendiz. No respeito à existência de duas línguas que co-existem em sala de aula e, nenhuma delas, é de forma alguma minoritária, torna-se possível construir uma relação amistosa entre língua, cultura, construção de conhecimentos na qual conflitos podem ser negociados em favor de um conhecimento mais sólido e amplo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**: Os gêneros do discurso. São Paulo: Martins Fontes, 1987. p.261-305

_____. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang U. **Introduction to text linguistics**. Londres, New York: Longman, 1981.

CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessaro. **Leitura de estudo**: ler para aprender e estudar para aprender a ler. Campinas, SP: editora Alínea, 2003.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. **Interação leitor-texto**. Aspectos de interpretação pragmática Campinas,SP: Editora da Unicamp, 1989.

DIJK, Teun A. Van. **Text and context**: explorations in the semantics and pragmatics of discourse. Longman linguistics library. New York, USA, 1977.

_____. **Cognição, discurso e interação**. 4^a. Ed – (apresentação e organização de textos: KOCH, Ingedore Vilaça) São Paulo: Contexto, 2002.

FERRER, Vincent. **The mother tongue in the classroom: cross-linguistic comparisons, noticing and explicit knowledge**. 2005 Disponível em: http://www.teachenglishworldwide.com/Articles/Ferrer_mother%20tongue%20in%20the%20classroom.pdf Acesso em: Julho 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores associados. Cortez, 1983.

GILAKJANI, A. P.; AHMADI, S. M.. **The Relationship between L2 Reading Comprehension and Schema Theory**: A Matter of Text Familiarity. International Journal of Information and Education Technology, Vol. 1, No. 2, June. 2011. Disponível em: <http://www.ijet.org/papers/24-K002.pdf> Acesso em: Julho 2010.

HYMES, Dell H. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, Miguel (org.) **Competencia comunicativa**: documentos básicos em la enseñanza de lenguas extranjeras. Didascalía: Madrid, Spain. 1995.

KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura** 5^a. ed. São Paulo,SP: Martins Fontes, 1999.

- KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2ª edição – Campinas, SP: Pontes, 2004.
- _____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 8ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2001.
- _____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8ª. edição – Campinas, SP: Pontes, 2002.
- KOCH, Ingedore. **O texto e a construção dos sentidos**. 9ª edição – São Paulo, SP: Contexto, 2009.
- KRAMSCH, Claire. **Context and culture in language teaching**. New York, Oxford University Press, 1993.
- MENDES, Edleise. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lucia Sousa (orgs). **Saberes em Português: ensino e formação docente**. Campinas/SP: Pontes, 2008
- NAZARY, Mustafa. **The role of L1 in L2 acquisition: attitudes of iranian university students**. Novitas-ROYAL, Vol.: 2 (2), 138-153, 2008. Disponível em: <http://www.pegema.net/dosyalar/dokuman/124470-2011081511624-nazary.pdf> Acesso em Julho 2010.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PEDROSO, Sérgio Flores; OLIVEIRA, Cleide Ester de. Leitura e interpretação: por uma abordagem discursiva do ensino/aprendizagem de língua espanhola na formação de professores. In: BARROS, Solange de; ASSIS-PETERSON, Ana Antonia **Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª Ed. – Porto Alegre: Artmed. Tradução de Cláudia Schilling, 1998.