

CONCEPÇÕES DE LEITURA: ANÁLISE DE ATIVIDADES DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA

CARLA MARIA DOS SANTOS FERRAZ ORRÚ (UNITAU - UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ).

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar propostas de exercícios de leitura em língua inglesa de uma coleção de livros didáticos, verificando a que concepção de leitura esses exercícios estão filiados. Considerando diferentes concepções de leitura, mais especificamente, a concepção estruturalista, a concepção interacionista e a concepção discursiva de leitura e com base nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa (ADF), foram analisadas nove propostas de atividades de leitura, a saber, três do nível básico, três do nível intermediário e três do nível avançado. As análises demonstraram que a concepção de leitura contemplada pelo material didático em questão é, principalmente, de cunho interacionista. Verificou-se o predomínio de atividades que buscavam perceber as intenções do autor e a utilização de estratégias cognitivas de leitura que levassem os alunos a percorrerem as marcas deixadas pelo autor no texto. Algumas das estratégias propostas foram "skimming", "scanning", "contextual guessing", entre outras. A interpretação do texto possível era aquela autorizada pelo texto e pelo autor, não levando em consideração o papel ativo do leitor como sujeito produtor de sentido inserido em seu contexto sócio-histórico. Na perspectiva de leitura como processo discursivo, os sentidos não são controlados e previsíveis, o leitor lê a partir de suas formações discursivas, de seu momento sócio-histórico. O mesmo texto pode ser lido de forma diferente em momentos diferentes, ou em um mesmo momento (o da situação de aula, por exemplo) por sujeitos diferentes. Com base na visão de leitura como processo discursivo, propõem-se algumas reflexões sobre o trabalho com leitura em língua estrangeira (inglês) na sala de aula.

Palavras-chave:

leitura, livro didático, concepções de leitura.

Este trabalho se propõe a analisar propostas de exercícios de leitura em língua inglesa de uma coleção de livros didáticos, verificando a que concepção de leitura esses exercícios estão filiados. Com base, principalmente, em dois artigos de Coracini (1995; 2005) que discorrem sobre diferentes concepções de leitura (de diferentes correntes de estudo e de épocas distintas) e das análises realizadas por ela a respeito de que concepções de leitura são contempladas na escola (sala de aula) e no meio acadêmico, lançamos nosso olhar ao livro didático de Língua Inglesa, buscando verificar qual (quais) concepção (concepções) de leitura subjaz(em) às atividades ali encontradas.

1- Concepções de Leitura:

Em Coracini (1995: 13-15), temos a discussão das diferentes posturas teóricas em relação ao ato de ler, ou seja, a apresentação das diferentes concepções de leitura. A autora postula a existência de três concepções principais: uma primeira postura teórica que considera que o sentido do texto está nas

palavras e ao leitor cabe decodificar os signos lingüísticos na busca do significado do texto, outra postura que considera que o sentido do texto está na interação de leitor-autor, mediados pelo texto, em que o sucesso do leitor consiste na sua capacidade de percorrer as marcas deixadas pelo autor e uma postura que considera o ato de ler um processo discursivo em que autor e leitor são tomados como produtores de sentidos possíveis, dadas as formações discursivas de cada um.

A primeira postura teórica, que encara a leitura como um processo de decodificação, estabelece uma hipótese *bottom-up* ou ascendente de leitura. O sentido estaria totalmente dependente do texto. Essa postura reflete uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem. Ao leitor cabe "capturar para construir o sentido" do texto.

A segunda postura teórica, que vê a leitura como interação, estabelece que o bom leitor seria aquele que, acionando seus conhecimentos prévios, pudesse percorrer as marcas e as pistas deixadas pelo autor. Essa postura traz ganhos em relação à primeira concepção, pois dá um papel mais ativo ao leitor. Coracini (1995: 15) considera, no entanto, que essa concepção é um "prolongamento da visão tradicional ascendente", pois apesar das contribuições trazidas pelo leitor, ainda é o texto que autoriza as leituras possíveis, ou seja, há um número limitado de possibilidades de leitura para um texto.

A terceira concepção de leitura é localizada pela autora na interface entre a análise do discurso e a desconstrução. Essa postura encara a leitura como um processo discursivo e tanto autor como leitor são considerados produtores de sentido. A leitura na análise do discurso é determinada pelo momento sócio-histórico, pela formação discursiva do autor e do leitor e a construção de sentidos não é homogênea. O sentido, de acordo com essa concepção, não pode ser controlado e está dependente das condições de produção de cada texto. Um mesmo texto pode ser lido de maneira diferente por um mesmo leitor em momentos diferentes. O texto ganha novos sentidos a cada nova situação de enunciação (leitura). Desta maneira, não é o texto que determina o sentido e sim o leitor enquanto sujeito heterogêneo que é. O leitor, nessa visão de sujeito, é o "ponto de partida da produção de sentido" (Coracini, 1995: 18).

Coracini conclui o artigo, constatando que, na escola, o texto constitui a principal fonte de saber, verdade a ser decifrada e assimilada pelo aluno. A concepção de leitura mais tradicional (estruturalista) é a mais encontrada na prática de sala de aula. No momento da escritura desse artigo (1995), raras vezes se observava em sala de aula a concepção de leitura como processo interativo (sabemos que hoje em dia existem professores trabalhando nessa concepção) e quase nunca se observava a concepção discursiva de leitura. A leitura do professor e a do livro didático respeitado por ele eram as possibilidades de leitura aceitas em sala de aula.

Em Coracini (2005), temos novamente uma abordagem das três principais concepções de leitura: tradicional (leitura encarada como decodificação), interacionista (autor-texto-leitor) e discursiva. No entanto, as duas primeiras posturas estão localizadas na modernidade e uma ênfase maior é dada à concepção da leitura como processo discursivo, conceito situado na pós-modernidade.

A autora trabalha o conceito de pós-modernidade como sendo uma versão fluida da modernidade. Modernidade e pós-modernidade não são conceitos opostos, mas sim a pós-modernidade é, segundo Bauman (apud Coracini, 2005), a modernidade líquida, em que não há mais lugares pré-determinados, seguros, não

é mais possível falar em ordem sem vislumbrar o caos. Dentro dessa nova realidade, a busca de sentidos de um texto parece não encontrar mais respostas nas concepções tradicionais de leitura. Nesse mundo fragmentado e indeciso não parece ser possível aceitar que o sentido de um texto seja determinado pelo próprio texto ou pelo autor dele. A construção de sentidos é feita pelo leitor e é diferente em momentos diferentes.

Coracini discute, então, as duas concepções clássicas de leitura: leitura como decodificação (descoberta do sentido) e leitura como interação (construção do sentido). Na primeira concepção, o sentido do texto estava arraigado às palavras e na segunda concepção, o autor seria o responsável por deixar marcas para serem seguidas pelo leitor em busca da compreensão do texto. A autora aponta que, na prática da escola, a leitura como decodificação, segundo a qual há uma única leitura correta e possível do texto seria a predominante e, no meio acadêmico, a visão mais cotada é a interacionista que valida o autor como princípio da construção de sentidos (garantia da cientificidade).

A leitura na pós-modernidade é enfocada, então, como processo discursivo, e também, devido ao surgimento das novas tecnologias, como processo virtual. O olhar do leitor dentro da visão discursiva de leitura está impregnado de sua subjetividade constituída do/no exterior, refletindo o momento histórico-social em que está inserido. Os caminhos que o leitor toma, enquanto interpreta um texto, não são controlados e previsíveis. Cada leitura é uma leitura. Baseado nisso, a autora nos aponta que saímos do espaço "seguro" dos modelos e prescrições para a transgressão reconhecida pela AD (Análise do Discurso).

Singularidade, nesse contexto, significa um olhar particular, diferente, determinado pelo momento de enunciação que é sempre outro, carregado do já-dito. Nossa subjetividade está sempre se produzindo a si mesma. Interpretamos um texto, uma pintura, um "cartoon", a partir do que nos é possível, a partir de nossas formações discursivas, a partir do momento sócio-histórico em que estamos inseridos.

2- Atividades de Leitura:

Nosso objetivo neste trabalho é analisar atividades de leitura de uma coleção de livros de inglês, buscando verificar a que concepção de leitura (discutidas acima) essas atividades estão filiadas. Para atingirmos esse objetivo, primeiramente demos uma examinada geral em todas as atividades de leitura (reading) dos livros em análise. As "leituras" estão localizadas sempre e sistematicamente ao final de cada unidade. Cada livro (básico, intermediário e avançado) possui 16 unidades, portanto demos uma olhada geral em 48 atividades de leitura.

Nessa primeira visita às atividades, encontramos os seguintes tipos de propostas de exercícios de leitura: "scanning", estabelecimento de objetivos de leitura, diferença entre fato e opinião, utilização do título como motivação inicial de leitura, busca de solução para problemas (situações) presentes no texto, diferença entre idéia principal e idéias secundárias, "skimming", análise das gravuras, "contextual guessing", correção de sentenças que não são verdadeiras de acordo com o texto, confecção de sumários dos textos, entre outros.

Observamos, nessa primeira análise, que no livro básico, possivelmente devido ao fato de os alunos terem um vocabulário mais limitado, as estratégias de leitura e as propostas de atividades são mais variadas.

Após essa primeira etapa, selecionamos três textos de cada livro para analisarmos mais detidamente. O critério de escolha foi explorar diferentes tipos de atividades, visto que algumas propostas apareciam mais de uma vez com textos diferentes. Os tipos de atividades de leitura presentes em nosso corpus de análise foram:

a- "*Scanning*"

Clarke e Silberstein (1997 apud TOTIS, 1991: 35) definem scanning como "leitura na qual o leitor busca uma informação bastante específica (por exemplo, uma data, um nome, um número)".

Exemplos de atividades de "scanning":

Scan the profiles. Who is in high school? Who is in college? Who is a new parent?

Interchange 3rd edition 1, 2006: 13

Scan the article. Is it OK to use a cell phone in a movie theater? in a restaurant? on the street?

Interchange 3rd edition 1, 2006: 105

Souza (1999: 93) considera que "o uso de *scanning* para abordar um texto limita o trabalho de leitura do aluno a aspectos superficiais de questões discutidas e exige pouco em termos de operações cognitivas."

No nosso corpus de pesquisa, essa técnica (*scanning*), no entanto, não apareceu de forma isolada, e sim complementada por outras atividades de abordagem de texto, tais como: *check the correct boxes, choose the best job for each person and explain why, complete the summary with information from the article, check the statements the writer would probably agree with.*

Todas as atividades, a nosso ver, buscam respostas autorizadas pelo texto e não há outras possibilidades de leitura. Mesmo quando o aluno tem que explicar por que escolheu um job e não outro, usa as palavras do texto como justificativa.

b- "*Using the title as first motivation for reading*"

Outra estratégia usada é a exploração de sentido do título como detonador da leitura.

Exemplo de atividade:

Read the title (grifo nosso) of the article. Then check the question you think the article will answer:

() *Why do women work outside the home?*

() *What happens with both parents work?*

Interchange 3rd edition 1, 2006: 35

Verificamos aqui o estabelecimento de objetivos de leitura (KLEIMAN, 1999; LOPES-ROSSI, 2007). O aluno lê o texto com o objetivo de encontrar resposta para uma pergunta. Nesse caso específico, a pergunta foi proposta pelo livro didático, ou seja, não é uma curiosidade genuína do aluno. O estabelecimento de objetivos de leitura pelo próprio leitor seria uma estratégia mais produtiva. No caso dessa proposta de leitura especificamente, seguem-se perguntas pontuais sobre o texto e depois se solicita que o aluno dê sugestões para os problemas enfrentados pelas personagens.

c- *"Contextual Guessing"*

Essa técnica solicita ao aluno que busque o significado de um termo no contexto. Sem dúvida, é uma operação mais interessante que a busca da palavra em um dicionário (que nem sempre corresponderá ao sentido da palavra no texto que se está lendo). Na proposta do livro analisado, o aluno tem que fazer a correspondência entre os termos e os significados que já estão dados em outra coluna.

Exemplo da atividade:

Find the words in italics in the article. Then match each word with its meaning.

Interchange 3rd edition 2 (2006: 41)

O exercício é seguido por outro que solicita ao aluno que marque as questões que o artigo responde e depois que justifique suas respostas apoiado em frases presentes no texto. Mais uma vez, as respostas possíveis são aquelas autorizadas pelo texto.

d- *"Using the pictures as motivation for reading"*

Nesse caso, usam-se as gravuras como atividade de "pre-reading" para preparar a leitura efetiva do texto,

Exemplo de atividade desse tipo:

Look at the photos. What do you think is happening in each picture?

Interchange 3rd edition 2 (2006: 55)

O aluno, então, é solicitado a ler o texto que trata de celebrações, em diferentes culturas, e associá-las às gravuras. Este exercício é seguido de outro que faz perguntas lineares sobre o texto. Mais uma vez, o aluno responde com informações presentes na superfície do texto, dependendo quase que exclusivamente da decodificação das palavras do texto, que, nessa concepção, tem um sentido único. Como constata Grigoletto (1999: 13): "As atividades do livro didático não dão margem a deslizes, a outras leituras, a posicionamentos diversos ou a questionamentos."

Na mesma página, há um exercício de referenciação. O aluno deve voltar ao texto e verificar a que substantivos os pronomes destacados se referem.

e- "*Summarizing*"

A aproximação ao texto se dá mediante uma pergunta motivadora, a saber: *Is it better to tell a lie rather than the truth? If so, why?*

Interchange 3rd edition 2 (2006: 111)

O exercício em análise, nessa página, é a solicitação da confecção de um sumário. O aluno deve completar o sumário com palavras do texto. Já existe um sumário semi-pronto que será completado com as palavras que faltam. Trata-se, então, de uma mera reprodução do texto, já que ao aluno não é dada a oportunidade de resumir o texto com suas próprias palavras, "produzindo" um texto.

O texto apresenta 4 situações em que contar uma mentira seria "permitido". No último exercício, o aluno deve analisar 4 exemplos de "mentirinhas" e dizer a que situação descrita pelo texto o exemplo corresponde.

f- *Acionamento do conhecimento prévio do aluno*

O trabalho com esse texto começa com uma questão motivadora que ativa o conhecimento prévio do aluno: *What kinds of stories can you find in tabloid newspapers? (informative, newsworthy, unbelievable, entertaining, shocking, frightening?)*

Interchange 3rd edition 3 (2005: 27)

Com essa questão, poderia se iniciar uma discussão, verificando o que os alunos já conheciam sobre esse tipo de jornal e colher na turma alguns exemplos de histórias que tenham lido em jornais sensacionalistas. Isso prepararia o aluno para o contato com o texto, que traz exemplos de histórias de *tabloids*. Segundo Kleiman (1999: 21) para que haja compreensão do texto "[...], aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura deve estar *ativada*, isto é, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo de nossa memória."

As questões que seguem essa aproximação com o texto são de "contextual guessing" (comentadas no item c) e outra de correspondência de colunas em que os alunos devem apontar causa e consequência das histórias de jornais. As frases são praticamente as mesmas do texto lido, não sendo necessário ao aluno ler de forma mais detalhada. As respostas são aquelas autorizadas pelo texto.

g- "Skimming"

Clarke e Silberstein (1997 apud TOTIS, 1991: 35) definem skimming como "leitura rápida para a obtenção do sentido global do texto".

Exemplo de atividade de "skimming":

Skim the article. Who wanted to be a teacher? Who wants to be a musician? Who wants to go to college?

Interchange 3rd edition 3 (2005: 77)

Segundo Brown (1999: 38), o "skimming" é uma estratégia valiosa que permite ao leitor prever o propósito do texto, favorecendo o foco na leitura.

Após a leitura rápida do texto (skimming), na atividade analisada, o aluno faz uma leitura mais detalhada para responder questões sobre o texto. Nesse caso específico, não há somente perguntas superficiais, o aluno deve refletir e tirar conclusões sobre o texto. As respostas aceitas, no entanto, são aquelas autorizadas pelo texto, já que o aluno escolhe entre respostas já previstas pelo material didático.

Considerações finais:

Verificamos que as propostas de leitura do material analisado contemplam a visão interacionista do que seja leitura. Na interação com o texto, o aluno é solicitado a acionar seu conhecimento prévio, estabelecer objetivos e hipóteses de leitura, a fazer leituras globais (skimming, scanning) e depois mais detalhadas, a pensar sobre o assunto do texto antes de lê-lo (atividades de pré-leitura), a tentar entender o significado de uma palavra apoiado no contexto (evitando o uso do dicionário), ou seja, esse aluno não está apenas decodificando e sim fazendo uso de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura quando interage com o texto.

Segundo Kleiman (1999: 50), "as estratégias cognitivas "regem" os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor". A mesma autora define estratégias metacognitivas de leitura como "atividades que pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade" (KLEIMAN, 1999: 43-44).

Partilhando dos pressupostos da ADF (Análise do discurso de linha Francesa) e considerando o sujeito como cindido, heterogêneo, disperso e atravessado pelo inconsciente, postulamos que o processo de leitura é algo bastante complexo e que as estratégias cognitivas de leitura (ainda que auxiliem o leitor na atividade de ler) não dão conta de todos os processos envolvidos no ato de ler.

Algumas contribuições da perspectiva discursiva de leitura seriam permitir (ouvir) outras leituras, entender o aluno (leitor) como sujeito produtor de sentido quando lê (inserido que está no seu momento sócio-histórico), dar voz ao aluno (considerar perspectivas diferentes de leitura), aumentar as possibilidades de leitura

(entendendo-as como possíveis, dada a formação discursiva do aluno), aceitando interpretações não previstas.

Referências bibliográficas:

BROWN, H. D. **Teaching by Principles**: an interactive approach to Language Pedagogy. []: Practice Hall Regents, 1999.

CORACINI, M. J. R. F. **Leitura: decodificação, processo discursivo...?** In: Coracini, M. J. R. F. (org.). O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1995.

_____. **Concepções de Leitura na (Pós-) Modernidade**. In: Lima, R. C. de C. P. (org.). Leituras: Múltiplos Olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

GRIGOLETTO, M. **Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático**. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático. Campinas, SP: Pontes, 1999.

KLEIMAN, A. **O Texto e o Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 1999.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **Conceitos Introdutórios para Compreensão da Leitura na Perspectiva Sociocognitiva**. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2007. (não publicado)

SOUZA, D. M. de. **Livro Didático: Arma Pedagógica?** In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático. Campinas, SP: Pontes, 1999.

TOTIS, V. P. **Língua Inglesa: Leitura**. São Paulo: Cortez, 1991.

Obras analizadas:

RICHARDS, J. C.; HULL, J.; PROCTOR, S. **Interchange Third Edition 1.** 6. ed. Cambridge University Press, 2006.

RICHARDS, J. C.; HULL, J.; PROCTOR, S. **Interchange Third Edition 2.** 5. ed. Cambridge University Press, 2006.

RICHARDS, J. C.; HULL, J.; PROCTOR, S. **Interchange Third Edition 3.** 4. ed. Cambridge University Press, 2005.