



DO ASPECTO LINGUÍSTICO AO DISCURSIVO:

ensino de leitura em livros didáticos de inglês

Leonice Madalena de Oliveira*

Paulo Rogério de Oliveira**

RESUMO

Neste estudo examinamos as propostas de leitura feitas em dois livros didáticos de língua inglesa destinados ao ensino médio. Tendo em vista que a estrutura e as atividades de todas as unidades seguem um mesmo *script*, selecionamos para análise apenas uma unidade de cada livro, concentrando-nos nas seções que abordam a leitura de texto. Nosso objetivo é investigar as atividades propostas nos dois livros, buscando responder às seguintes questões: Que concepções de linguagem, leitura, aluno e ensino-aprendizagem perpassam o tratamento da leitura pelos autores? As atividades de leitura presentes nestes livros contribuem para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos? A análise do conjunto das atividades de leitura norteia-se pelo referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso de orientação francesa e da Linguística Aplicada. Constata-se que as atividades concentram-se na decodificação dos códigos linguísticos, tidos como invólucro para uma mensagem unívoca, em consonância com uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação (decodificação de palavras). As perguntas são fechadas, isto é, não dão margem para que outros sentidos possíveis venham à tona, assim, É necessário problematizar e questionar se as atividades de leitura propostas são realmente atividades de interpretação, a menos que a meta não seja realizar uma educação emancipatória, como recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Livro didático. Leitura.

1 PRIMEIRAS PALAVRAS¹

* Graduada em Letras (Português e Inglês) pelo UNIVAG - Centro Universitário.

** Mestrando em Ciências da Linguagem pela Universidade Federal do Mato Grosso.

Não é novidade nenhuma para nós que a leitura tem sido objeto de pesquisa em vários campos científicos, como Psicologia, Pedagogia, Linguística, Psicolinguística, Neolinguística, Análise de Discurso (linha francesa), dentre outras disciplinas.

Sendo assim, vários trabalhos, tanto em nível de graduação como de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*), são apresentados e defendidos nas universidades do Brasil e do exterior, com o intuito de problematizar a questão da leitura dentro do âmbito escolar e também fora dele.

No tocante ao ambiente escolar, verificamos que são variadas as propostas de trabalho de muitos professores, concernentes ao ensino da leitura, em especial, nas aulas de Língua Estrangeira (doravante LE). Isso acontece porque as concepções de linguagem, língua, ensino, aluno, leitura e texto nunca são as mesmas e, logo, as propostas também não.

O interesse em tomar a leitura como objeto de investigação nasceu quando estava ainda cursando o 3º ano do curso de Licenciatura Plena em Letras, por meio de um seminário que apresentamos na disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. O livro escolhido pela professora foi: “O jogo discursivo na aula de leitura – língua materna e língua estrangeira”, organizado pela Profa. Dra. Maria José Coracini, professora e pesquisadora no IEL da UNICAMP.

Ao ler o capítulo sorteado para o nosso grupo e presenciar as apresentações de meus colegas, comecei a observar que a leitura não é (só) tradução de textos ou recurso para testar pronúncias e entonações adequadas, respeitando-se os sinais de pontuação. Também não é o consumo mecânico e não crítico das ideias, ditas principais, do texto, decodificação dos signos linguísticos ou decifração das ideias “colocadas” pelo autor no texto. Muito menos é fazer um levantamento das palavras desconhecidas e pesquisar seu significado no dicionário, achar as palavras cognatas e, assim, construir significados para o texto.

Notei que ler é muito mais que isso, ler é produzir sentido(s), visto que somos seres sócio-históricos e ideologicamente determinados e constituídos.

Assim, podemos afirmar que a leitura está intrinsecamente ligada com o social, com a história (no sentido abordado por Pêcheux), com o ideológico, enfim, com o político. Negligenciar isso seria o mesmo que afirmar que o homem é capaz de viver fora do simbólico.

¹ Uma versão modificada deste texto foi publicada com o título: **Seções de Leitura em livros didáticos de Língua inglesa como Língua Estrangeira: Lugar de decodificação ou Produção de Sentidos?** nos **Anais do Congresso da ABRALIN em Cena Mato Grosso** realizado na UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* de Cuiabá, MT de 10 a 13 de abril de 2012.

A visão discursiva do ensino de leitura, proposta no livro de Coracini (1995), me instigou a ler outros textos que abordam as questões de leitura numa perspectiva discursiva, como por exemplo, alguns trabalhos da Profa. Dra. Eni Orlandi, também professora e pesquisadora do IEL da UNICAMP. Até então, como disse anteriormente, estava acostumado a entender o texto na escola como algo homogêneo, acabado e fechado em si mesmo. Ler, nessa perspectiva, seria dissecar um corpus distanciado do leitor que teria que encará-lo como um depósito de sentido único, arraigado aos grafismos e/ou ao autor.

Contrariando essa concepção de leitura, Coracini (1995, p.15) afirma que: “o ato de leitura em língua estrangeira se constitui como uma produção de sentidos historicamente determinada, ou seja, como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido”.

Dessa feita, é necessário dizer que é ilusão do sujeito pensar que existe uma só interpretação para um determinado texto, visto que somos seres heterogêneos e os sentidos se constituem por meio da posição sujeito que assumimos ao nos depararmos com qualquer objeto simbólico, nesse caso específico o texto.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste trabalho, pretendo examinar um capítulo do livro didático chamado **Inglês – Série Brasil**, da Editora Ática, cujo autor é Amadeu Marques; e um capítulo do livro **Compact English Book**, da Editora FTD, cujo autor é Wilson Liberato. Vale lembrar que os livros foram preparados para os estudantes de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio (volume único).

Tendo em vista que a estrutura e as atividades de todas as unidades seguem um mesmo *script*, selecionei apenas uma unidade de cada livro para analisar, concentrado - me nas atividades que abordam a leitura de texto.

Assim, a pergunta de pesquisa que norteará o desenvolvimento do trabalho será: Que concepções de linguagem, leitura, aluno e ensino/aprendizagem perpassam atividades de leitura propostas pelos autores dos dois livros didáticos?

O propósito de concentrar as atenções em livros didáticos partiu do pressuposto de que os mesmos têm sido o único instrumento que o professor utiliza para ministrar as aulas de LE. Acredito que os motivos que levam os professores a adotá-los sejam:

- a) São mais práticos, uma vez que eximem o professor da tarefa de preparar as atividades.

- b) A escola e os pais obrigam o professor a usá-los.
- c) Eles, supostamente, contêm a ‘receita mágica’ para uma boa aula.

Este trabalho não tem por objetivo mostrar que um determinado autor/livro é melhor do que o outro, mas sim proporcionar aos leitores a oportunidade de analisar, refletir e problematizar a questão do ensino/aprendizagem da leitura em língua inglesa como língua estrangeira em sala de aula.

Vale ressaltar que, embora a análise esteja limitada somente ao âmbito da língua inglesa, os resultados servem também para a análise, reflexão e problematização dos conceitos de ensino/aprendizagem de língua materna e outras línguas estrangeiras.

3 ARCABOUÇO TEÓRICO

3.1 AS TRÊS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Estudos realizados no campo da Linguística Aplicada ao ensino de língua materna têm sistematicamente mostrado que a maneira como o professor ministra suas aulas, a maneira com lida com o texto e a maneira como propõe as atividades e elabora as perguntas de verificação de leitura revelam indiscutivelmente as concepções de linguagem que adotam. Esses resultados se repetem em relação ao ensino de língua estrangeira. A seguir veremos sucintamente as concepções de linguagem mais difundidas e suas implicações no ensino de LE.

3.2 LINGUAGEM COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO

Os seguidores dessa corrente linguística acreditam que se o indivíduo não fala bem, isto é, de acordo com a gramática normativa é porque não pensa bem, quer dizer, não pensa logicamente, pois as regras da norma padrão encarnam a estrutura da proposição. Comumente, aqueles que concebem o ensino com base nessa concepção de linguagem reivindicam o ensino da lógica, da filosofia e do latim como solução para os problemas de uso da língua.

Nesse quadro, a língua é reduzida à norma padrão e os usos são avaliados mediante a categoria absoluta ‘certo/errado’. Assim procedendo, a escola assume a função de provedora

da boa língua ao aluno, que é visto linguisticamente com uma *tabula rasa*. Nada do que aprendeu antes do ingresso na escola é considerado legítimo e levado em conta como ponto de partida.

3.3 LINGUAGEM COM INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO

Os estudos linguísticos estruturais de Saussure e Jakobson, dentre outros, subsumem que a língua é, por essência, um instrumento de comunicação, diferentemente dos estudos gramaticais que viam na comunicação a razão maior da corrupção da boa língua. De acordo com essa concepção, a língua(gem) é um código compartilhado pelos falantes.

Essa concepção admite que a língua varie de acordo com os grupos sociais e contextos, levando à adoção, com o advento da sociolinguística, a partir do final da década de 1960, da categoria relativista de avaliação dos usos linguísticos em ‘adequado/inadequado’.

De acordo com a teoria da comunicação, se o indivíduo souber o código será capaz de codificar e decodificar mecanicamente mensagens verbais. Aqui, a linguagem serve apenas para transmitir uma determinada informação de um emissor para um receptor que se revezam nesses papéis, como num jogo de pingue-pongue. As mensagens estão encerradas nas palavras e quem sabe o código tem a senha para abri-las.

3.4 LINGUAGEM COMO PROCESSO DE INTERAÇÃO

Fundamentada nos estudos da Linguística Textual, da Análise de Discurso, da Semântica Argumentativa e da Pragmática, essa concepção acredita que a linguagem é, indiscutivelmente, social, visto que os homens são seres sociáveis por natureza.

Percebe-se que para essa corrente teórica, a linguagem não é apenas expressão do pensamento, nem também instrumento de comunicação, mas efeitos de sentido entre interlocutores social, cultural e ideologicamente determinados. Por esse viés, a linguagem é uma ação conjunta entre os interlocutores e não unilateral, ou seja, produzida concentradamente num dos pólos da comunicação. Com relação a essas ideias, Pêcheux (1969) diz considerar “o discurso não como transmissão de informação, mas como efeito de sentido entre interlocutores”.

Dessa forma, os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social e as condições de produção são extremamente necessários para atribuímos sentido a qualquer enunciado. Na produção de sentidos, enunciador e co-enunciador são igualmente ativos. Não se revezam nos

papéis de agente e paciente, mas, através do jogo das representações imaginárias, um age sobre o outro em todo o intercurso interacional.

Assim, os sujeitos não falam por falar, ambos pretendem influenciar o outro com sua ação, pois toda prática de linguagem é carregada de intencionalidade. Se alguém diz/escreve: *I'm sorry*, temos de saber em que contexto este enunciado foi produzido, para assim podermos dar o valor pragmático para ele, pois fora do contexto verbal e/ou não-verbal não existe produção de sentido.

Nessa perspectiva, a linguagem é vista como essencialmente dialógica. Todo enunciado é resposta a algo que veio antes e suscita enunciados futuros. Fechado em si mesmo, um enunciado é pura materialidade sem sentido, já que todo sentido é histórico, isto é, pressupõe uma interação com uma base semântica sedimentada anteriormente, podendo representar continuidade ou ruptura em relação ao instituído.

4 CONCEITOS DE LEITURA E TEXTO

Não é novidade nenhuma, como já disse no início deste trabalho, que a leitura tem sido tomada como objeto de estudo de vários campos disciplinares. Neste trabalho é pelo viés da Linguística Aplicada que será considerada.

É necessário ressaltar que a Linguística Aplicada, um campo interdisciplinar, tem buscado problematizar o ensino-aprendizagem de leitura na escola. Linguistas como Kleiman (1996), Kato (1999), Rosing (1996), Coracini (2000), Orlandi (2000), Colomer et al. (2002), Jamet (2000), Carmagnani (1999), Grigoletto (1999), Souza (1999), dentre outros, têm se debruçado sobre essa questão, tomando-a sobre diversos ângulos, pois o campo de pesquisa é farto em produção bibliográfica

Por isso, não é meu propósito fazer uma resenha de tudo o que já foi produzido. O que apresento aqui é um panorama teórico modesto e incompleto, mas suficiente para situar a problemática da leitura em língua estrangeira na produção teórica da Linguística Aplicada.

É importante lembrar que algumas definições de leitura, que virão posteriormente, são de autores que tratam de leitura em segunda língua² e não de língua estrangeira. Acredito, contudo, que a diferença entre ambas não seja relevante para esta investigação.

4.1 LEITURA COMO PROCESSO ASCENDENTE (*BOTTOM-UP*)

² O termo segunda língua refere-se à situação de aprendizagem de uma língua estrangeira em contexto de imersão.

Segundo Carrell (1995b, p.1), “as teorizações iniciais sobre leitura em segunda língua, especificamente em inglês com segunda língua, supunham uma visão bastante passiva e ascendente da leitura [...], isto é, a leitura era abordada fundamentalmente como um processo de decodificação”.

Nesse caso, o texto é visto como depositário de um sentido único, que cabe ao leitor descobrir por meio da decodificação das letras, palavras, até chegar ao que se chama de compreensão. O que determina a construção do sentido são as unidades linguísticas menores que carregam o sentido na sua inteireza. O leitor tem que chegar a esse sentido, juntando tijolinho por tijolinho, para que a leitura seja considerada bem sucedida.

O conhecimento prévio do leitor, envolvendo conhecimento discursivo e de mundo, não é levado em conta. Para ler um texto de LE, basta o leitor identificar palavras cognatas (palavras semelhantes àquelas da língua materna, a exemplo de ‘internacional’ e ‘internacional’), para chegar ao sentido veiculado pelo texto. Essa concepção de leitura prioriza o conhecimento do código linguístico, pois o conhecimento léxico-ortográfico é o caminho para o desvendamento do significado encerrado no texto.

O texto nesse caso é tomado como algo homogêneo, fechado e acabado em si mesmo, detentor de um único sentido, sem direito ao que chamamos de pluralidade ou deslizamentos de sentidos.

Em vista disso, Kato (1999, p. 51 e 52) diz que:

O processamento (bottom up) faz 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 [...] (o leitor) aprende detalhes detectando até erros de ortografia. [...] É, porém, vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante.

Dado o exposto, pode-se dizer que a construção do sentido se inicia pelas unidades linguísticas significativas menores (palavras) para atingir as unidades linguísticas significativas maiores como o parágrafo e o texto como um todo.

4.2 LEITURA COMO UM PROCESSO DESCENDENTE (*TOP DOWN*)

Goodman (1995, p. 12) diz que a leitura:

É processo psicolinguístico na medida em que representa uma linguística de superfície codificada por um autor e termina com o sentido construído pelo leitor. Há assim uma interação fundamental entre linguagem e pensamento no ato de ler. O

autor codifica o pensamento em linguagem e o leitor decodifica a linguagem em pensamento.³

Em virtude do que foi mencionado, é possível dizer que, nessa segunda concepção, o leitor é visto como alguém que age sobre o objeto texto, ativando seu conhecimento de mundo, para que inicie o processo de construção de sentido, sem depender quase das estruturas linguísticas que tece o texto.

O leitor tem o livre arbítrio de se deter em apenas algumas informações gráficas, sejam elas mediadas por palavras ou frases.

Fazer inferências, testá-las e confirmá-las é de suma importância para este processamento textual, pois, para chegar à compreensão desejada, essas estratégias/operações têm de ser levadas em consideração no ato leitura.

Por tudo isso, concordamos com Kato (1999, p.50), ao afirmar que, “o processamento descendente (top down) é uma abordagem não-linear que faz uso intenso e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a micro estrutura e da função para a forma”.

Podemos observar que o leitor, de acordo com essa concepção, começa a ser visto como um agente no processo de construção do sentido e não apenas como paciente tal como na concepção anterior.

Aqui a construção do sentido é ativada não exclusivamente pela decodificação dos grafemas do texto, e sim por intermédio de uma dosagem de conhecimento prévio do leitor, isto é, conhecimentos armazenados em sua memória, com as informações contidas nas unidades gráficas do texto.

É notório que a concepção de linguagem subjacente a esse processamento textual continua sendo aquela em que o código é suficiente para que o sentido seja descoberto.

Vale ressaltar que mesmo que o leitor passe a atuar de maneira ativa na construção do sentido, o texto continua sendo uno e homogêneo, pois o conhecimento de mundo acionado no momento da leitura tem que estar em consonância com o sentido que o texto já traz em seu interior e as unidades linguísticas menores continuam desempenhando um papel importante. Assim, o texto continua sendo onipotente, sem abertura para a heterogeneidade de outros sentidos possíveis.

4.3 LEITURA COMO INTERAÇÃO ENTRE O PROCESSO ASCENDENTE (*BOTTOM UP*) E O PROCESSO DESCENDENTE (*TOP DOWN*)

³ Tradução de Edmundo Narracci Gasparini.

Para Eskey (1999, p.93 e 94), a leitura passa a ser entendida como uma atividade cognitiva que envolve tanto o processamento ascendente como descendente, ambos em interação, “os modelos interativos não pressupõem a primazia do processamento top down [...] mas, antes, postulam uma constante interação entre processamento bottom up e top down”.⁴

Nos termos dessa teoria, o bom leitor seria aquele que faz uso moderado dos dois processos de leitura (*top down* e *bottom up*), isto é, não usa em excesso nem um dos dois processos citados, mas equilibra-os. Ao ler, o leitor se apropria das informações gráficas do texto e, ao mesmo tempo, coloca em cena seus conhecimentos de mundo para assim construir o significado do texto.

Mas, mesmo assim, o texto continua sendo visto como um objeto supremo, portador de um único sentido, à espera de um leitor que o descubra por meio da decodificação dos signos linguísticos. Assim concebida a leitura, não há margem para se pensar em deslizamentos de sentidos, pois o sentido é uno e está completo no texto, cabendo ao leitor, com a ajuda de seu conhecimento de mundo, desvendá-lo.

4.4 LEITURA COMO INTERAÇÃO ENTRE LEITOR E AUTOR VIA TEXTO

Kato (1985, p. 114 - 115) afirma que: “com a incorporação das noções da pragmática, outra guinada é observada. O foco passa a ser não mais sobre o que o texto diz em função da interação do leitor com os dados linguísticos, mas sobre o que o autor quis dizer, isto é, suas intenções. Nessa visão, o ato de ler passa a ser visto como um ato comunicativo”.

Diferentemente das outras concepções de leitura apresentadas, que priorizam o conhecimento dos aspectos linguísticos e/ou o conhecimento armazenado na memória de longo termo do leitor, a concepção de leitura aqui é exposta prioriza o autor do texto como fonte única do sentido, capaz de colocá-lo no texto, cabendo ao leitor, de maneira bastante passiva, procurá-lo, por meio das pistas linguísticas, e chegar à compreensão.

Assim, o leitor é guiado a se deter nas pistas, rastros linguísticos deixados pelo autor do texto no momento de sua produção.

Percebemos, portanto, que há uma contínua interação entre leitor x leitor virtual x autor, pois o leitor não mais estará preocupado apenas em decodificar os sinais gráficos

⁴ Tradução de Edmundo Narracci Gasparini.

contidos no texto, mas terá a preocupação de descobrir o que o autor quis passar por meio dos enunciados que produziu.

Essa concepção de leitura acredita na intencionalidade do sujeito autor e do sentido, que continua sendo uno, pois, se o leitor não captar adequadamente as intencionalidades desse autor, a compreensão do texto ficará comprometida, sujeita a ser taxada como errada.

Por tudo isso, podemos visualizar em Kleiman (1996, p.37) uma postura teórica semelhante à expressada acima, ao dizer que: “a compreensão dependerá das relações que o leitor estabelecer com o autor durante a leitura do texto”.

A concepção de linguagem subjacente a esta visão de leitura é aquela que diz que há um certo tipo de interação entre interlocutores, no caso, entre o leitor e o autor via texto. Porém, o texto continua contendo um único sentido, desta vez aquele depositado pelo autor no ato de sua produção. O sentido almejado para o texto é, pois, o equivalente da intenção do autor.

Há, sem dúvida alguma, um certo apagamento de outros sentidos inerentes a qualquer texto, a historicidade que constitui toda produção de sentidos não é levada em consideração no momento da leitura.

4.5 LEITURA COMO PROCESSO DISCURSIVO

Na perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa e do desconstrucionismo de Derrida, a concepção de linguagem, leitura, texto e sentido difere totalmente das teorias citadas anteriormente. De início, evocamos E. Orlandi (1988, p.58), afirmando que “quando lemos, estamos produzindo sentido (reproduzindo-os ou transformando-os) mais do que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção de sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada”.

Sendo assim, não podemos dizer que o sentido está fixado nas letras/palavras do texto ou que, para construir o sentido, o leitor levaria em conta informações contidas no texto juntamente com o conhecimento de mundo armazenado na memória, ou ainda, que para descobrir o sentido seria necessário encontrar as ideias principais do autor, isto é, o que ele quis dizer.

Nesse sentido, trazemos também a contribuição de Derrida (1967, p.121, apud HOLFF, 2002, p.31), ao dizer que: “a palavra proferida [...] é sempre roubada, sempre roubada porque sempre aberta, nunca é própria do seu autor ou de seu destinatário”.

Isto posto, podemos afirmar que a leitura não é algo apenas linguístico, mas também social, uma vez que envolve, segundo a Psicanálise lacaniana e as teorias do discurso, indivíduos sócio-históricos e ideologicamente constituídos e determinados.

Por esse motivo, somos instados a acreditar que os sentidos não têm um início nem um fim absoluto. Dessa forma, não temos controle sobre como eles nos constituem, pois eles vêm pela história via linguagem (LACAN, 1996, apud RODRIGUES, 2005).

Destarte, não podemos pensar em intencionalidade no dizer e nem em univocidade do sentido, pois a leitura, numa perspectiva discursiva, é sempre sujeita a deslizamentos de sentido e o texto não é visto como um produto acabado e fechado em si mesmo. Devemos enfatizar que, para Análise de Discurso, o texto é sempre pedaço, trajeto, retalho de outros discursos.

A leitura é produzida levando-se sempre em consideração as histórias de leitura do autor e as histórias de leitura do leitor que entram em cena no ato da leitura. Desse modo, ler é produzir sentidos e não procurá-los no texto, como se os mesmos estivessem colados às palavras, restritos, assim, exclusivamente à materialidade languageira.

Outro aspecto a ser considerado também é a heterogeneidade de sentidos que sempre é possível ao lermos um texto, pois, segundo Orlandi (2001), há um jogo constante entre paráfrase e polissemia, ao lermos qualquer texto. A primeira se refere a permanência do sentido sob formas diferentes e a segunda, à multiplicidade de sentidos.

Vale lembrar que o contexto sócio-histórico-ideológico é o que determina os gestos de interpretação, pois ele é parte constitutiva da própria linguagem sendo assim, os sentidos não será qualquer um, pois nem todas as interpretações são possíveis para um texto.

Por tudo isso, é possível afirmar que a concepção de linguagem subjacente a esta visão de leitura é aquela que vê a linguagem como efeito de sentidos entre interlocutores (Pecheux), pois ao escrever ou ao ler um texto, o autor e o leitor o fazem de um determinado lugar pois ambos então inscritos necessariamente em determinada(s) formações discursivas, portanto, haverá diferentes leituras e diferentes interpretações, dependendo do lugar e da posição-sujeito que eles assumem no discurso.

Nesse quadro teórico, é possível, então, falar em interpretação, pois, de acordo com as concepções anteriores, o leitor apenas decodificava sinais gráficos ou empenhava-se em descobrir as supostas intenções do autor deixadas no texto para que o sentido fosse descoberto.

Ao lermos, temos que tomar o objeto texto sempre como parte de um processo discursivo maior, atravessado por formações discursivas. O leitor, ao apropriar-se do texto,

sem dúvida alguma, se filiará necessária e inconscientemente a uma memória discursiva (teias de sentidos/redes de sentidos) para que o texto seja interpretado (no sentido lato do termo).

Dessa forma, concordamos com E. Orlandi (2001, p. 42), ao dizer que os sentidos têm sua história, isto é, há sedimentação de sentidos, segundo as condições de produção da linguagem. Um texto tem relação com outros textos (intertextualidade).

É ilusão (necessária, portanto!) de o sujeito acreditar que é possível produzir um único sentido para determinado texto, pois, como já foi dito anteriormente, a linguagem é polissêmica e o discurso é sócio-histórico.

Partindo desse pressuposto, afirmamos que todos os textos têm suas *condições de produção* que os permeiam e ao ler algum texto, é essencial recuperar/saber isso para a produção de sentidos, pois a linguagem, como foi dito anteriormente, é tomada, no dizer de Pêcheux (1996), citado em Orlandi (2002, p. 56), como “efeito de sentidos entre interlocutores. Ignorar isso é, sem dúvida alguma, achar que o indivíduo é um ser não sociável capaz de viver fora da linguagem, fora do simbólico.

Somos indivíduos heterogêneos, clivados, divididos, descentrados por natureza, e isso não é um defeito, é totalmente natural do ponto de vista psicanalítico. Em resumo, os sentidos que produzimos para um texto não nascem em nós, uma vez que nós mesmos somos constituídos pela memória discursiva, como seres simbólicos.

Para isso, evocamos Coracini (2003, p.1) ao dizer que:

O que somos e o que pensamos ver estão carregados do dizer alheio, dizer que nos precede [...] e que herdamos, sem saber como nem porquê, de nossos antepassados ou daqueles que parecem não deixar rastros. O que somos e o que vemos está carregado, portanto, do que ficou silenciosamente abafado na memória discursiva, como um saber anônimo, esquecido.

Em vista do que foi observado até aqui, é importante dizer que, ao abordar a leitura numa perspectiva discursivo-desconstrutivista, as outras concepções de leituras vistas anteriormente não são descartadas. São levadas em conta. No entanto, ir além dessa mera decodificação de sinais gráficos e/ou identificação das intenções do autor, faz-se necessário, pois a historicidade é parte inerente e constitutiva de todo o processo de produção de sentidos ao lermos qualquer texto.

5 ANÁLISE DO CORPUS

5.1 ATIVIDADES DE LEITURA NO LIVRO “INGLÊS – SÉRIE BRASIL”, DE AUTORIA DE AMADEUS MARQUES

Como exemplar de análise, escolhemos as atividades de leitura constantes da Unidade 1. A unidade 1 se inicia com o texto intitulado **Astronomers count the stars**, abaixo transcrito:

ASTRONOMERS COUNT THE STARS

Because of the bright lights of the modern cities, when we look up at the sky we can see more than 100 stars. But from dark parts of the Earth, the naked eye can see more than 5000! And modern telescopes tell a very different story.

With the help of some of the world's most powerful instruments to measure the brightness of all the galaxies in one sector of the cosmos, Australian astronomers say it is probable that there are 70 sextillion stars in a visible Universe. In other words and numbers, seven followed by 22 zeroes, a really astronomical figure.

That is more than the total number of grains of sand in all the world's beaches and deserts, and that is only the stars in the visible Universe within range of our telescope.

Dr. Simon Driver, of the Australian National University, has a theory that many of the stars out there have planets, and that some of them probably have life. Dr. Driver's theory is not exactly new, and those planets are also distant, he says, that there is no real possibility for us to see or contact anyone living on them.

Antes de propor a leitura do texto, o autor realiza uma atividade de aquecimento para acionar os conhecimentos sobre o tema da parte dos leitores.

- a) O que você conhece sobre as estrelas e a vastidão do universo?
- b) Observe a foto e leia o título e a chamada do texto. Que comparação é feita entre o universo e o nosso planeta? Que tipo de texto você acha que será apresentado a seguir: Argumentativo, narrativo, de informação científica? Formule hipóteses e verifique-as com a leitura.

Percebe-se que, nessa atividade de aquecimento, o autor chama a atenção do leitor-aluno (doravante A.) para os aspectos não-verbais do texto com o intuito de acionar a memória dele para o assunto que será tratado posteriormente.

Nota-se, pela natureza dessas questões, que o autor tenta trabalhar com os conhecimentos prévios de A., isto é, com o conhecimento de mundo adquirido por ele no convívio social.

Este recurso, usado pelo autor, para direcionar A. a formular hipóteses positivas acerca do assunto que será tratado posteriormente, é chamado de processamento descendente, ou *top down* de leitura, já que postula que o leitor não precisa se deter demasiadamente nos aspectos gráficos do texto para construir o sentido.

É notório também que A., mesmo não precisando ter uma dependência total dos grafismos, utiliza-os para testar suas hipóteses e, assim, confirmá-las. Dessa forma, podemos dizer que há uma certa interação entre os dois processamentos de leitura: tanto o ascendente quanto o descendente são acionados pelo leitor no momento da leitura.

Nesse tipo de atividade, a historicidade que constitui toda e qualquer interpretação é apagada e não é levada em consideração para a produção dos sentidos, pois aqui o sentido é unívoco, sem possibilidade de derivar para outros sentidos no momento de uma leitura.

Após a leitura do texto o autor propõe duas questões de compreensão. A primeira é a seguinte:

c) Qual é a ideia central do texto?

Aqui o texto é visto como algo que carrega um único sentido que tem que ser captado pelo leitor no momento da leitura.

Podemos argumentar que a concepção de leitura subjacente a essa pergunta é aquela que diz ser possível chegar à compreensão do texto por meio das unidades linguísticas maiores, isto é, não precisa o leitor se deter muito nas unidades linguísticas menores (letras, palavras). É só juntar o conhecimento prévio do leitor com algumas palavras chamadas cognatas (parentes de palavras portuguesas) para chegar à interpretação desejada (processamento *top down* ou descendente).

Notamos, nesse caso, que a interpretação é regida, coordenada pelo autor do livro, pois essa pergunta limita o olhar de A. a apenas decodificar os grafismos e a acionar alguns conhecimentos prévios que possa ter sobre o tema. Nesse caso, o leitor não é visto como um

sujeito que traz consigo histórias de leitura que podem encaminhar a interpretação para direções imprevisíveis.

O autor não está preocupado com os aspectos discursivos do texto, isto é, as condições de produção (quem?, o que?, quando?, onde?, como? por que?) e com o momento histórico social. Quais os efeitos de sentido? Qual a ideologia que subjaz ao discurso aparente?

O autor se preocupa somente com o processo de decodificação das unidades gráficas do texto. É como se o texto fosse algo fechado e homogêneo em si mesmo, sem abertura para a polissemia de sentidos se manifestar.

A segunda questão proposta pelo autor é:

d) As estrelas que existem no Universo visível têm seu número comparado a quê?

Este tipo de pergunta, muito comum em livros didáticos, faz com que A. apenas localize no texto a resposta, tal qual está escrita no texto.

Perguntas dessa natureza não levam A. a se posicionar criticamente ante ao assunto tratado no texto, pois o máximo que ele tem que fazer é localizar o parágrafo e oralizá-lo ou copiá-lo.

Concluída a seção de compreensão, o autor propõe uma atividade de vocabulário, nos seguintes termos:

e) Em todos os textos de informação científica, como “Astronomers count the stars”, é comum encontramos muitas “transparent words” (palavras transparentes), cognatas, com forma e sentido em inglês muito parecidos com o do português, o que facilita a compreensão do texto.

Identifique no texto pelo menos 25 transparent words, sem considerar as repetições.

A concepção de leitura subjacente a esse tipo de atividade é aquela que o acredita que o sentido está depositado nas palavras do texto, independente do contexto de uso, isto é, o sentido é construído por meio das unidades linguísticas menores (processamento ascendente ou *bottom up*). O leitor tem que decodificar palavra por palavra para que o sentido seja construído.

Como leitura complementar, o autor propõe o texto:

BILLIONS AND BILLIONS

The total number of people on Earth today is more than 6 billion. The total number of humans begins who have ever lived is probably seven tens of billion. But the total number of stars in the Milky Way Galaxy is about 250 billion. So, there are a lot more star in the Milky Way Galaxy than there are human beings who have ever lived – and there are billions of other galaxies.

Este texto é explorado através de um exercício de correspondência de colunas que exige resposta fechada.

Relacione as colunas de acordo com o texto:

- | | |
|-----------------------------|-------------------------------------|
| 1- Mais de 6 bilhões | __ Pessoas que já viveram na Terra |
| 2- Provavelmente 70 bilhões | __ Outras galáxias no Universo |
| 3- Cerca de 250 bilhões | __ Pessoas que vivem na Terra agora |
| 4- Bilhões | __ Estrelas na Via Láctea |

O objetivo desta atividade é fazer com que A. simplesmente encontre no texto as respostas adequadas – equivalentes às palavras em português. O trabalho de interpretação é dado como realizado, uma vez enumeradas as alternativas da segunda coluna.

A preocupação do autor é verificar se A. está decodificando adequadamente o sentido do texto, via palavra, isto é, partindo das unidades linguísticas menores, de maneira linear, até chegar à compreensão do texto como um todo.

O autor, neste caso, banaliza o contexto sócio-histórico-ideológico que perpassa o texto, pois o mesmo é tomado aqui não como um evento discursivo e sim como algo acabado, autônomo e fechado em si mesmo.

Esse tipo de exercício não leva o aluno a se tornar crítico em relação àquilo que lê, pois o autor gerencia o processo de interpretação, se é que podemos dizer assim, sem abrir possibilidades para outros sentidos possíveis. Neste caso, o sentido é uno e o texto é tido como algo homogêneo.

5.2 ATIVIDADES DE LEITURA NO LIVRO **COMPACT ENGLISH BOOK**, DE AUTORIA DE WILSON LIBERATO

A MOTHER IN DOUBT

Dear Mr. Cloves,

My daughter Laura tries to study English every day. But she never learns it well. Do you think that she has a bad memory for languages?

Aretha Thompson

Dear Mrs. Thompson,

I don't think Laura has a bad memory for languages. She is a bright student. Maybe your daughter lacks interest or she doesn't like the subject for one reason or another. Perhaps she is studying at a wrong time of the day. You say that she "tries to study". Why doesn't she really study? I mean study and not try to.

Sometimes people pretend to study, but unconsciously they don't pay attention to what they are doing. Ask Laura to talk to her teacher before it is late.

Ken Clover (coordinator)

Nessa unidade, o autor explora a leitura por meio de questões de múltipla escolha, que, por natureza, postulam o fechamento do sentido, uma vez que apenas uma resposta é dada como correta. Trazemos duas questões para ilustrar o que estamos dizendo:

Mark the correct answer:

1- Mrs. Thompson writes to Mr. Clover in the condition of a:

- a- student.
- b- mother.
- c- teacher.
- d- daughter.
- e- coordinator.

2- Laura:

- a- doesn't learn English well.
- b- doesn't pay attention in school.
- c- don't study English with attention.
- d- don't have good memory.
- e- doesn't like languages.

Há um silenciamento de outros sentidos possíveis, pois a maneira que o autor propõe as atividades de leitura, questões de múltipla escolha, deixa claro isto.

As condições de produção, parte construtiva e essencial de qualquer produção de sentidos, são apagadas dando lugar somente à interpretação unívoca. O autor deixa transparecer que o texto é depósito de um único sentido e que este deve ser captado pelo leitor, pois o sentido está fixado nas letras/palavras e o leitor tem que traduzi-las e descobri-las (processo ascendente ou *bottom up*).

O autor do livro didático não abre possibilidade para que A. se constitua em aluno interpretante ou em produtor de sua leitura. Nesse caso, o sentido não é produzido, pois há um conjunto de regras/normas que devem ser seguidas, decodificar palavra por palavra. Os exercícios são centrados em “o quê” e “como” e não há “para que”. Percebe-se que há uma valorização do conteúdo pelo conteúdo, restringindo-se as condições de produção somente ao espaço (gráfico) do texto.

6 CONCLUSÕES PRELIMINARES

Vimos, pelos recortes discursivos aqui explorados, que os autores dos livros cujas unidades foram analisadas propõem atividades de leitura centradas apenas na decodificação dos códigos linguísticos. Sendo assim, o aluno fica proibido de produzir sentidos para o texto, pois as perguntas de compreensão são fechadas, isto é, não dão margem para que outros sentidos possíveis venham à tona.

A história de vida, a subjetividade do aluno, são apagadas, pois as perguntas feitas pelos autores nas seções de leitura parecem negligenciar esses fatores que são constitutivos de todo sujeito. Isso deve ser problematizado pelo professor em seu planejamento de ensino. Contudo, na maioria das vezes, as atividades de leitura, propostas pelos autores de livros

didáticos, são aceitas pelos professores sem qualquer questionamento, pois há um imaginário de que tudo o que é posto no livro didático é verdadeiro e legítimo.

Ler em uma língua estrangeira não é só traduzir/verter palavras para a língua materna, estudar aspectos gramaticais, buscar o significado intencionalmente depositado no texto pelo autor; ler é produzir sentidos, é fazer com que o aluno seja intérprete ou autor-produtor de sua leitura. É necessário problematizar e questionar se as atividades de leitura propostas são realmente atividades de interpretação, a menos que a meta não seja realizar uma educação emancipatória.

FROM LINGUISTIC TO DISCURSIVE ASPECT: reading teaching in English didactic books

ABSTRACT⁵

In this study, we examine the reading proposals made in two textbooks for teaching English at the high school level. Given that the structure and activities of all units follow the same 'script', we selected for analysis only one unit from each book, focusing on the sections covering the reading text. Our goal is to investigate the activities proposed in the two books, seeking to answer the following two questions: What conceptions of language, reading, the student and teaching/learning pervade the treatment of reading by the authors? The reading activities presented in these books contribute to the development of critical and reflective learners? The analysis of the reading activities is guided by the theoretical and methodological frameworks of French Discourse Analysis and Applied Linguistics. Our findings suggest that the activities are concentrated in the decoding of linguistic codes, regarded as a wrapper which encompasses an unambiguous message, consistent with a conception of language as a communication tool (word decoding). The questions are closed, that is, they do not give rise to the possibility of other meanings coming to light. It is necessary, therefore, to problematize and question whether the proposed activities are actually those of interpretation, unless the goal is not to achieve emancipatory education, as recommended by the National Curriculum Foreign Language.

Keywords: English language. Textbook. Reading.

⁵ Revisão realizada por Marki Lyons (CTLE – Revista **Eventos Pedagógicos**).

REFERÊNCIAS

CORACINI, Maria José Rodrigues (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **O jogo discursivo na sala de aula: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2002.

_____. Concepções de leitura na pós-modernidade. In: LIMA, R. C. C. Paschoal. **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 15-44.

CORACINI, Maria José Rodrigues; BERTOLDO, Ernesto Sérgio (Org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discurso sobre e na sala de aula de língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

GHIROLDELO, Claudete Moreno. Leitura, subjetividade e singularidade. In: LIMA, R. C. C. Paschoal. **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 187-218.

GRIGOLETTO, Marisa. Representação, Identidade e Aprendizagem de língua estrangeira. In CORACINI, Maria José Rodrigues (Org.). **Identidade e discurso: desconstruindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003, p. 223-235.

HOFF, Beatriz Maria Eckert. **A leitura na aula de língua estrangeira: o que dizem os professores**. Trabalho de Linguística Aplicada. Campinas, n. 40, 2002, p. 29-43.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1996.

LIBERATO, Wilson Antonio. **Compact English Book**. São Paulo: FTD, 1998, p. 30-39.

MARQUES, Amadeu. **Inglês – Série Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 2004, p. 07-16.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador. A análise do discurso e as manobras de desconstrução. In MASCIA, Márcia Aparecida Amador (Org.). **Investigações discursivas na pós-modernidade: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras/ São Paulo: FAPESP, 2002, p. 27-44.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador. Uma proposta discursivo-desconstrutivista. In: LIMA, R. C. C. Paschoal. **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 45-58.

MELO, Márcia Helena de. Uma abordagem em língua estrangeira. In: LIMA, R. C. C. Paschoal. **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 73-96.