

# INVESTIGANDO O PROCESSO DE LEITURA NA SALA DE AULA DE ILE: CONCEITOS EM XEQUE

*Luciana Leitão da Silva<sup>1</sup>*

*Resumo: A presente investigação procura levantar quais conceitos acerca do processo de leitura em inglês como língua estrangeira (ILE) fazem parte do repertório de sentidos de um determinado grupo de estudantes de língua inglesa participantes de um projeto de idiomas localizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Parto da visão dialógica de linguagem (Bakhtin, 2003), da visão de ensino-aprendizagem vygotskiana (1998) e da concepção de leitura como prática social (Soares, 2005), buscando co-construir conhecimento junto aos meus alunos sobre o processo de leitura. Os dados foram gerados a partir de observação-participante, entrevistas e gravações em áudio e procurei interpretá-los segundo a prática dos aprendizes. Os primeiros resultados gerados mostram que visões naturalizadas sobre como se dá o processo de construção do sentido de textos, no meu caso ILE, encontram-se arraigadas à prática de leitura dos alunos observados.*

## 1) Introdução

Um novo espaço de comunicação se instaura, possibilitando às pessoas entrar em contato com uma grande diversidade de textos e seus respectivos discursos [CORACINI, 2005]. No entanto, o ensino de inglês como LE (língua estrangeira) em sala de aula de cursos de idiomas ainda prioriza o desenvolvimento da habilidade oral. A necessidade da leitura, entretanto, cresce cada vez mais.

A forma como a leitura vem sendo trabalhada não “favorece a prática dos alunos” [GERVAIS, 2000, p. 35]. Isso ocorre porque, na maioria das salas de aula de inglês como LE (ILE), o modelo de leitura que ainda norteia o ensino-aprendizagem da mesma se pauta no modelo de decodificação [LEFFA, 1999] no qual os professores acreditam que, para um aluno tornar-se um leitor competente em LE, ele deve se focar no vocabulário presente no texto, a fim de entendê-lo. O professor se torna o responsável por fornecer aos estudantes os termos desconhecidos para que eles os utilizem como estratégia de leitura.

Dessa forma, o propósito do presente texto é apresentar o referencial teórico que norteia minha prática pedagógica em torno do trabalho com a leitura em ILE e, em seguida, analisar um excerto de dados, procurando criar inteligibilidade acerca da prática de leitura dos alunos em questão após iniciarem seus estudos comigo.

Divido o trabalho da seguinte forma: na seção 2, apresento o referencial teórico; na seção 3, descrevo o contexto da investigação; na seção 4, discorro acerca da metodologia a ser

---

<sup>1</sup> Aluna Bolsista da CAPES pelo curso de Mestrado no Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada/UFRJ. Orientadora: Profa. Dra. Myriam Brito Corrêa Nunes [UFRJ].

utilizada na análise dos dados; na seção 5, analiso os dados; e finalmente, na seção 6, aponto as considerações finais e um possível encaminhamento.

## 2) Referencial teórico

### 2.1. Linguagem

Problematizo, a seguir, duas visões, procurando mostrar o que se entende por linguagem dentro de cada uma dessas vertentes para, depois, posicionar-me diante daquela que norteia este estudo.

A concepção representacionista concebe que a linguagem é apenas um instrumento de representação, visto que funciona como mediadora entre o mundo das idéias e o mundo das coisas [MARTINS, 2000]. Assim, sua função primordial é representar pensamentos aferidos do plano das idéias para o plano das coisas [FABRÍCIO, 2002].

Essa representação se dá por intermédio de palavras que tem por objetivo estabelecer a conexão entre idéias e coisas, procurando traduzir o verdadeiro significado das mesmas advindo do mundo das idéias: *“a linguagem é basicamente um instrumento de representação, - de que as palavras funcionam, antes de mais nada, como sucedâneos de entidades extralingüísticas”* [MARTINS, 2000, p. 23].

Advoga-se também a existência de significados fixos, imutáveis e estáveis arraigados às palavras, visto que denotam sentidos estáticos advindos do plano das idéias [MARTINS, 2000]. Caracteriza-se, então, por uma concepção entitativa do significado onde se vislumbra a imutabilidade dos sentidos, já que as palavras possuem significados fixos. Logo, a comunicação é uma questão de transmissão de palavras a serem decodificadas pelo ouvinte, procurando associar os significados às palavras que elas representam.

Entretanto, outra concepção de linguagem convive na contemporaneidade opondo-se à noção representacional. De acordo com essa outra noção, a linguagem não tem como única função representar, mas também constituir o mundo através de nossa ação nele via linguagem.

Essa outra concepção de linguagem a concebe como uma forma ação, i.e., como uma prática social situada. Assim, a linguagem não tem como função única e primordial representar o mundo, mas permitir que as pessoas ajam na vida social via linguagem em vez de apenas *“representar coisas ou fatos”* [FABRÍCIO, 2002, p. 69].

Além disso, a noção de linguagem como ação/prática social ratifica a asserção de que o

significado das palavras se dá no uso, e não no plano das idéias. As palavras não possuem significados intrínsecos a elas advindos de entidades extralingüísticas com o intuito de representar as coisas, mas sentidos que são co-construídos pelos atores sociais em determinadas interações sociais: “*O significado, assim, não é algo que acompanha a palavra, pois uma palavra só se torna significativa no seu uso – processo social que não tem nada de misterioso ou oculto*” [FABRÍCIO, 2002, p. 71].

Levando em consideração a assertiva de que o significado está no uso, o processo comunicativo não pode mais ser concebido como sendo um mero processo de codificação e decodificação. Do contrário, a comunicação se dá via um processo de negociação no qual os sujeitos negociam significados ao interagirem em uma dada situação social.

A partir dessa discussão, adoto a noção de linguagem como forma de ação para este estudo devido ao fato de me ver diante de determinadas situações em sala de aula, a fim de delimitar o significado de certas palavras que os alunos desconhecem. Esses esperam que eu “forneça” o sentido das palavras, respaldando uma visão representacionista de linguagem, enquanto procuro construir todo um contexto, buscando demonstrar o uso ao qual uma palavra específica se refere.

A seguir, procuro, na subseção 2.2, discutir a visão de ensino-aprendizagem que busco respaldar e estabelecer sua respectiva relação com a concepção de linguagem em pauta.

## ***2.2 Ensino-aprendizagem***

Existem duas visões de ensino-aprendizagem vigentes na atualidade: (1) via transmissão e (2) via construção. A visão de ensino-aprendizagem como um processo de transmissão considera o professor o detentor e transmissor do conhecimento que os alunos não têm. Cabe *somente* a ele ensinar os alunos, já que é o especialista em um dado assunto: “*Tal fornecimento de um modelo é a base da aprendizagem, levando o aprendiz às ações qualificadas do especialista*” [BRUNER, 2001, p. 60].

Além disso, não possibilita um real engajamento por parte dos alunos nas atividades propostas, visto que esperam que o professor forneça as respostas; os alunos não negociam, portanto, significados.

Essa concepção de ensino-aprendizagem mostra-se consoante com a visão de linguagem como representação uma vez que o professor procura utilizar a linguagem, a fim de expressar/representar os significados das palavras desconhecidas aos alunos como garantia de

um aprendizado eficaz.

Em contrapartida, a outra noção de ensino-aprendizagem vigente considera que o processo se dá via construção [VYGOSTSKY, 1998]. A construção de conhecimento segundo essa concepção se dá na interação com o outro, ou seja, o conhecimento “*é construído na interação, em que a ação do sujeito sobre o objeto é mediada pelo outro através da linguagem*” [FREITAS, 1995, p. 161].

Essa concepção pautada na construção de conhecimento mostra-se em consonância com a visão de linguagem como forma de ação ratificada por mim neste estudo, já que, em ambas, as pessoas são caracterizadas como sujeitos não só ativos, mas interativos que co-constroem sentidos e saberes por intermédio da linguagem ao mesmo tempo em que a constroem. Logo, busco orientar minha prática pedagógica segundo a visão vygotskiana de ensino-aprendizagem que concebe o processo educativo como sendo uma constante interação entre professor e aluno(s), a fim de co-construir conhecimento a respeito de um dado assunto, no meu caso sobre leitura em ILE.

Busco discutir, a seguir, dois modelos de leitura freqüentemente utilizados pelos professores ao trabalharem a leitura em LE em suas salas de aula.

### **2.3 Modelos de leitura**

Segundo Mascia [2005], existe mais de um modelo de leitura recorrente que orienta a prática pedagógica dos professores. O modelo de leitura pautado na decodificação ainda é o mais implementado atualmente. Durante a leitura pautada nesse modelo, focam-se nas palavras e organização sintática das frases, assim como nas cores, nas imagens e nas formas, porque se acredita que o sentido do texto está atrelado aos termos impressos na página: “*O sentido é concebido como que arraigado às palavras e às frases, ficando na dependência direta da forma, contido, em última instância, no próprio texto*” [MASCIA, 2005, p. 46].

Segundo o modelo de leitura de decodificação, o texto possui um significado, que é intrínseco às palavras, ou seja, somente um sentido a ser extraído por quem o lê: “*ler é extrair esse conteúdo, e a leitura será tanto melhor quanto mais conteúdo extrair*” [LEFFA, 1999, p. 18]. Portanto, segundo Leffa [1999], quem conhece um maior número de palavras num dado idioma é considerado um leitor proficiente

Para trabalhar com esse modelo, é necessário que o professor se posicione como o transmissor do sentido dos textos aos alunos e oriente suas aulas com base no pressuposto de

que o sentido está atrelado aos textos e de que cabe aos alunos descobri-lo [CORACINI, 2005]. Dessa forma, o professor tem como função transmitir saber aos alunos, dando-lhes o significado das palavras desconhecidas para que eles as entendam [NUNES, 1997].

Relacionando, pois, o modelo de leitura de decodificação com certas visões de linguagem e ensino-aprendizagem discutidas neste estudo, percebo que esse modo de abordar o processo de leitura concebe a linguagem como representação, onde seus significados são fixos e imutáveis, desconsiderando, assim, o contexto no qual são usadas.

Mas, e o caráter social da leitura? O modelo de leitura sócio-interacional concebe o ato de ler não somente como mental, mas também como social. O significado “*é construído pelos participantes*” [NUNES, 1997, p. 119] nos contextos sociais e na articulação de diferentes fontes de conhecimento junto com os mesmos.

Considera-se que dados não-verbais, como figuras, são instâncias em que o leitor negocia significado. A articulação não só de seus pré-conhecimentos como meios de construir o sentido dos textos é respaldada aqui, como também de sua experiência de vida.

Enfatiza-se a presença do outro como colaborador na construção do significado, pois se acredita que o sentido pode ser co-construído na interação social em que ocorre o ato de leitura através da troca entre os sujeitos.

É necessário também levar em consideração as condições de produção tanto de quem lê quanto de quem escreve, a fim de determinar o contexto social mais precisamente e estimular a negociação e construção de significado: “*Desse modo, é possível afirmar que é o momento histórico-social que aponta para a leitura a ser realizada*” [CORACINI, 2005, p. 27], e não ou o texto em si, ou a mente de quem lê.

Na sala de aula, então, o professor é “*um consultor, um mediador, que facilita a leitura*” (NUNES, 1997, p. 120) enquanto os estudantes trabalham juntos articulando diferentes pré-conhecimentos e negociando significados, já que se acredita que a construção de sentido se dá nessa troca de informações.

Esse modelo de leitura se relaciona com o caráter interativo e construcionista tanto da linguagem quanto do processo de ensino-aprendizagem, ratificando os aportes teóricos considerados nesta investigação. Concebe a linguagem e o trabalho em sala de aula como formas de participar do e no mundo social, onde os significados são cambiáveis, dependendo do contexto ao qual se situam. Portanto, considero esse segundo modelo o mais pertinente para o encaminhamento da presente investigação, porque tanto a concepção de leitura quanto

as de linguagem e ensino-aprendizagem possuem premissas em comum: interação, negociação e construção social.

Descrevo, a seguir, o contexto no qual o estudo fora encaminhado.

### **3) Contexto**

#### ***3.1. Descrição do Contexto Investigado***

Foi desenvolvido em um projeto de ensino de idiomas situado intramuros na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

À época da geração dos dados [MASON, 1996], eu compunha a equipe de inglês desse projeto há aproximadamente 3 anos e 6 meses e percebi que o ensino da habilidade de leitura costumava ser relegado ao segundo plano tanto na constituição do material didático quanto na organização das aulas por mim e por outros professores. Dessa forma, considerei relevante desenvolver um estudo sobre leitura em inglês como LE, a fim de entender como se dá esse processo de leitura.

Ao verificar as atividades de leitura propostas pelo material didático, *Interchange* [RICHARDS, 2005], pude perceber que esse não aborda a leitura como um diálogo entre escritor e leitor localizados em um dado momento histórico-social, mas como um receptáculo de informações a serem captadas pelos leitores, respaldando uma visão de leitura como decodificação em vez de sócio-interacional. A fim de buscar atender melhor o processo de leitura dos alunos, procurei investigar o que está envolvido nesse processo.

#### ***3.2. Instrumentos e Sujeitos da Pesquisa***

Para a geração dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: observação-participante e gravações em áudio.

Para esse trabalho, foco a análise dos dados em um breve momento de fala entre três alunos, Amanda, Renato e Fábio<sup>2</sup>, ao discutirem um texto. Este foi selecionado por mim, a fim de substituir o do livro didático, devido ao motivo explicitado anteriormente.

---

<sup>2</sup> Os nomes são fictícios, a fim de preservar a identidade dos participantes: “a identificação dos participantes por um primeiro nome próprio, em geral um pseudônimo [...] é a prática mais indicada” (GARCEZ, 2002, p. 87).

#### 4) Metodologia

A análise crítica do discurso [ACD] tem como premissa básica focar em algum problema concernente ao mundo social [WODAK, 2001]. Propõe a “*reflexão sobre fenômenos socialmente relevantes na atualidade*” [FABRÍCIO, 2002, p. 92], como, por exemplo, o estudo do ensino da leitura na contemporaneidade visto a constante necessidade de que as pessoas envolvam-se em práticas sociais de leitura, a fim de agir na vida social, o qual é o interesse deste trabalho. Logo, a ACD propõe-se a entender o que ocorre em determinadas situações da vida social em contextos institucionais ou não.

Para operacionalizar a ACD, sua perspectiva analítica, tridimensional, divide-se em três dimensões: textual, prática discursiva e prática social. A dimensão textual trata da descrição dos elementos lingüísticos do texto. A dimensão da prática discursiva busca interpretar o mesmo no que diz respeito a “*trama de vozes, presentes em um texto, que estabelecem uma relação dialógica entre si e entre outros textos do mundo social*” [FABRÍCIO, 2002, p. 243]. Por último, a dimensão da prática social procura examinar as conexões do texto com as práticas sociais.

#### 5) Análise dos Dados

O texto proposto para a atividade transcrita aborda o tema da saúde: *Adolescent Health*, cujo tema central refere-se a aspectos concernentes ao adolescente. Foi também entregue aos alunos uma folha com perguntas a serem respondidas por eles com base no texto proposto, a fim de que pudesse ser observado como eles estavam interagindo entre si e com o texto.

Os dados que seguem foram gerados em um dos momentos nos quais os alunos trabalhavam sozinhos, i.e., sem minha ajuda, e estavam divididos em grupos.

Para fins didáticos, analiso a gravação, explicitando as dimensões abordadas a cada momento.

##### 5.1 Excerto

(100)	Fábio:	ill illness que eu não sei o que que é
(101)	Renato:	[source...]
(102)	Amanda:	[illness]
(103)	Renato:	Que?
(104)	Fábio:	é: [illness]
(105)	Amanda:	[ill] ILLNESS
(106)	Renato:	I don't know
(107)	Fábio:	I don't know=
(108)	Amanda:	=of illness

- (109) Fábio: injury acho q é prejudicado no caso.. or.... porque eu acho que (110)  
 ele tá querendo dizer que a porcentagem dos adolescentes que (111)  
 perderam ONZE ou mais dias de ESCOLA.. nos doze meses (112)  
 PASSADOS[... foi por]=
- (113) Renato: [deve ser] =por causa ou=  
 (114) Fábio: =disso aqui que eu [não sei]  
 (115) Amanda: [INJURY INJURY]  
 (116) Renato: [/?/ aconteceu]  
 (117) Amanda: [what's the meaning of "injury"?]  
 (118) Renato: /?/ aconteceu=  
 (119) Fábio: =injury acho que é no caso que é: a pessoa que tá:: prejudicada  
 (120) é: doente entendeu?

Dentro do nível textual, é possível perceber a repetição do verbo *saber* (linhas 100 e 114) e *know* (linhas 106-107) ao focar nas escolhas lexicais dos alunos. Essa repetição demonstra o alto grau de dependência dos alunos às palavras do texto. Em frente a uma palavra nova do vocabulário da língua inglesa, *illness* (linhas 100-108), os alunos apenas afirmam desconhecê-la e têm uma atitude passiva diante da mesma, ratificando, a crença na visão de linguagem como representação, no processo de ensino-aprendizagem como transmissão e na noção de leitura como decodificação, visto que nada fazem, apenas ficam se questionando na tentativa de que o colega saiba e, assim, os informe.

No entanto, entre as linhas 109 e 116, Fábio e Renato, mais notadamente Fábio, procuram co-construir o significado de outro vocabulário desconhecido, *injury* (linha 109), segundo o contexto no qual se insere. Fábio utiliza o verbo *achar*, denotando uma tentativa de entendimento da mesma, ainda duvidosa, acerca de seu significado através do uso (linhas 109-112).

Segundo a prática discursiva, Fábio inicia um processo de negociação do sentido da palavra *injury*, buscando apoiar-se nos recursos sócio-cognitivos acerca do tema central do texto e do conhecimento prévio que possui acerca do assunto do mesmo (linhas 109-112). Renato, ao mesmo tempo, procura participar ativamente desse processo complementando as falas de Fábio (linhas 113-114). Assim, percebe-se que, agora ambos os alunos buscam co-construir o significado de *injury* a partir de outros meios que não somente o código da língua. Portanto, é possível afirmar que uma mudança, mesmo que incipiente, orienta a prática de leitura de Fábio nesse segundo momento.

No entanto, Amanda continua a perguntar qual o significado da palavra *injury* aos seus colegas, esperando que, assim, eles a transmitam (linha 117).

Quanto à dimensão da prática social, o modo como Fábio e Renato procuram nortear seu processo de leitura, baseia-se em outro tipo de conhecimento que não o sistêmico, mas o

de assunto, mais consoante com a visão de leitura sócio-interacional. Tanto o modo de conceber a linguagem quanto o processo de ensino-aprendizagem encontra-se relacionado com as visões de linguagem e ensino-aprendizagem como ação e construção. Assim, sua prática social de leitura transita para outro paradigma, afastando-se do sentido fossilizado pautado na decodificação, e aproxima-se de outro, o sócio-interacional, ao levar em conta a presença do outro e do contexto sócio-histórico no qual se localizam.

## **6) Considerações Finais e Encaminhamentos**

Tive como objetivo neste trabalho discutir sobre o processo de leitura em ILE. Mais especificamente, procurei criar inteligibilidade acerca do que ocorre do ponto de vista e prática de leitura dos alunos quando envolvidos em atos de leitura de textos em ILE.

Primeiramente, refleti sobre duas visões de linguagem – representação versus ação – que convivem na contemporaneidade. Em seguida, discuti sobre duas noções de ensino-aprendizagem – transmissão versus construção – que dizem respeito à noção de linguagem como representação e como ação, respectivamente. Por fim, contrastei duas concepções de leitura e seus pressupostos: (1) leitura como decodificação e (2) leitura como prática social situada.

Localizei a pesquisa como sendo encaminhada dentro de minha própria sala de aula de ILE. Depois, utilizei o referencial da Análise Crítica do Discurso para analisar os dados. Argumentei também que a escolha pelo referencial metodológico da ACD se deu visto o interesse em refletir acerca de problemas relevantes a nível social, como, por exemplo, o aparecimento e crescimento da Internet demandar dos leitores uma maneira de ler que não esteja pautada apenas em uma perspectiva textual, i.e., decodificadora.

Iniciei a análise dos dados que apontou que diferentes crenças sobre o que seja ler e do que está em jogo durante esse processo perpassam a prática de leitura dos alunos, dificultando, mas não impedindo, que um trabalho em torno de uma outra vertente mais consoante com o momento contemporâneo seja realizado. Todavia, a investigação mostrou também que a participação dos alunos em outro tipo de prática de leitura, que não a decodificadora, os influenciou, mesmo que embrionariamente, a agir de outra forma, o que foi denotado no final do momento, mostrando, assim, uma possibilidade de mudança. Logo, pretendo continuar a investigação, a fim de diagnosticar se é possível que, após certo tempo de imersão nessa nova prática social de leitura pautada no modelo sócio-interacional, suas crenças sejam ressignificadas.

## Referências Bibliográficas

- BRUNER, Jerome. “Modelos de mente e modelos de pedagogia”. In: \_\_\_\_\_. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, p. 59-70, 2001.
- CORACINI, Maria José R. Faria. “Concepções de leitura na (pós-) modernidade”. In: CARVALHO, Regina Célia & LIMA, Paschoal. (org). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado de Letras, p. 15-44, 2005.
- FABRÍCIO, Branca F.. “Mise em abîme: o debruçar-se sobre o nada”. In: \_\_\_\_\_. *Implementação de mudanças no contexto educacional: discursos, identidades e narrativas em ação*. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Letras, Estudos de Linguagem, p. 57-105, 2002.
- FREITAS, Maria Teresa. “Vygotsky e Bakhtin: um diálogo”. In: \_\_\_\_\_. *Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, p. 155-161, 1995.
- GARCEZ, Pedro M. “Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena”. In: MOITA LOPES, L.P. e BASTOS, I.c. (Orgs.) *Recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, p. 83-95, 2002.
- GERVAIS, Bertrand. “Práticas da leitura literária”. In: ARTEXTO, Revista do departamento de letras e artes. Fundação Universidade do Rio Grande, v. II, p. 35-48, 2000.
- LEFFA, Vilson J. “Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social”. In: LEFFA, Vilson J. & PEREIRA, Aracy E. (org.) *O ensino da leitura e a produção textual: Alternativas de renovação*. Pelotas: EDUCAT, p. 13-37, 1999.
- MARTINS, Helena. “Sobre a estabilidade do significado em Wittgenstein”. In: *Veredas, Revista de Estudos Lingüísticos*, v.4, n.2. Juiz de Fora: Editora UFJF, p. 9-18, 2000.
- MASCIA, Márcia Ap. Amador. “Leitura: uma proposta discursivo-desconstrutivista”. In: CARVALHO, Regina Célia. LIMA, Paschoal. (org). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado de Letras, p. 45-58, 2005.
- MASON, Jennifer. *Qualitative Researching*. London: Sage, p. 1-59, 1996.
- NUNES, Myriam Brito Corrêa. “Redescobindo o papel do professor de leitura em língua estrangeira”. In: CELANI, M. A. A. (org.) *Ensino de Segunda Língua: Redescobindo as Origens*. Editora EDUC, da PUC São Paulo, p. 107-132, 1997. Disponível na Internet via WWW. URL:[http://www.letas.ufrj.br/salinguas/?page\\_id=22](http://www.letas.ufrj.br/salinguas/?page_id=22). Arquivo capturado em 13 de julho de 2007.
- RICHARDS, Jack C. *Interchange*. 3a. ed. Hong Kong, China: Cambridge University Press, 2005.
- VYGOTSKY, Lev S. “Interação entre Aprendizado e Desenvolvimento”. In: \_\_\_\_\_. *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. Versão organizada por COLE, Michael et alii. Tradução: José Cipolla et alii. São Paulo: Martins Fontes, p. 103-119, 1998.
- WODAK, Ruth. “What CDA is about – a summary of its history, important concepts and its developments”. In: WODAK, R. e MEYER, M. (Orgs.) *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage Publications, p. 1-13, 2001.