

O DISCURSO EM TRÊS DIMENSÕES: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO PROCESSO DE LEITURA EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

THE DISCOURSE IN THREE LEVELS: A CRITICAL ANALYSIS OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE READING PROCESS

Luciana Leitão da Silva
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Luciana Leitão da Silva é Mestre em Linguística Aplicada e Doutoranda em Linguística Aplicada (UFRJ), Especialista em Literaturas de Língua Inglesa (UERJ) e Graduada em Letras/Português/inglês (UFRJ)
E-mail: lucianacarter2002@yahoo.com.br

Resumo: Com base em uma perspectiva não-representacionista da linguagem vygotskiana de ensino-aprendizagem e sociointeracional de leitura, o presente artigo investiga o processo de leitura em inglês como língua estrangeira (ILE). Como arcabouço teórico, utilizo a visão de linguagem como prática social (FABRÍCIO, 2002), a noção vygotskiana de ensino-aprendizagem (VYGOTSKY, 1998), o modelo de leitura sociointeracional (LEFFA, 1999), e a análise crítica do discurso (ACD) (WODAK, 2001) de modo a criar inteligibilidade sobre o processo de leitura em ILE de alunos pré-intermediários de um projeto de ensino de línguas da UFRJ. Os resultados mostram que diferentes visões sobre linguagem, ensino-aprendizagem e leitura coexistem e perpassam as práticas dos alunos de ILE quando envolvidos em atividades de leitura.

Palavras-chave: Linguagem. Ensino-aprendizagem. Leitura

Abstract: Based on a non-representational perspective on language use a vygotskian view of teaching-learning and a sociointeracional model of reading, the aim of this paper is to investigate the English as a foreign language (EFL) reading process. As theoretical perspective, I draw on the view of language as social practice (FABRÍCIO, 2002), the vygotskian notion of teaching-learning (VYGOTSKY, 1998), the sociointeracional model of reading (LEFFA, 1999), and the critical discourse analysis (WODAK, 2001) in order to create intelligibility about the reading process of EFL pre-intermediate students of a foreign language project of UFRJ. The data show that different views of language, teaching-learning and reading coexist and underlie the students' reading practices when involved in reading activities.

Keywords: Language. Teaching-learning. Reading

1 Introdução

A leitura em língua estrangeira (doravante LE) tem se tornado cada vez mais relevante diante do crescimento de novas redes de comunicação na contemporaneidade, como, por exemplo, a internet. Um novo espaço de comunicação se instaura, possibilitando às pessoas entrar em contato com uma grande diversidade de textos e seus respectivos discursos (LÉVY, 1999; CORACINI, 2005). No entanto, o ensino de inglês como LE em sala de aula de cursos de idiomas ainda prioriza o desenvolvimento da habilidade oral, que recebe maior ênfase durante as aulas, mesmo que os alunos a utilizem pouco em seu dia a dia. A necessidade da leitura, entretanto, cresce cada vez mais.

Além de sua posição secundária no plano de aula do professor, o modo como a leitura vem sendo abordada não atende às reais necessidades dos estudantes, visto que muitos possuem dificuldades para compreender textos, mesmo depois de anos de estudo. Ou seja, a forma como a leitura vem sendo trabalhada não “favorece a prática dos alunos” (GERVAIS, 2000, p. 35), pois muitos não conseguem aplicar o que aprendem na escola em outro contexto. Isso ocorre porque, na maioria das salas de

aula de inglês como LE (ILE), o modelo de leitura que costuma nortear o ensino-aprendizagem dessa disciplina se pauta numa perspectiva textual (LEFFA, 1999) que contempla uma visão de linguagem, ensino-aprendizagem e leitura tradicional na qual os professores acreditam que para um aluno se tornar um leitor competente em LE deve focar no vocabulário presente no texto, a fim de entendê-lo. Como consequência, o professor se torna o responsável por fornecer aos estudantes os termos desconhecidos para que eles os utilizem como estratégia de leitura.

Seguindo a linha de pensamento representacionista (MARTINS, 2000) e textual (LEFFA, 1999), é possível perceber que essa vertente faz com que as atividades de leitura em LE estejam submetidas a um alto controle temático, vocabular, estrutural e interacional pelo professor. Como resultado, o docente não possibilita aos aprendizes desenvolver conhecimento sobre como se dá o processo de leitura; eles, ao contrário, já “recebem” tudo pronto dos professores e, por isso, quando sozinhos, encontram dificuldade para compreender textos.

Percebo, diante desse quadro, que o processo de leitura não tem sido trabalhado segundo as novas demandas cognitivas, visto o transbordamento de informações desencadeado pela comunicação digital. Os alunos não estão sendo ensinados “a nadar, a flutuar, talvez navegar” (LÉVY, 1999, p. 15) pelos textos. Pelo contrário, “recebem” tudo pronto em sala de aula segundo dada perspectiva que não atende ao cenário atual em que as informações se renovam permanentemente.

Tendo em vista esse panorama, o presente estudo investiga o processo de leitura em ILE de alunos do nível pré-intermediário de um projeto de ensino de línguas localizado na UFRJ, segundo outros pressupostos teóricos que visam possibilitar um maior engajamento discursivo dos alunos durante o ato de leitura. O arcabouço teórico-metodológico da investigação volta-se para a relação entre linguagem, ensino-aprendizagem e leitura segundo uma perspectiva não-representacionista, mas sociointeracional de linguagem (FABRÍCIO, 2002), ensino-aprendizagem (VYGOTSKY, 1998) e leitura (MASCIA, 2005). Sendo assim, busquei coconstruir conhecimento em sala de aula sobre o processo de leitura com base em outros referenciais teóricos que pudessem compensar a falta de conhecimento sistêmico por parte dos estudantes.

Dessa forma, o propósito do presente texto é apresentar o referencial teórico que norteou minha prática pedagógica ao trabalhar a leitura em ILE em sala de aula e, em seguida, analisar dois excertos de dados,

procurando criar inteligibilidade acerca da prática de leitura dos alunos em questão após iniciarem seus estudos comigo.

O artigo se organiza em cinco seções: na seção 2, apresento o referencial teórico; na 3, descrevo o contexto e o referencial teórico-metodológico da pesquisa; na 4, analiso os dados; e, finalmente, na 5, aponto as considerações finais.

2 Aporte Teórico

Tendo como base as tradições filosóficas sobre linguagem e concepções de ensino-aprendizagem e de leitura, discuto, em três subseções: (2.1) noções de linguagem (FABRÍCIO, 2002), (2.2) concepções de ensino-aprendizagem (BRUNER, 2001; VYGOTSKY, 1998) e (2.3) modelos de leitura (LEFFA, 1999; MASCIA, 2005) ao procurar mostrar suas relações e diferenças assim como suas contribuições quando norteiam a prática pedagógica de ILE e, conseqüentemente, a presente investigação.

2.1 Linguagem

Segundo Rajagopalan (2003), vigora a crença de que “a função principal e imprescindível da linguagem seja a de representar o mundo” (p. 29), cuja concepção intitula-se como representacional. No entanto, outra noção coexiste na contemporaneidade caracterizando a linguagem não apenas como representação, mas também ação.

A concepção representacionista concebe a linguagem como um instrumento de representação, visto que funciona como mediadora entre o mundo das ideias e o mundo das coisas (MARTINS, 2000). Sua função primordial é expressar pensamentos e estados interiores, isto é, representar pensamentos aferidos do plano das ideias para o plano das coisas (FABRÍCIO, 2002). Logo, de acordo com a visão representacionista da linguagem, as palavras servem para representar o significado de objetos e estados (FABRÍCIO, 2002). Em outras palavras, a linguagem tem como papel principal mediar a conexão entre o mundo das ideias e das coisas, representando entidades extralinguísticas (MARTINS, 2000).

A visão representacionista da linguagem caracteriza-se por uma concepção entitativa do significado onde se vislumbra a imutabilidade dos sentidos, já que as palavras possuem significados fixos, ou seja, independente da situação, denotam os mesmos sentidos, visto que derivam de uma mesma essência (BARBOSA FILHO, 1973, p. 79 apud MARTINS,

2000). Assim, a comunicação é uma questão de transmissão de mensagens de um emissor para um receptor que decodifica as ideias arraigadas às palavras.

De acordo com outra concepção, a linguagem não tem como única função representar, mas também constituir o mundo por meio de nossa ação via linguagem. A função primordial da linguagem deixa de ser a representativa que passa a ser apenas uma das funções (MARTINS, 2000).

Essa outra concepção de linguagem a concebe como uma forma de ação, ou seja, uma forma das pessoas agirem no mundo social, i.e., como uma prática social situada. A linguagem não tem como função única e primordial representar o mundo, mas permitir que as pessoas ajam na vida social pela linguagem em vez de apenas representar coisas ou fatos (FABRÍCIO, 2002), como prescreve a tese representacional.

A visão de linguagem como prática social não respalda a concepção entitativa do significado, considerando-o anterior à prática, mas ancorado nela. Em outras palavras, 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 ideias. As palavras não possuem significados intrínsecos a elas advindos de entidades extralinguísticas com o intuito de representar as coisas, mas sentidos que são coconstruídos pelos atores sociais em determinadas interações sociais pela linguagem (FABRÍCIO, 2002).

Sabendo que a linguagem é múltipla, percebi que a visão de linguagem como representação não dá conta do complexo significativo que a linguagem é, visto que uma palavra não “representa” somente um sentido, mas mais de um dependendo do contexto em que se localiza. Apesar de procurar usar a linguagem na sala de aula ao construir significados em conjunto nas interações, os alunos esperavam que eu “fornecesse” um único sentido para cada palavra desconhecida independente do contexto de uso. Logo, a visão de linguagem adotada para esta investigação foi a da linguagem como prática social situada, pois eu procurava construir todo um contexto, a fim de demonstrar aos alunos a importância do contexto de uso das palavras para entender a que elas pudessem se “referir”.

2.2 *Ensino-aprendizagem*

Assim como há visões de linguagem coexistindo na contemporaneidade, também há visões de ensino-aprendizagem vigentes, tais como, (1) a da transmissão e (2) a da 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. Ou seja, o professor é o único encarregado de transmitir conhecimento aos alunos via linguagem. Cabe somente a ele ensinar os alunos, já que é o especialista em um dado assunto. Como consequência, compete aos alunos imitar o professor para que, pela repetição, eles acumulem conhecimento e “preenchem” sua mente (BRUNER, 2001, p. 60).

Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem em uma sala de aula em que o padrão vigente é o da transmissão não possibilita um real engajamento por parte dos alunos nas atividades propostas, visto que esperam que o professor “forneça” as respostas sem que os alunos negociem significados (FABRÍCIO, 1996).

Essa concepção de ensino-aprendizagem mostra-se consoante com a visão de linguagem como representação (cf. subseção 2.1), 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, 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). Em outras palavras, de acordo com a visão de ensino-aprendizagem como construção, é por meio da interação com as pessoas localizadas no mundo social, que os indivíduos entram em contato com os instrumentos e signos responsáveis pela promoção de seu desenvolvimento.

Essa concepção de ensino-aprendizagem pautada na construção de conhecimento mostra-se em consonância com a visão de linguagem como forma de ação (cf. subseção 2.1), já que, em ambas, as pessoas são caracterizadas como sujeitos não só ativos, mas interativos que coconstroem sentidos e saberes pela linguagem ao mesmo tempo em que a constroem.

Portanto, ao passo que abarco a noção de linguagem como prática social situada, torna-se pertinente respaldar a visão de ensino-aprendizagem como construção. Busquei, então, orientar minha prática pedagógica segundo a visão vygotskiana de ensino-aprendizagem, pois ela concebe o processo educativo como uma constante interação entre professor e aluno(s), a fim de coconstruir conhecimento a respeito de um dado assunto, no meu caso sobre o processo de leitura em ILE.

2.3 *Leitura*

Segundo Mascia (2005), existe mais de um modelo de leitura recorrente que orienta a prática pedagógica dos professores: o modelo de decodificação e o sociointeracional. O modelo de leitura pautado na decodificação ainda é o mais implementado atualmente (LEFFA, 1999). Durante a leitura pautada nesse modelo, focam-se nas palavras e na 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).

Nunes (1997) diz que, segundo o modelo de leitura de decodificação, o texto possui um significado intrínseco às palavras, ou seja, somente um sentido a ser produzido por quem o lê, mesmo que por diferentes sujeitos. Isto é, espera-se que todos os estudantes decodifiquem o mesmo sentido de um mesmo texto (LEFFA, 1999), pois o sentido é considerado fixo, imutável e arraigado às palavras.

Para trabalhar com o modelo de decodificação, 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 extrair o “significado depositado para sempre nas palavras ou nos signos” (CORACINI, 2005, p. 20). Dessa forma, o professor tem como função transmitir saber aos alunos, “dando-lhes” o significado das palavras desconhecidas para que eles as entendam. Nesse sentido, o professor é o sujeito mais competente da sala de aula, enquanto que os alunos dependem dele para entender os textos (NUNES, 1997).

Segundo essa visão de leitura e sua respectiva implementação em sala de aula, surge a crença de que os aprendizes deveriam conhecer todas as palavras do texto para entendê-lo, já que é por meio delas que eles podem acessar o sentido do que lêem. Assim, o trabalho com a leitura em LE, de acordo com esse modelo, não prioriza o processo, ou seja, como se lê, mas somente o resultado do processo, o produto final, o texto, a estrutura da língua (MASCIA, 2005).

Percebo, então, que esse modo de abordar o processo de leitura aproxima-se da visão de linguagem como representação (cf. subseção 2.1), desconsiderando, assim, o contexto no qual as palavras são usadas e caracteriza o trabalho com a leitura em sala de aula como um mero processo

de decodificação, no qual o professor promove o processo de tradução do sentido das palavras para os alunos, “dando-lhes” o significado daquelas desconhecidas por eles. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem aproxima-se do paradigma da transmissão (cf. subseção 2.2), visto que o professor é o único responsável em fornecer saber aos alunos.

Por outro lado, o modelo de leitura sociointeracional destaca o caráter social do ato de ler. Compartilha da noção de que o significado “é construído pelos participantes” (NUNES, 1997, p. 119) pela articulação de diferentes tipos de pré-conhecimento mobilizados num momento sócio-histórico.

Há três tipos de pré-conhecimento: o conhecimento prévio de mundo, de língua e de organização textual; o pré-conhecimento de mundo consiste na variedade de assuntos a que o aluno-leitor tem acesso em seu cotidiano e promove o engajamento discursivo do aprendiz, pois atua como facilitador no processo de negociação do significado do texto a partir do que o aluno já sabe sobre o tema, diminuindo, assim, os efeitos da ausência de pré-conhecimento sistêmico/linguístico, que se refere aos aspectos gramaticais da língua e, por último, o pré-conhecimento de organização textual diz respeito a uma estrutura baseada em convenções sociais que depende do propósito comunicativo do texto. Logo, esse último modelo considera a importância dos pré-conhecimentos para a leitura, procurando estabelecer uma convergência entre o linguístico e o social quando o professor aborda os textos em sala de aula localizando-os no mundo social, i.e., entre um uso e o contexto no qual se insere.

Segundo a visão sociointeracional, o leitor coloca-se junto ao autor para coconstruir o sentido de um texto dentro de um momento sócio-historicamente localizado segundo seus conhecimentos prévios. Há uma convergência do linguístico com o social, pois “O espaço do sentido não preexiste à leitura. É ao percorrê-lo, ao cartografá-lo que o fabricamos, que o atualizamos” (LÉVY, 1998, p. 36 apud CORACINI, 2005, p. 24). Logo, concebendo que o contexto no qual tanto leitor quanto texto e autor estão possui um papel na construção do sentido, torna-se aceitável que existam diferentes leituras de um mesmo texto (MASCIA, 2005).

Dentro dessa perspectiva, portanto, a aula de leitura em LE contempla o contexto social e histórico tanto do aluno-leitor quanto do texto e autor para que a construção do sentido do texto seja efetivada. O professor pode substituir os textos do livro que não estão consoantes com a prática de leitura real dos alunos e utilizar textos contemporâneos (da Internet, por exemplo), que tratem de assuntos relevantes socialmente, procurando

promover a interação e o seu engajamento discursivo. O modelo de leitura sociointeracional, então, concebe a leitura como um ato comunicativo entre escritor e leitor de acordo com seu contexto social, político, cultural e histórico, assim como do texto.

Diferente do papel que professor e aluno desempenham em sala de aula quando orientados pela perspectiva textual, na sociointeracional nenhum dos dois controla a interação, visto que não há um só que seja o detentor/transmissor do conhecimento. Pelo contrário, 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, pois se acredita que a construção de sentido se dá nessa troca de informações.

O modelo de leitura sociointeracional mostrou-se mais pertinente para a presente investigação, visto que o modo de abordar a leitura, a linguagem e o processo de ensino-aprendizagem leva em conta o seu aspecto interacional, construcionista e social (cf. subseções 2.1 e 2.2). Assim, meu trabalho com a leitura em sala de aula respaldou um constante intercâmbio de ideias/conhecimentos entre os participantes, i.e., professora e alunos, dentro do momento sócio-histórico no qual nos situávamos e considerou o mesmo um processo de negociação e construção de conhecimento acerca do sentido dos textos estudados.

3 Contexto e Metodologia da Pesquisa

Descrevo, em seguida, em duas subseções: (3.1) o contexto e os sujeitos de pesquisa e (3.2) o referencial teórico-metodológico a ser utilizado na análise dos dados.

3.1 Contexto

Este estudo foi desenvolvido numa turma de “Inglês I”, composta por 15 alunos entre 16 e 35 anos no nível pré-intermediário, participantes do projeto de ensino de idiomas, situado intramuros na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Esse projeto tem como objetivo fornecer aos alunos da graduação uma formação profissional dentro de um âmbito onde possam adquirir experiência ao lecionarem dada língua estrangeira segundo e durante a sua formação acadêmica (LIBERALI; ZYNGIER, 2000).

O curso regular de ILE tem como objetivo desenvolver a competência comunicativa dos alunos segundo a abordagem comunicativa e prescreve o ensino-aprendizagem da língua inglesa enquanto linguagem em uso, contextualizada. Essa abordagem prescreve que professores trabalhem um dado idioma, priorizando o seu caráter social, visto que respalda a noção de linguagem em uso.

O material didático adotado na maioria dos níveis de inglês disponibilizados no projeto à época dessa pesquisa tinha como objetivo favorecer um ensino de inglês significativo de acordo com as mais recentes abordagens ao ensino-aprendizagem de línguas para jovens e adultos. Portanto, o livro procurava integrar 4 habilidades comunicativas – escuta, fala, leitura e escrita – ao focar na acuidade e fluência da LE.

Todavia, ao verificar as atividades de leitura propostas pelo livro, pude perceber que nele não se abordava 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 sociointeracional. Logo, decidi substituir os textos do livro, a fim de promover um trabalho em torno da coconstrução de conhecimento sobre como se lê e do que está envolvido nesse processo.

À época da geração dos dados (CAMERON, 2001; MASON, 1996), eu compunha a equipe de língua inglesa desse projeto há aproximadamente 3 anos e 6 meses e percebi, com base nas minhas experiências em sala de aula, que o ensino da habilidade de leitura costumava ser relegado ao segundo plano tanto na constituição do material didático quanto na preparação das minhas aulas. Esse fato chamou minha atenção e, devido ao aporte teórico (cf. seção 2) ao qual tive contato durante meu percurso acadêmico, decidi intervir na minha sala de aula com respeito ao desenvolvimento da habilidade de leitura, ou seja, no modo como esta estava sendo conduzida. Dessa forma, considerei pertinente desenvolver um estudo sobre leitura em ILE, a fim de questionar minha prática, aprimorá-la, entender mais detalhadamente como se dá o processo de coconstrução de conhecimento sobre leitura em ILE e poder proporcionar aos meus alunos uma formação mais consoante às suas reais práticas de leitura.

Para a geração dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa (CAMERON, 2001; MASON, 1996): observação-participante e gravações em áudio (cf. seção 7) (ERICKSON, 1988).

Para fins deste trabalho, foco a análise dos dados em dois momentos de fala entre três alunos, Amanda, Renato e Fábio, ao discutirem sobre um dado texto selecionado por mim.

Durante as aulas, o aluno Renato mostrava-se tímido, mas depois foi adquirindo confiança e se tornou um aluno significativo no desenvolvimento das aulas, sempre participando. Possuía um bom nível de inglês tanto escrito quanto oral. À época da geração dos dados, cursava engenharia química e disse utilizar a leitura em inglês muito frequentemente devido à sua área de formação.

Do mesmo modo, Fábio era um aluno muito dedicado. Sempre presente nas aulas e em dia com o conteúdo. Fazia todas as atividades propostas e engajava-se sempre na dinâmica da sala de aula. Trabalhava em plataforma, o que, acredito, auxiliava o desenvolvimento do inglês, pois mantinha o contato com o idioma mesmo fora da sala de aula.

Por outro lado, a aluna Amanda apresentava algumas dificuldades durante o aprendizado da língua inglesa. Durante as aulas, procurava guiar seu aprendizado via tradução, o que dificultava devido ao modo como eu buscava conduzir as aulas não ser baseado na tradução das palavras.

Os excertos a serem analisados tratam-se, então, dos primeiros momentos de registro da pesquisa. Entretanto, primeiramente, é necessário discorrer acerca dos fundamentos teórico-metodológicos (cf. seção 3.2) a serem empregados na análise dos dados e sua relação com o referencial teórico em pauta (cf. seção 2), visto que procuro analisá-los segundo uma perspectiva coerente que leve em consideração a “multiplicidade do significado e da valorização do contexto de uso” (FABRÍCIO, 2002, p. 77).

3.2 Referencial Teórico-metodológico da Pesquisa

Em seu cerne, 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 as pessoas envolverem-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 criar inteligibilidade, i.e., entender o que ocorre em determinadas situações da vida social em contextos institucionais ou não assim como na minha pesquisa (WODAK, 2001).

Segundo Wodak (2001), a ACD pode ser aplicada em textos tan-

to orais quanto escritos, já que, em ambos os casos, as pessoas agem no mundo social, isto é, falando ou escrevendo, elas interagem com as estruturas sociais (MEURER, s/d). Como consequência, a linguagem em uso/discurso possui papel central no estudo da ACD, pois tem força social e efeito quando utilizada/o em determinadas situações sociais (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Assim, “o estudo de questões linguístico-discursivas com base na ACD pode, portanto, revelar aspectos importantes da vida social” (MEURER, s/d, p. 73), investindo no trabalho sobre a linguagem.

Segundo Meurer (s/d), os principais pontos concernentes às perspectivas teóricas gerais da ACD são: (1) a linguagem em uso é uma prática social, uma forma de agir no mundo social; (2) o discurso possui poder constitutivo e cria formas de conhecimento, crenças, relações sociais e identidades; (3) há uma dinâmica que contribui tanto para a construção e manutenção quanto para a reformulação da vida social e seus respectivos valores; (4) a vida social é perpassada por relações de poder; (5) essas relações organizam-se em forma de ideologias que servem a certos grupos, produzindo certos sentidos naturalizados; (6) esses sentidos encontram-se presentes em diferentes textos interligados sócio-historicamente via um caráter intertextual; e (7) o trabalho do analista dentro da ACD gira em torno da identificação e revelação de sentidos fossilizados na vida social, procurando propiciar a emancipação dos atores sociais e contribuir para uma possível mudança.

Nesse sentido, a visão de linguagem como prática social (cf. seção 2.1) encontra-se consoante com os pressupostos teóricos da ACD, visto que também considera a linguagem como ação segundo a qual os sujeitos a utilizam para agir no mundo social, (re)constituindo simultaneamente a linguagem e seus significados, a vida social e suas crenças a respeito de diferentes assuntos ao mesmo tempo em que é perpassada por relações de poder, que ratificam certos conhecimentos em detrimento de outros.

Do mesmo modo que a ACD encontra-se em sintonia com a visão de linguagem como ação, é possível estabelecer uma relação entre aquela e o processo de ensino-aprendizagem como construção (cf. seção 2.2). Esse se dá através da linguagem em uso que procura constituir o trabalho em sala de aula com base em uma dada língua estrangeira, procurando formar cidadãos aptos a agir no mundo social pela mesma.

Os princípios teóricos da ACD são operacionalizados metodologicamente por meio de uma perspectiva analítica tridimensional. De acordo com Meurer (s/d), a perspectiva analítica tridimensional divide-se em três

dimensões: textual, prática discursiva e prática social. A dimensão textual trata da descrição do texto em si, i.e., privilegia a descrição dos elementos linguísticos do texto, como, por exemplo, o léxico e as opções gramaticais. A dimensão da prática discursiva busca interpretar o texto no que diz respeito ao “aspecto da intertextualidade, ou seja, na trama de vozes, presentes em um texto, que estabelecem uma relação dialógica entre si e entre outros textos do mundo social” (FABRÍCIO, 2004, p. 243). Por último, a dimensão da prática social procura examinar as conexões do texto com as práticas sociais.

No entanto, acrescento à dimensão textual pistas de contextualização usadas pelos falantes para sinalizar seu propósito comunicativo ou para inferir o mesmo de seu respectivo interlocutor (GUMPERZ, 1998), promovendo a construção de um significado comum. Para esta pesquisa, adiciono ao nível textual da ACD pistas paralinguísticas, como, por exemplo, entoação e ênfase, a fim de melhor produzir sentido acerca dos dados que não somente via o código da língua (FABRÍCIO, 2002).

Dessa forma, procuro, na próxima seção, analisar os dados pela ACD, buscando criar inteligibilidade sobre o prática de leitura dos sujeitos da pesquisa em interação.

4 Análise dos Dados

A análise tem como foco o processo de leitura em ILE. Para fins de análise, lanço mão dos fundamentos teórico-metodológicos da ACD (cf. seção 3.2) em conjunto com o aporte teórico sobre linguagem, ensino-aprendizagem e leitura (cf. seção 2) para procurar mostrar como os participantes entendem o processo de leitura em ILE a partir de suas práticas de leitura. A seção divide-se em dois momentos interacionais.

Em sala de aula, as atividades de leitura eram encaminhadas da seguinte forma: primeiramente, eu realizava as tarefas em conjunto com a turma, procurando orientar o processo de leitura segundo as concepções de linguagem, ensino-aprendizagem e leitura (cf. seção 2). Em seguida, apresentava outra tarefa similar, onde costumava dividir toda a turma em pares ou trios, dependendo do número de alunos presentes no dia e os observava.

O texto proposto, *Adolescent Health*, nos dois momentos transcritos aborda o tema da saúde, cujo tema central refere-se a aspectos concernentes à saúde adolescente, como, por exemplo, status da saúde, fatores de

risco e possibilidade de acesso aos cuidados da saúde.

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 dois grupos. A primeira parte trata do início da leitura do texto, enquanto a outra trata de um momento em que os estudantes encontram vocabulários desconhecidos.

Para fins de análise, analiso os dois momentos da gravação separadamente, explicitando as dimensões abordadas a cada momento.

4.1 *Momento 1*

- (21) Fábio: fala em inglês ou em português?
(22) Renato: [tanto faz /?/]
(23) Amanda: [Lê em inglês.. q aí a gente vai traduzindo NÉ?]
(24) Renato: ah ok
(25) Fábio: (lendo) <Percent> of adolescents de twelve de...
(26) Renato: twelve=
(27) Amanda: =twelve [at...]
(28) Renato: [to /?/]
(29) Amanda: [<seventeen> years]
(30) Fábio: [seventeen years of age] with fair or poor health dois ponto três..
(31) Renato: /?/
(32) Amanda: [two] point three
(33) Renato: [/?/] Todo mundo entendeu esse?
(34) Amanda: percentual de adolescentes de doze a de zessete anos...
(35) Renato: /?/
(36) Fábio: de idade

Nesse primeiro momento, ao atentar para o nível textual da passagem acima, é possível perceber o uso dos termos “fala”, “traduzindo” e “entendeu” (linhas 21, 23 e 33), denotando uma proximidade com as visões de linguagem e ensino-aprendizagem como representação e transmissão, respectivamente, assim como com o modelo de leitura como decodificação (cf. seção 2).

Esses termos aproximam-se da noção representacionista da lingua-

gem, porque a ideia de “falar”, “traduzir” e “entender” remete ao processo de codificação e decodificação de significados como meio de produzir sentido, no qual o interlocutor, ao escutar ou ler, deve traduzir o significado da palavra, a fim de entendê-la.

Da mesma forma, os termos em questão remetem à visão de ensino-aprendizagem como transmissão, visto que denotam sentidos naturalizados de que o processo de produção de sentidos se dá automaticamente de um para outro, ou seja, de que ao traduzir o significado das palavras, o mesmo torna-se acessível e inteligível por parte de quem o fez.

Nesse sentido, verifico que o modelo decodificador norteia a leitura dos alunos, já que eles esperam que ao traduzir as palavras do texto, será possível entendê-las e, assim, acessar o significado do mesmo.

Além disso, a escolha gramatical da aluna Amanda ao dizer “lê em inglês... q aí a gente vai traduzindo NÉ?” seguido da entoação ascendente da mesma (linha 23), ratificam a crença na contínua tradução das palavras do texto como meio de acessar seu significado.

Por último, a ênfase dada por Amanda ao final da linha 23 dizendo “NÉ” demonstra que ela espera o respaldo dos membros do grupo diante de sua sugestão para a compreensão da leitura do texto, que ratifica concepções de linguagem e ensino-aprendizagem tradicional diferentes das abarcadas por mim durante as aulas.

Com relação à dimensão da prática discursiva, noto que os alunos estão ecoando textos do mundo social, isto é, outras vozes que dizem respeito a como ler. Mais especificamente, na linha 23, a aluna Amanda ao sugerir que a leitura do texto seja feita em inglês seguido de sua tradução, está ratificando tanto o modelo de leitura de decodificação que pressupõe a decodificação das palavras do texto para que seu sentido seja alcançado quanto às noções de linguagem como representação e ensino-aprendizagem como transmissão. Desse modo, os alunos Renato e Fábio seguem lendo o texto em voz alta traduzindo-o (linhas 25-36).

Esse fato nos mostra a prática social de leitura dos alunos em que a postura decodificadora se contrapõe a visão de leitura sociointeracional em voga neste estudo. Os alunos corroboram a crença no sentido intrínseco ao texto, desconsiderando o contexto sócio-histórico no qual foi produzido. Como consequência, não consideram a linguagem um meio de construção, mas de decodificação de sentidos ao passo que o processo de ensino-aprendizagem é entendido como mera transmissão de conteúdos de uma pessoa para outra. Assim, eles apenas se sustentam nas palavras ali presentes, repetindo-as e traduzindo-as incessantemente (linhas 25-36).

Portanto, a prática social de leitura dos alunos gira em torno de um processo de decodificação, pois, nesse primeiro momento, os alunos ratificam a crença de que para lermos um texto e compreendê-lo, é preciso decodificar suas palavras, visto que o significado é intrínseco a elas. Do mesmo modo, não respaldam uma visão de linguagem como ação nem do processo educativo como construção, já que apenas lêem o texto e o traduzem, sem se preocupar com seu caráter comunicativo dentro de um contexto social, político, cultural e histórico. Logo, referendam o sentido naturalizado que perpassa o mundo social de que para entendermos um texto, é necessário conhecermos suas palavras.

4.2 *Momento 2*

Vejamos agora um segundo momento, no qual os alunos se deparam com duas palavras novas e como procuram lidar com elas.

- (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...
 (110) ele tá querendo dizer que a percentagem 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?

De acordo com a segunda passagem, 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. Logo, diante de um novo termo do vocabulário da língua inglesa, “illness” (linhas 100-108), os alunos apenas afirmam desconhecê-la e têm uma atitude passiva diante da mesma, ratificando, novamente, a crença na visão de linguagem como representação, no processo de ensino-aprendizagem como tradução e na noção de leitura como decodificação, visto que nada o fazem, apenas ficam se questionando na tentativa de que alguém saiba e, assim, diga.

Nesse sentido, o uso do verbo “saber” por parte dos alunos ao construir suas sentenças, confirma a asserção feita anteriormente de que os estudantes corroboram certa visão de linguagem, ensino-aprendizagem e leitura, visto que, o fato de saber ou não alguma coisa, desconsidera o processo como sendo sócio-construído, mas apenas transmitido. Por exemplo, os alunos perguntam uns aos outros o significado da palavra “illness”, já que o desconhecem, em vez de tentar coconstruí-lo pelo contexto (linhas 100-107).

No entanto, entre as linhas 109 e 116, Fábio e Renato, mais notadamente Fábio, procuram coconstruir 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, mesmo que duvidosa, acerca de seu significado por meio do contexto de uso “acho que é prejudicado no caso” (linhas 109-112).

Dentro da análise da prática discursiva, Fábio, então, inicia um processo de negociação do sentido da palavra “injury”, buscando apoiar-se nos recursos sócio-cognitivos do tema central do texto *Adolescent Health* e do conhecimento prévio que possui (linhas 109-112). Renato também procura participar ativamente desse processo complementando as falas de Fábio (linhas 113-114). Assim, percebe-se que, nesse breve momento, houve uma mudança de atitude de ambos os alunos, mais especificamente de Fábio, perante um vocabulário desconhecido. Em vez de manter uma postura passiva como no início do excerto ao encontrar a palavra “illness” (linhas 100-107), o estudante busca coconstruir 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, denotando uma visão de linguagem formadora de sentidos, de ensino-aprendizagem

como um processo de negociação e coconstrução e de leitura sócio-interacional 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 digam, i.e., transmitam para ela (linha 117). Logo, ela continua a respaldar outros sentidos do que seja linguagem, ensinar-aprender e ler.

Quanto à dimensão da prática social, aponto que o modo como Fábio e Renato procuram nortear seu processo de leitura, baseando-se em outro tipo de conhecimento que não o sistêmico, mas o de assunto demonstra uma postura mais consoante com a visão de leitura sociointeracional. Conseqüentemente, tanto o modo de conceber a linguagem quanto o processo de ensino-aprendizagem encontra-se consoante com as concepções de linguagem e ensino-aprendizagem como ação e construção, respectivamente, visto o modo como procuram interagir entre si e com o texto. Logo, sua prática social de leitura transita para outro paradigma, afastando-se do sentido fossilizado pautado na decodificação, e aproxima-se de outro, o sociointeracional, no qual se leva em conta a presença do outro e do contexto sócio-histórico no qual se localizam, denotando, assim, uma postura inovadora em comparação com o primeiro momento (cf. subseção 4.1).

5 Considerações Finais

Tive como objetivo neste trabalho discutir sobre o processo de leitura em ILE. Procurei criar inteligibilidade sobre a prática de leitura de alunos do nível pré-intermediário de inglês como LE de um projeto de ensino de línguas na UFRJ cuja proposta didática deixava em segundo plano o desenvolvimento da habilidade de leitura. Para isso, primeiramente, refleti sobre duas visões de linguagem – representação *versus* ação – que coexistem na contemporaneidade, buscando explicitar a minha escolha diante de uma delas, a fim de orientar meu trabalho com a leitura em sala de aula de ILE. A primeira considera a linguagem como um meio de representar significados enquanto a outra como um modo de agir no mundo social. Em seguida, discuti sobre duas visões de ensino-aprendizagem – transmissão *versus* construção – que dizem respeito à noção de linguagem como representação e como ação, respectivamente. Por fim, contrastei duas visões de leitura e seus pressupostos: (i) leitura como decodificação e (ii) leitura sociointeracional.

A partir do referencial teórico-metodológico da ACD, pude refletir sobre o processo de leitura em ILE ao observar a prática de leitura dos alunos em sala de aula. Foi possível averiguar que, apesar do trabalho em sala de aula ir em direção a uma prática de leitura na qual a mesma fosse vista como um processo de negociação sociointeracional no qual o contexto histórico-social tanto do leitor quanto do texto e seu(s) respectivo(s) escritor(es) fossem contemplados, grande parte da leitura dos alunos foi encaminhada segundo o modelo de decodificação, que respalda noções de linguagem e ensino-aprendizagem tradicionais.

Portanto, verifiquei a partir da análise dos dados que diferentes sentidos a respeito do que seja linguagem, ensino-aprendizagem e leitura perpassam a prática de leitura dos alunos, dificultando, mas não impedindo, que um trabalho em torno de outra vertente mais consoante com o momento contemporâneo seja realizado. 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 2, mostrando, assim, uma possibilidade de mudança.

6 Referências

- BRUNER, Jerome. Modelos de mente e modelos de pedagogia. In: _____. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CAMERON, Deborah. Collecting data: practical and ethical considerations. In: _____. *Working with spoken discourse*. London: Sage Publications, 2001, p. 19-30.
- CHOULIARAKI L.; FAIRCLOUGH N. The critical analysis of discourse. In: _____. *Discourse in late modernity*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999, p. 53-73.
- 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, 2005, p. 15-44.
- ERICKSON, Frederick. Ethnographic description. In: *Sociolinguistics*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1988, p. 1081-1095.
- FABRÍCIO, Branca F. Como abordar a questão da competência comunicativa na sala aula de LE. In: _____. *Interação em contexto educacional: um novo referencial para a sala de aula de língua estrangeira*. Dissertação no Mestrado no Curso Interdisciplinar de Linguística Aplicada – Facul-

dade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 1996, p. 62-67.

_____. *Mise en abime: 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, 2002, p. 57-105.

_____. *Mulheres emocionalmente descontroladas: identidades genericadas na mídia contemporânea?* *Revista D.E.L.T.A.: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, Editora PUC-SP, v. 20 (2), 2004, p. 235-263.

FREITAS, Maria Teresa. *Vygotsky e Bakhtin: um diálogo*. In: _____. *Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 1995, p. 155-161.

GARCEZ, P.M. (Orgs.) *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998, p. 98-119.

GERVAIS, Bertrand. *Práticas da leitura literária*. In: *ARTEXTO*, Revista do departamento de letras e artes. Fundação Universidade do Rio Grande, v. II, 2000, p. 35-48.

GUMPERZ, J. *Convenções de contextualização*. In: RIBEIRO, B.T. e LEFFA, Wilson J. *Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social*. In: LEFFA, Wilson J.; PEREIRA, Aracy E. (Org.) *O ensino da leitura e a produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: EDUCAT, 1999, p. 13-37.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 39, 1999.

LIBERALI, Fernanda Coelho; ZYINGIER, Sonia. *Caderno de reflexões*. Serviço de publicações FL: 2000.

MARTINS, Helena. *Sobre a estabilidade do significado em Wittgenstein*. *Veredas*, Revista de Estudos Linguísticos, v. 4, n. 2. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2000, p. 9-18.

MASCIA, Márcia Ap. Amador. *Leitura: uma proposta discursivo-desconstrutivista*. In: CARVALHO, Regina Célia. LIMA, Paschoal. (Org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 45-58.

MASON, Jennifer. *Qualitative Researching*. London: Sage, 1996.

MEURER, J. L. *Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough*. s/d.

NUNES, Myriam Brito Corrêa. *Redescobrimo o papel do professor de leitura em língua estrangeira*. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Ensino de segunda língua: Redescobrimo as Origens*. Editora EDUC, da PUC São Paulo, 1997 p. 107-132. Disponível em: <http://www.lettras.ufrj.br/salinguas/?page_id=22>. Acesso em: 13 jul. 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizada por COLE, Michael et alii. Tradução: José Cipolla et alii. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 103-119.

WODAK, Ruth. What CDA is about: a summary of its history, important concepts and its developments. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Orgs.). *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage Publications, 2001, p. 1-13.

ANEXO A: Convenções para transcrição

· Colchetes indica falas sobrepostas. Colchete esquerdo indica o início da sobreposição de vozes. Colchete direito indica o final.

= · indica que não há espaço entre a fala de um e outro interlocutor

<palavra> pronúncia incorreta

/?/ palavras inaudíveis

? indica entoação crescente

. indica entoação decrescente

: seguindo vogais indicam alongamento de som

.. indicam pausa breve, menos de meio segundo

... indicam pausa de mais de meio segundo; mais pontos indicam pausas mais longas

LETRA maiúscula indica ênfase

Adaptado de Gumperz (1998) e Fabrício (1996)