

AS EXPERIÊNCIAS ANTERIORES E A QUESTÃO DA INTERAÇÃO EM AULA DE LEITURA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Maria José Rodrigues Faria Coracini*

A interação de sala de aula (professor-alunos) já foi tratada por nós em trabalhos anteriores, abordando o aspecto das estratégias comunicativas, que dependem diretamente das imagens que um faz do outro e de si próprio... Discutimos ainda, num outro momento, sobre a heterogeneidade do discurso pedagógico em contraposição à sua aparente homogeneidade, sempre com relação a aulas de leitura em francês instrumental.¹

Neste artigo, será discutida a idéia segundo a qual a interação de sala de aula depende, de um lado, da escolha do material didático, da metodologia utilizada pelo professor e, de outro, das experiências e conhecimentos anteriores que determinam, nos alunos e no professor, “*hábitos didáticos ou culturais*”, no dizer de Cicurel.²

* Professora do Departamento de Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

¹ CORACINI, M. J. R. F. A Progressão no Curso de Leitura. *Anais do V ENPULI*, vol. 2. São Paulo. PUC/SP, 1983.

Contribuição para uma análise do discurso pedagógico. *ESpecialist*, vol. 11, nº 1, 1990, pp. 489-58.

Homogeneidade x Heterogeneidade num discurso pedagógico. In Celani & Paschoal (orgs): *Lingüística Aplicada: da Aplicação da Lingüística à Lingüística Transdisciplinar*. São Paulo : EDUC, 1992.

² CICUREL, F. Approche Communicative et Types de Discours produits dans une Situation Institutionnelle d'Apprentissage. *The advanced Language Learner*. London : Colenon and Towell. SUFLRM/CILT, 1987.

Tais experiências levam, por um lado, os alunos a resistirem (mesmo inconscientemente) a qualquer abordagem metodológica que não corresponda a seus hábitos: no caso da leitura em língua estrangeira (doravante LE), tal resistência se manifesta nas dificuldades de proceder a uma leitura global que, de uma certa forma, é imposta a todos pela metodologia de tipo instrumental. Por outro, levam o professor a se comportar em sala de aula segundo padrões determinados pela tradição escolar e por sua formação. Ambos parecem acostumados a relacionar o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira – e, conseqüentemente, da leitura – com abordagens formais em que têm lugar de destaque a gramática e o léxico, muitas vezes isolados de todo contexto de comunicação.

Com o intuito de verificar tal hipótese, que nos parecia intuitivamente coerente, realizamos uma pesquisa rápida que passamos a expor em dois momentos por se servirem de dois instrumentos de pesquisa. O primeiro diz respeito aos alunos: a fim de observar a reação dos alunos diante de textos a serem lidos em Língua Estrangeira e até que ponto os conhecimentos prévios dos mesmos interferem no processo, submetemos dois textos a um grupo de pós-graduandos (heterogêneos quanto à especialidade), cujos resultados serão apresentados a seguir. O segundo objetiva verificar a normatividade da fala do professor: para tal, procedemos à gravação de aulas de Francês Instrumental (cf. item 2).

PESQUISA JUNTO AOS ALUNOS

Um dos textos submetidos aos alunos apresentava uma temática aparentemente familiar, abordando a morte de Francisco Mendes; o outro abordava um tema menos conhecido (as eleições para prefeito de Paris). Acreditávamos poder, assim, ter condições de observar até que ponto os conhecimentos prévios (no caso, temáticos) do aluno (ou a falta de conhecimentos) desempenhavam papel relevante na compreensão de textos em LE. É preciso lembrar que as tarefas foram realizadas sem o apoio do dicionário.

No final, solicitou-se aos alunos que respondessem a três questões a fim de obter deles informações que possibilitassem situá-los individualmente: a) quanto à aprendizagem anterior; b) quanto ao conhecimento sobre o tema; e c) quanto aos procedimentos utilizados por cada um para a leitura de cada texto.

Convém observar, ainda, que tais atividades (textos e questões) foram propostas quatro semanas depois de iniciado o curso, num momento, portanto, posterior a uma reflexão em conjunto sobre a metodologia a ser utilizada, com base em princípios teóricos a respeito do processo criati-

vo e dinâmico da compreensão de textos escritos em língua materna (LM). No início do curso, a professora havia procedido também a uma negociação inicial sobre a metodologia adequada a uma abordagem instrumental de línguas, mais especificamente à leitura em LE, com ênfase nas mudanças de comportamento (procedimentos) que se esperavam dos alunos diante de textos a serem compreendidos. Observe-se como se trata de todo um aparato metodológico para sensibilizar o aluno ao que se acredita ser o processo de leitura.

Começamos pelas questões que objetivavam a um melhor conhecimento da turma. Em seguida, apresentaremos os resultados obtidos com a compreensão dos dois textos.

Tratava-se de um grupo de vinte alunos, todos eles pós-graduandos heterogêneos quanto à especialidade; sete alunos se diziam principiantes completos em língua francesa; os demais já tinham tido algum contato com a língua no antigo ginásio (durante dois anos), havia muito tempo; apenas dois alunos tinham tido um contato maior: quatro anos no ginásio (havia mais de vinte anos). Uma das alunas principiantes em francês é professora de inglês instrumental (daqui por diante *informante A*), o que criou, em mim, a expectativa de um reemprego consciente de estratégias de leitura na aprendizagem do francês por parte dessa aluna.

Quanto ao conhecimento de cada um sobre os temas abordados pelos dois textos, as respostas não nos surpreenderam: apenas um aluno disse já ter lido a respeito das prévias eleitorais à prefeitura de Paris e todos – sem exceção – afirmaram já terem conhecimento das notícias e comentários em torno da morte de Chico Mendes.

Tendo situado rapidamente a classe, passemos à síntese dos procedimentos utilizados para a leitura dos dois textos, com base nas respostas dos alunos. O texto sobre as eleições de Paris será o *T. I*; o outro, sobre Francisco Mendes, será o *T. II*.

Na abordagem do *T. I*, os alunos dizem ter percorrido o texto todo, examinando o título, subtítulos, quadros da sondagem, datas, palavras transparentes; enfim, segundo a maioria, procuraram seguir o roteiro que havia sido distribuído no início do curso. A essa primeira leitura, chamaram “global”, “artificial”, “geral”. Segundo eles, o objetivo dessa primeira abordagem era “interpretar as idéias centrais” do texto. Dois alunos lembraram da dificuldade de compreensão diante do vocabulário desconhecido, sobretudo por não conhecerem o assunto. Três alunos (falsos principiantes) preferiram resumir os seus procedimentos de leitura assim: “Len-

do, lendo e relendo”, o que evidentemente pressupõe uma concepção de leitura enquanto atividade linear de *busca* de sentido. Apenas um aluno lembrou da imaginação e do fato de ter olhado as várias partes constitutivas do texto, na tentativa de dar sentido ao que não compreendia. De modo geral, predomina a idéia de que o sentido está *no texto*; a ele, leitor-aluno, cabe apenas “captar” esse sentido.

Seria interessante transcrever o testemunho da informante A:

O inglês como ponto de referência é constante na tentativa de inferência lexical. Iniciei a leitura pelo título, subtítulo e pelos quadros. O título e subtítulo não ficaram claros, mas possibilitaram a tentativa de elaboração de hipóteses sobre o conteúdo do texto. Utilizei mais a “olhada geral” num primeiro instante, do que a vontade de ler palavra por palavra, para elaborar esta atividade.

Além de ficar evidente a interferência da segunda língua (ou do conhecimento, ainda que parcial, de outras línguas), tal testemunho evidencia a tentativa de um uso consciente dos princípios básicos do instrumental (lembremo-nos de que se trata de uma professora de inglês instrumental), apesar do desejo “tentador” e, até certo ponto, cômodo, de “ler palavra por palavra”.

Quanto ao *T. II*, todos acenam para uma maior facilidade que os próprios alunos atribuem ao assunto, ao vocabulário... Uma das alunas principiantes escreveu:

Parti direto para a leitura, tentando identificar o que era dito sobre o assunto, já que este estava mais próximo do meu cabedal de informações. Tentei, tendo em vista certo conhecimento do assunto, inferir, diante dos termos desconhecidos e somando-os aos termos conhecidos, o que dizia o texto.

De uma forma geral, os alunos partiram “direto” para a leitura, uma vez que o texto não apresentava maiores dificuldades, o que significa, parece-me, que não buscaram interpretar outros componentes textuais que não fossem os lingüísticos – única maneira de se “ler”...

Uma outra aluna, já com alguma iniciação em francês, sintetizou assim os procedimentos usados por ela nos dois textos:

Li em “francês”. Não consigo compreender lendo o texto palavra por palavra. Desta forma, às vezes com-

preendo a idéia mas me é difícil traduzir literalmente.

É interessante notar que, segundo testemunho da professora, nunca se pedia tradução e, muito menos literal. Entretanto, a aluna parece dar a entender que o fato de não conseguir “traduzir literalmente” ou não ler o texto “palavra por palavra” constitui uma certa “limitação negativa”.

Apesar de alguns testemunhos revelarem o uso de certos procedimentos em concordância total com a proposta do curso que parece se adequar perfeitamente à teoria da leitura como atividade em que interagem texto-leitor ou autor-leitor (afinal, a lição foi aprendida...), é preciso dizer que nem sempre se percebe coerência entre as respostas dos alunos e o respectivo texto resultante da atividade de compreensão. Assim, embora afirmem terem partido dos quadros da sondagem (T. I), apenas quatro alunos (dois dos quais principiantes completos) citaram ou relacionaram os dados resultantes da sondagem – respostas e porcentagem – com o corpo do texto propriamente dito. Os demais se ativeram à parte que sintetiza a notícia; destes, alguns tentaram “traduzir”, deixando lacunas no lugar das palavras mais desconhecidas, o que revela um procedimento bastante antigo de leitura em língua estrangeira, procedimento esse que exigia, para completar as lacunas, o uso freqüente do dicionário, banindo a reflexão, a utilização de outros conhecimentos que não fossem os lingüísticos e, portanto, a possibilidade de leitura como processo criativo.

Quanto ao texto com temática conhecida, a grande maioria apresentou uma tradução de palavra por palavra. O mesmo resultado se repetiu cinco semanas depois, quando foi dado, como tarefa para casa, um texto sobre a atuação do presidente Fernando Collor de Mello: a professora pedia apenas que escrevessem com as próprias palavras o que haviam compreendido. Tal constatação, ao mesmo tempo em que se justifica pela menor dificuldade, contradiz a crença, bastante difundida entre os professores de instrumental, segundo a qual, diante de um texto que suscite menos conhecimentos prévios, a tendência do leitor seria a de tentar partir das palavras (procedimento *bottom-up*)³; conseqüentemente, diante de um texto cujo tema é familiar, a tendência seria partir desses conhecimentos prévios praticando, assim, a leitura *top-down*.

É evidente que o texto *I* exige do aluno-leitor um esforço maior para a construção do sentido a partir da leitura global do que o texto *II*, is-

³ KATO, M. *Processos de Decodificação: a integração do velho com o novo em Leitura* (mimeo-
 n) 1982

to é, o primeiro requer um uso mais consciente de estratégias de leitura (cf. informante A). Entretanto, nesse caso, a leitura linear também não produz bons resultados (os alunos pulam as palavras desconhecidas). É preciso, segundo a professora, tentar, a todo momento, convencer os alunos de que a tradução “literal”, caracterizada pela falta de reflexão, não demonstra compreensão (aliás, nem mesmo nos casos em que o texto aborda assunto familiar).

Na verdade, o que se percebe é que as experiências anteriores, no que diz respeito ao ensino de línguas, fortemente marcado, de um lado, pela instituição e, de outro, pela concepção de língua enquanto código, instrumento (=objeto) de comunicação, se mostram mais fortes do que uma proposta, que, numa visão interativista (leitor-texto), se propõe a um aproveitamento dos conhecimentos prévios, sobre o tema, por exemplo.

Cabe observar que os procedimentos e os resultados não apresentaram variações entre os alunos quanto às diferenças de conhecimento da língua francesa.

A FALA DO PROFESSOR

Quanto ao professor, percebe-se, pelas gravações feitas, uma forte tendência à manutenção do seu status de autoridade, legitimado pela instituição e tacitamente aceito pelos alunos: é ele quem controla a aula, as respostas, enfim, quem determina, através de certos procedimentos comunicativos, a leitura “correta”. Comporta-se como alguém que se considera imprescindível para o bom desempenho do aluno: “*Vocês entenderam o que significa o título?*” ou “*Bom, tem uma expressão aí entre vírgulas que se repetiu em três perguntas: ‘Selon vous’. O que é isso?*”. Parece esperar a resposta do aluno, mas quem a dá é ele mesmo e, quando isso não ocorre, ele a induz delimitando as possíveis respostas, como nas questões de múltipla escolha, conforme mostra o exemplo a seguir:

P: Quem é L. F.? Uma...

A: Cantora.

P: Que continuou... O que que ela fez, então? Ela retirou...

A: Quem que continuou cantando?

P: E teve outra consequência. Não sei. Quem continuou cantando?

A: Ela retirou. Quem continuou cantando?

P: Não sei. Que eu saiba, foi o seguinte: num primeiro momento o que aconteceu foi o seguinte: num primeiro momento ela insistiu em continuar... mas eu acho que por “pressions amicales” ela acabou

retirando a música do recital. E em consequência disso também teve uma consequência ligada à cantora...

A: Os discos dela também saíram de circulação.

P: Isso, Ademir. Os discos também acabaram saindo de circulação porque os donos das lojas ficaram com medo porque se vocês se lembrarem, naquele momento aconteceu – o quê? – muitos atentados, ameaças né?... então naquele momento os donos das lojas não queriam sofrer o atentado, né? e acharam melhor recolher o disco.

Observem-se, ainda nesse exemplo, as falas longas do professor em comparação com as dos alunos.

Se analisarmos mais de perto as aulas gravadas, perceberemos uma certa recorrência ao ritual. Ao abordar um texto novo, a tendência é formular questões orais a respeito da situação de enunciação do texto, que se restringe às questões pragmáticas do tipo: quem escreveu, em que revista, para que tipo de público, quando, onde... ainda que, na maioria das vezes, por falta de conhecimentos prévios, a resposta a essas perguntas não levem à formulação de hipóteses sobre o conteúdo do texto. É importante notar que o professor pede sempre ao aluno que aponte, no texto, o lugar em que se acham as respostas. Em seguida, fazem-se perguntas sobre as ilustrações, gráficos (enfim, sobre os índices iconográficos) e pede-se aos alunos que procurem no texto referências a essas ilustrações. Esse mesmo procedimento é cobrado na avaliação, como lembra o professor na seguinte seqüência:

P: ... Eu acho que algumas vezes vocês puderam confundir um ou outro dado, tá? porque justamente vocês não se ligaram nesses dados de desenhos que apareciam, né, nem no mapa do Brasil. Por que que teria num texto, por que apareceria, por que eu chamo sempre a atenção de vocês para isso? É exatamente porque alguma importância devia ter.

O estranho é que, não raro, o professor acaba reforçando a tendência à tradução, embora afirme a todo momento o contrário: Por vezes, à questão “O que vocês entenderam da primeira pergunta?” o professor se contenta em receber como resposta a tradução e, quando alguma dificuldade existe, ele mesmo ajuda a traduzir:

P: O que vocês entenderam da dois?

- A: *Qual é a personalidade mais apta...*
P: *Qual é a personalidade mais apta...*
A: *(ininteligível)*
P: *Então a segunda, qual é a personalidade mais apta para exercer... Na segunda, tudo bem? Qual outra vocês não entenderam?*
A: *A terceira.*
P: *Qual é a personalidade mais apta para...*
A1: *Solucionar*
A2: *Reger os conflitos sociais difíceis.*
P: *Solucionar. Solucionar é sinônimo de...*
A: *Resolver.*
P: *Então vamos pensar. Em português, o que é melhor solucionar-resolver ou reger?*
A: *Solucionar-resolver, né?*
P: *Então é isso mesmo. Formularam a hipótese. Vejam que nem precisa escrever a tradução aí, né? Se vocês raciocinaram de forma a fazerem a inferência agora é porque seriam capazes de fazê-lo em qualquer outra hora, situação. É esse exercício pessoal – lá vai ela com o discurso, né? – que tem que treinar e que vocês vão entregar nas nossas avaliações, tá? Essa capacidade de fazer, formular hipóteses e inferência quando aparecerem palavras desconhecidas que vão aparecer por muito tempo ainda.*

Atente-se para o hábito antigo de finalizar uma reflexão com uma espécie de lição de moral (“*Se vocês raciocinaram... situação*”) e com uma alusão à utilidade do exercício (“*E esse exercício pessoal que vocês vão entregar nas nossas avaliações, tá?*”).

Vale ainda observar, nesse e outros exemplos, a preocupação constante com o léxico (Ex. “*Selon vous, o que quer dizer?*”, “*Solucionar-resolver ou reger?*”; “*Bom, eu vou chamar a atenção de vocês para a palavra ‘milliard’; em francês, ‘milliard’ quer dizer bilhão, tá?*”) que nada mais é do que a preocupação com a forma (língua como código) que é preciso adquirir para compreender um texto em língua estrangeira.

Na verdade, o que se percebe é que se o jogo parece ter mudado (de uma pedagogia centrada no método, passou-se, teoricamente, a uma pedagogia centrada no aluno, nas suas necessidades), isso só ocorre na aparência: o que acontece é que a formação do professor (hábitos e metodologias anteriores para as quais foi “treinado”), determinante das representações quanto à escola, quanto aos papéis de um e de outro, quanto ao que

seja aprender uma língua estrangeira, subjaz a toda tentativa de assimilação de uma nova metodologia e se manifesta ainda que subrepticiamente.

Por outro lado, as experiências anteriores dos alunos que reforçaram conceitos de leitura – tais como: ler é traduzir palavra por palavra; ler é compreender o significado de cada palavra isoladamente; ler é captar as idéias que se acham no texto... – determinam suas atitudes diante do material didático (texto = objeto).

No fundo, então, as regras continuam as mesmas, com poucas mudanças relativas à interação professor-aluno: talvez menos formalidade (veja-se a fala coloquial do professor), menos ênfase no vocabulário e na gramática, mais interesse por parte do professor em “agradar” o aluno... mas não muito mais do que isso. Perpetuam-se as relações de poder, reforçadas pelo saber e pela autoridade imputados ao professor, que escolhe o material, o impõe a seus alunos, orienta a leitura (tanto com relação ao que deve e pode ser lido, quanto com relação às estratégias mais adequadas), que impõe disciplina e ordem... Sabe-se, no entanto, que tais atitudes vão ao encontro das expectativas da maioria dos alunos, pois eles também participam da mesma formação ideológica. Talvez, nem se deva esperar que mudanças radicais ocorram sob pena de se ver desmoronar o edifício ideológico da sociedade e da instituição escolar...