

Leitura Discursiva na Aula de Língua Estrangeira: Relato de uma Experiência

Cesar Roberto Campos Peixoto¹ (UNICAMP)

Resumo:

O objetivo deste artigo é apresentar um relato de uma experiência que tive, enquanto professor de língua estrangeira, com uma turma de alunos numa das escolas de idiomas onde eu trabalhava (Campinas, SP), em relação à concepção de linguagem, texto e leitura que era posta em prática por eles, consciente ou inconscientemente, ao estarem diante, por exemplo, de uma definição apresentada em um dicionário. O material analisado é uma transcrição de uma gravação em áudio, de uma das primeiras aulas que ministrei à turma (1º semestre de 2008). A fundamentação teórica é feita com base na perspectiva discursiva de linguagem.

Palavras-chave: linguagem, leitura discursiva, língua estrangeira.

Abstract:

The objective of this article is to present an account of an experience I had as a foreign language teacher with a group of students in one of the language schools where I worked (Campinas, SP), regarding the conception of language, text, and reading which was put into practice by the students when they were before a definition presented in a dictionary, for example. The material (linguistic fact) analyzed is an audio recording transcription of one of the first lessons that I taught them (1st semester - 2008). My arguments are based upon the discursive perspective of language.

Palavras-chave: language; discursive reading; foreign language;

Introdução

Estamos constantemente fazendo leituras do mundo ao nosso redor, seja verbal ou não-verbal: lemos com os olhos, o olfato, o paladar, o tato, a audição. Escutando a uma música, assistindo a um filme ou desenho animado, diante de um jornal impresso ou em formato eletrônico, lemos cores, sons, letras e formas que constituem o universo textual do qual nós mesmos fazemos parte. Até mesmo numa partida de futebol, quer nosso time do coração esteja na primeira, segunda ou terceira divisão, fazemos leituras da atuação do juiz que não marcou aquele pênalti, do auxiliar do árbitro que ergueu a bandeirinha para marcar um impedimento ou uma falta e dos atletas que, por vezes, marcam contra o próprio time. A leitura não pára.

A leitura dessas cores, letras, sons e imagens podem acontecer em diversos lugares, e a escola é um deles. Seja história, geografia, matemática, química, física, biologia ou língua estrangeira, por exemplo, lá estamos nós, lendo textos pelos mais diversos e inimagináveis motivos. A forma e/ou maneira como são lidos, no entanto, depende da própria concepção que tenhamos do que seja texto e linguagem.

No caso da disciplina de língua estrangeira, a concepção de linguagem e de texto que é posta em prática na leitura de uma definição para uma palavra num dicionário, de um texto num livro didático ou de um filme pode indicar uma postura que vê significados como entidades que estão e/ou são coladas a significantes ou, pelo contrário, uma forma de trabalho no qual a leitura é concebida como um “momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação” (Orlandi, 2000, p. 37-38). Trabalhar nessa perspectiva é assumir uma visão discursiva sobre a linguagem.



Considerando, então, que uma perspectiva discursiva de linguagem e texto pode ser útil para a prática de leitura no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, seja na escola regular ou em centros de ensino de línguas, propomo-nos a fazer, neste artigo, algumas reflexões sobre a visão discursiva sobre a linguagem e o texto e apresentar uma situação vivida por nós, em uma das escolas onde trabalhamos no interior de São Paulo (Campinas), como ilustrativa de um trabalho de natureza discursiva em relação à prática de leitura na sala de aula de língua estrangeira.

Concepção discursiva de linguagem e texto

Ao contrário de perspectivas como as de *Port-Royal*, “para a qual a linguagem é a expressão do pensamento” (Cardoso, 2005, p. 16), e saussurianas, que concebem a linguagem como instrumento de comunicação, a visão discursiva realça a condição não transparente da linguagem, considerando que nesta não existe fixidez de sentidos: ela “não é precisa, nem inteira, nem clara, nem distinta” (op. cit., p. 22).

Podemos dizer, dessa maneira, que a linguagem, de um ponto de vista discursivo, pode ser concebida como uma incompletude², algo opaco e, portanto, um espaço onde não se pode pensar em significados e/ou sentidos já dados como prontos e acabados. Se encarada desta última forma, ou seja, como algo acabado, ela deixa de ser considerada na sua relação com o mundo, o social, o histórico, o cultural, as instituições, as relações de força e poder, para ser simplesmente pensada como algo que se volta sobre si mesmo.

Por ser incompletude, opacidade e envolver relações de poder, a linguagem não é um espaço caracterizado pela neutralidade, ou seja, não é algo que simplesmente dá acesso à



realidade do mundo natural ou social, mas antes que é ela própria que constitui esse mundo. E, nesse sentido, realidade e homens/mulheres são constituídos pela e na linguagem, e não o contrário. Por conseguinte, é o lugar no qual o sujeito se constitui e onde deixa as marcas desse processo (OGIBA, 1995: 234).

O caráter de não neutralidade da linguagem, seja verbal ou não-verbal, pode ser justificado, por exemplo, nas relações de poder que existem em torno dela, ou seja, nas disputas em torno do que as palavras, expressões, imagens, etc. devem significar para um determinado grupo social ou uma sociedade (Bolognini, 2007). Essas disputas não acontecem fora do político, do histórico, do cultural, do ideológico e, devido a isso, a linguagem, numa perspectiva discursiva, é trabalho, processo, “ação sobre a natureza e ação concertada com o homem” (ORLANDI, 2000: 17).

Uma vez que, de uma perspectiva discursiva, não se pode pensar a linguagem como algo transparente, o texto, então -- e a leitura, conseqüentemente -- não pode ser encarado como produto, um terreno seguro e plano onde as palavras são translúcidas, cristalinas. Ele é resultado de processos de interpretação feitos por sujeitos que vivem em diferentes campos sociais (família, escola, universidade, igreja, etc.) nos quais, de uma maneira ou de outra, estão presentes relações de força e de poder que, direta ou indiretamente, influenciam nossas leituras, nossas interpretações. Caso levemos em consideração que “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (Bakhtin, 2006: 36), o texto é, numa perspectiva discursiva, um estado, uma incompletude que é revestida de significação a partir do “**espaço discursivo** (grifo nosso) criado” (op. cit.: 22) por interlocutores situados num contexto sócio-histórico específico. Nesse processo de investimento de significação, as palavras retiram seu significado a partir da posição ocupada pelos sujeitos no discurso (Pêcheux, 1988). Na visão discursiva, o texto é “resultado de uma rede constituída de fragmentos sempre vinculados à história e à ficção; afinal, toda história (realidade) é sempre produto de interpretação” (CORACINI, 2005: 25).



Numa perspectiva discursiva, então, podemos dizer que o texto é algo em curso, em movimento. Ele não é uma voz adâmica ou o resultado de uma voz adâmica. Pelo contrário, ele é um lugar incompleto onde várias vozes, posições sujeito, vários textos, possíveis e prováveis, estão presentes e onde o próprio silêncio também fala, significa (ORLANDI, 2007).

A leitura enquanto discursividade: uma experiência

Ao considerarmos o texto como uma incompletude, estamos pensando a produção de leitura como um processo que envolve a noção de implícito e a de intertextualidade (Orlandi, 2000). A primeira nos indica que devemos levar em consideração não apenas o que está dito, mas também o não dito que significa e que, de uma forma ou de outra, pode estar sustentando e/ou dando suporte ao dito. Já em relação à segunda, é importante que, na produção de leitura, as relações de sentido sejam percebidas com um processo que vai além do entre o dito e o não dito num texto: as relações de sentido passam pelo dito e não dito aqui e o dito e o não dito em outro lugar (texto), quer este outro lugar exista, seja possível ou imaginário.

Uma das conseqüências disso é que, na leitura enquanto processo discursivo, “rompemos a linearidade do texto, transgredindo-o, desfazendo-o e refazendo-o e nele nos inserimos, nele mergulhamos e nos envolvemos para produzir sempre, a cada olhar, a cada escuta, uma nova leitura e, portanto, um novo texto” (CORACINI, op. cit., p. 24).

Levando em consideração tudo o que já foi dito sobre linguagem, texto e leitura a partir da perspectiva em apreço, gostaria de fazer um relato de uma experiência recente que tive em uma das escolas de línguas onde trabalho no interior de Campinas.



Em uma de minhas turmas, os alunos me perguntaram sobre o que eles poderiam fazer para avaliar o próprio aprendizado da língua. Mais especificamente, eles queriam “ter uma idéia” de como andava a fluência oral e saber o que fazer para aumentar o vocabulário. Quanto a esta última necessidade, a sugestão foi: leitura. Já em relação à fluência oral, sugeri a eles que poderíamos gravar algumas aulas e, em casa, escutá-las, para em seguida, proceder a uma (auto) avaliação.

O leitor pode estar se perguntando: mas o que isso tem haver com leitura enquanto processo discursivo? Bem. Passo a fazer a transcrição do segundo encontro que tive com a turma e, ao longo dela, o leitor poderá ter uma idéia do como a questão da leitura enquanto processo discursivo entrou em cena no que, a princípio, era uma aula na qual estávamos fazendo gravações da conversação para que, posteriormente, os alunos fizessem uma auto-avaliação da fluência oral. A aula começou com um *warm up* e, em seguida, passamos a falar sobre o que tínhamos feito no final de semana. Um dos alunos³ (S1) disse que tinha saído com uns amigos e conversado sobre garotas, futebol, política e casamento e, então:

S3: *Sorry. But he said that he talked marriage, teacher. What does it mean?*

S1: *you don't know what marriage is?*

T: *So could you tell her?*

S1: *Well. Uhm...*

S4: *Well. Uhm...*

Risos

T: *Ok. Ok. S1, please.*

S1: *Marriage is a legal...legal union between a man and a woman. When there is the marriage, the man is husband, sorry, the man becomes husband and the woman becomes wife. That's the way I saw on a dictionary in the internet.*

S3: *Oh. Now I see. Thanks.*

T: *Now you see? What you have seen?*

S3: *Oh, teacher. I understand the meaning of the word.*

T: *And what do you think about that definition?*

S3: *Well. It says the truth.*

T: *The truth?*

S1: *Yes, teacher. What's wrong with it? It's the meaning of the word. It's correct.*

T: *Let me see. How can I ask that? I mean... is it the truth from what perspective? You know. That definition is a text and as a text it is a, let's say, social construction. I mean there is history, politics and things like that in that construction.*

S2: *That definition is a text? Well. For me it is a bit strange. I don't see it like a text.*

T: *You don't see it as a text? Why not?*



S2: *It's a definition for a word.*

T: S3, *how do you see the question?*

S3: *Well, teacher. Ahm... for me it is a little strange too. Text for me is something with paragraphs, maybe with some pictures around it. Like that.*

A partir da leitura da transcrição, podemos perceber que a concepção de linguagem que é posta em prática, consciente ou inconscientemente, pelos alunos é a que valoriza a colagem de certos significados a determinadas palavras. A definição para *marriage* é lida a partir de uma perspectiva caracterizada pela literalidade e transparência. De uma perspectiva discursiva, entretanto, dizer “marriage” dessa forma implica um apagamento de “outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2007, p.73).

O texto (definição) é lido como um código de barras, pois o que se percebe é uma extração de um significado, barra por barra (palavra por palavra), que é considerado como uma verdade, *truth*, uma construção neutra, algo que não envolve relações de poder e saber. O texto é visto como um objeto de onde parte um significado tido como acabado e que deve ser assimilado para, digamos, realização de tarefas literalmente comunicativas, ou seja, se um aluno (A) pergunta “*what's the meaning of X?*”, outro (B) responde: “*the meaning of X is Y*”, como se Y estivesse colado a X e fosse desprovido de historicidade. De um ponto de vista discursivo, entretanto, na leitura de um texto, como a definição para *marriage*,

considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que não está dito mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa com nuances, etc. (ORLANDI, 2000, p. 11).

Podemos dizer que, na situação em apreço, existe a relação texto-leitor na qual o texto, visto como um objeto, é quem dita o significado. Dessa forma,



como o texto no centro das atenções, a prática leitora se converte em um processo estrutural, mecânico, decodificador, passivo, receptivo e linear, pois “tudo está dito no dito” (Koch & Elias, 2006: 10). Continuando a transcrição, temos o seguinte:

- T: *So the pictures around the words would not be a text?*
S3: **Well. I think not.** *I'm going to see the definition for text in my dictionary. Can I?*
T: *Go ahead.*
S3: *Ahm. It says that a text is (lendo) the written words in a book, magazine, etc., not the pictures.*
T: *So I make the same question: what do you think about that?*
S5: *Can I speak, teacher?*
T: *You're already speaking, S5?*
Risos
T: *Ok, S5. Just kidding. What is that you want to speak?*
S5: *Well. If a picture is... how can I say "vale"?*
T: *Oh. You mean if a picture is worth...*
S5: *Don't say, teacher. I say. A picture is worth a million words. Yes.*
Risos
T: *So, we have a new definition for text here, don't we? Let me get something⁴ here in my backpack. I know we have other things to do, but I don't wanna go on like that. Let me see. Here it is. My wife told me not to do that with it, but...well. It is not scrunched up. Can everybody see it? So, is that a text? **Do you consider it to be a text?***
S3: **Yes.**
T: *Why?*
S3: *because it has information. It speaks about the creation of the world. It is a historical fact.*
T: *information, historical fact...who else wants to say something? S5?*

Na transcrição acima é possível perceber três posições diferentes. Primeiro, temos a concepção (S3) de que um desenho, um retrato ou uma foto (*picture*) não pode ser considerado um texto. Em seguida, uma perspectiva (S5) que traz em si a possibilidade de se considerar esses elementos na qualidade de texto. Por fim, a partir do enunciado de S3 (*because it has information*), apesar de já haver uma posição que pode ser considerada como reveladora de uma concepção de texto que é diferente do que observamos na primeira transcrição (*paragraphs, truth*), temos ainda, como é possível observar, uma concepção de linguagem e texto como informação. A obra de arte é simplesmente uma ação



de alguém com vistas a comunicar, transmitir informação. Na continuação da conversa, um dos alunos, no entanto, diz que não se trata apenas de informação, mas também de arte. O professor, então, indaga sobre o que seja arte. Do nosso ponto de vista, é durante esse último trecho⁵, que passamos a transcrever, que se pode vislumbrar um início de uma maneira diferente de ler não só as definições em dicionários, mas textos em geral por parte dos alunos.

S5: *It is not only information. It is art.*

T: *Uhm... not only information. And what is art for you?*

S2: *Art is something beautiful.*

S5: *Is something that we feel good when we see.*

T: *What else? S1?*

S1: *For me is something beautiful. Like S5 said, is something we feel... pleasure.*

T: *Beautiful. What did you say, S5?*

S5: *Something makes we feel good.*

T: *Beautiful, feel good, pleasure...so...eh...let me show you another painting⁶. Here it is. Do you feel pleasure when you see it?*

S3: *No. it is offensive.*

T: *So it is not art? S1 said that something which gives us pleasure can be considered art.*

S3: *Do you feel, S1?*

Risos

S1: *Well. Not pleasure.*

S4: *And you teacher?*

T: *Well. To be sincere, when I saw it for the first time I... I found it... I don't know. I think I found it offensive at first, but...well. We can read it as a text about the human nature. It's one reading we can do. So, guys. You see. We have different perspectives for what art is. I mean, how I say that... we have different readings, interpretations. And they are... they are constructed socially and in different conditions. So it is the definition you found for marriage in the dictionary. S3, wanna say something?*

S3: *No, teacher. I want to say sorry.*

T: *Sorry? Why?*

S3: *I was saying it was the truth, but I didn't pay attention to your question.*

T: *No. Come on. You don't need that. What?*

S5: *Teacher. I think that we do it like that because we are... how can I say acostumbrados?*

T: *We are used to...*

S5: *Yes. We are used to ask about the meaning of the words. When we don't know we go to the dictionary to know. Memorisation. I think we don't considerate those things that you say. At least in English because in Portuguese I think we do.*

T: *What?*

S2: *No. I just want to say that I agree with S5. I think this conversation about that situation is good for us. I didn't pay attention to that*



when I do my lessons, when I use the dictionary. It's like S5 said. We, we, I think that we do in Portuguese, but I think that when we are studying English or Spanish we, I think that we pay attention to only the words, the meaning like you said, teacher, we don't considerate the words, the definitions in the manner that you are speaking.

Acredito que um dos pontos positivos dessa situação que vivi com essa turma foi que, além de trabalhar com eles a questão discursiva da linguagem, da leitura e do texto, realizamos um trabalho a partir de questões, elementos e discussões que foram surgindo em sala de aula. Em aulas seguintes, sugeri aos alunos que passassem a indagar, nas leituras que faziam na ou fora da escola, não simplesmente “qual o significado dessa palavra?”, mas “qual o significado dessa palavra nesse contexto, nessas condições de produção?”. Com isso, não estava querendo que desconsiderassem a definição para *marriage* que leram no dicionário, mas que a lessem como uma construção que é encarnada pelo político, histórico, social e cultural. Não como a verdade, mas como uma verdade que é construída e caracterizada pelo que acabo de dizer. Não como simplesmente informação, mas como um trabalho, retomando Bolognini (op. cit., p.22), que resulta, dentre outras coisas, de uma “disputa de poder... em torno de definir o que os objetos vão significar para uma sociedade”.

Considerações finais

Além de tudo o que já expomos até o momento, é interessante observar a fala de S5, quando esse diz que, ao ler textos em português, a situação é diferente da leitura em inglês (*memorisation*). Em relação a isso, lançamos um questionamento, como forma de “concluir” este trabalho: em que medida, nós, que trabalhamos com ensino de língua materna e língua estrangeira, funcionamos de maneira diferente nas aulas de leitura dessas duas disciplinas?



Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 203p.

BOLOGNINI, Carmen Z. Efeito da metáfora e da metonímia no gesto de interpretação: quem é o rei no “rei leão”? IN: BOLOGNINI, Carmen Z. (org). **Discurso e ensino: o cinema na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. 44p.

CARDOSO, Silvia H. B. **Discurso e ensino**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica/FALE-UFMG, 2005. 168p.

CORACINI, Maria J. R. F. Concepções de leitura na (pós-) modernidade. IN: CARVALHO, Regina Célia de C. L. (org). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifoeb, 2005. 272p.

KOCH, Ingedore V; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006. 216p.

OGIBA, Sonia M. M. A produção do conhecimento didático e o pós-estruturalismo: potencialidades analíticas. IN: VEIGA-NETO, Alfredo J. (org). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. 260p.

ORLANDI, ENI P. **Discurso e leitura**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000. 100p.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5.ed. Campinas, SP: Pontes, 2007a.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2007b. 192p.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1988. 317p.

Notas:

¹ Cesar Roberto CAMPOS PEIXOTO, **titulação (Prof. Mestre)**
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).
Departamento de Linguística Aplicada
Grupo de Pesquisa: Discurso e Instituições: histórias que fazem História
E-mail: cesbaixo@yahoo.com.br



² Quando dizemos incompletude, estamos nos fundamentando em Orlandi (2007a, 2007b), os sentidos e o sujeito são constituídos por um processo de falta, por uma constante busca de algo que os complete. Essa falta e/ou incompletude é que torna possível o movimento, na história, dos sentidos e do sujeito.

³ S= student; T=teacher.

⁴ Frequentemente, ando com minha mochila cheia de textos não-verbais como *A criação do mundo*, de Michelangelo. Gosto de trabalhar com imagens e tive sorte de, naquele dia, está com algumas das imagens que minha esposa usa nas aulas de artes plásticas ministradas por ela.

⁶ *O minotauro*, de Pablo Picasso.

