

TORRES, A. C. G. As concepções de leitura em LE de alunos do Ensino Superior da área tecnológica e a ementa do curso. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

AS CONCEPÇÕES DE LEITURA EM LE DE ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR DA ÁREA TECNOLÓGICA E A EMENTA DE CURSO

Ana Cecília da Gama TORRES (Instituto Superior Tupy)

ABSTRACT: This paper compares the goals of an ESP course to students' beliefs about the nature of EFL reading comprehension. Results indicate that a) there is a mismatch between the goals of the course and students' conceptions; b) students do not mention the formative effect that EFL reading may have.

KEYWORDS: course goals; students' conceptions; EFL reading

0. Introdução

Conforme demonstra o trabalho de pesquisadores brasileiros, por exemplo, Carmagnani (2002), parece haver um desencontro entre a concepção de leitura da instituição escolar, co-construída por professores e alunos, e a concepção dos pesquisadores desta área. Mais especificamente, no que diz respeito ao ensino de leitura em inglês como língua estrangeira, Carmagnani explica que, embora identifiquem-se mudanças como utilização de textos não adaptados, materiais didáticos que visam promover o desenvolvimento de estratégias de leitura e um maior número de pessoas compartilhar a metalinguagem a respeito do processo de leitura, tais mudanças tendem a ser apenas superficiais, pois não chegam a modificar a concepção de leitura que vêm sendo construída pela instituição escola.

Considerando a divergência apontada por Carmagnani, investigamos a possibilidade de que haja uma diferença entre as concepções que os alunos têm a respeito da leitura em inglês, língua estrangeira, e a concepção de leitura que se manifesta na ementa da disciplina de língua estrangeira. No presente trabalho, vamos confrontar o objetivo desta ementa com as concepções de leitura dos alunos de um curso superior da área tecnológica com a finalidade de verificar se há divergências entre elas (ou não).

A ementa da disciplina enfoca o desenvolvimento da habilidade de compreensão de textos em inglês para fins específicos. De forma

breve, esta ementa tem os seguintes objetivos: estabelecer um elo entre a língua estrangeira e as demais disciplinas do curso, instrumentalizar os alunos para que possam ler textos técnicos e, assim, aprender em inglês sobre a profissão que pretendem exercer. Observamos que os objetivos apresentados aparentemente alinham-se às propostas mais atuais ou, pelo menos, ecoam o discurso das abordagens modernas para o ensino de leitura em língua estrangeira, ou seja, a abordagem instrumental. O objetivo assim formulado pode até ser um indício de que o curso não se organiza a partir do ensino de estruturas gramaticais. No entanto, apesar de uma ementa definir objetivos, as suas propostas podem não refletir necessariamente os rumos que o ensino vai tomar. Ainda, ressaltamos que o fato de certos objetivos constarem em uma ementa não significa que serão necessariamente obtidos. Não sabemos como o professor responsável pela disciplina reagirá frente a estes objetivos, como ele irá interpretá-los, se fará algum esforço para atingi-los (ou não), também não se sabe que sentido os alunos vão fazer dos objetivos propostos em uma ementa (caso haja realmente alguma tentativa para implementá-la). Neste caso, observa-se que o documento ementa tem um efeito apenas potencial para direcionar o ensino. Este efeito pode ser limitado por um conjunto de variáveis contextuais mesmo que o documento tenha sido redigido em consonância com diretrizes curriculares oficiais. Esta posição, até certo ponto, alinha-se aos resultados da pesquisa de Scaramucci (1999): ela salienta que as mudanças na educação, em particular na área de compreensão em leitura em língua estrangeira, não ocorreram automaticamente a partir da implementação de propostas direcionadoras e exames externos como, por exemplo, o vestibular mesmo quando as propostas foram informadas por pesquisas atuais. Para finalizar, também é importante mencionar que nem sempre o professor responsável pela disciplina foi quem redigiu a ementa e que os alunos não participam da redação de uma ementa.

1. Descrição do contexto em que ocorreu coleta de dados

Os participantes deste estudo são alunos do ensino superior privado de um curso da área tecnológica na região sul do Brasil. O inglês é a língua estrangeira estudada durante um semestre, o primeiro, assim, fazendo parte de um ciclo básico de disciplinas que além da língua estrangeira abrange língua materna, metodologia científica e uma disciplina introdutória que diz respeito à área tecnológica do curso. A professora de inglês queixa-se do pouco interesse dos alunos pela sua disciplina.

O corpus analisado consiste de 18 relatos coletados em uma turma de 40 alunos. Tais relatos foram escritos a partir de algumas questões propostas pela pesquisadora e que dariam margem a respostas dissertativas.

Além da pergunta que enfoca as concepções sobre a leitura em língua estrangeira, também formulamos perguntas paralelas que investigavam a experiência prévia que estes alunos tinham com a língua inglesa, os seus hábitos de leitura em língua materna, e suas expectativas em relação ao curso de leitura em inglês. No entanto, no presente estudo, por motivos de espaço, escolhemos investigar a resposta a uma só pergunta: *o que é ler bem em inglês na sua opinião?*

2. Análise dos dados e desenvolvimento

A análise das respostas a nossa pergunta aponta para a classificação das concepções em seis grupos.

Excluído: representações

As respostas associadas ao primeiro grupo relevam a concepção de que ler bem em inglês é decodificar palavras:

“saber o significado claramente das palavras”;
“é conhecer quase todas as palavras, sem precisar parar para ver o significado no dicionário”;
“entender palavras, pronunciar palavras”;
“ter uma boa reprodução das palavras”
“é ler as palavras com clareza e entender o que está sendo lido;”
“entender completamente as palavras e o teor do texto;”

As respostas listadas no segundo grupo indicam que ler bem em inglês é traduzir literalmente:

“significa traduzir pois o português nós entendemos”

As respostas do terceiro grupo presumem que ler bem em inglês é tomar o texto como fonte primordial de informações:

“é conseguir retirar a maior informação do texto e pronunciar as palavras corretamente”;
“é saber entender o que o texto quer nos mostrar”;
“é entender razoavelmente o que é dado”;

“saber o que o texto que está sendo lido está passando corretamente”;
”saber entender o que está escrito”;
“é entender a mensagem que o texto está passando”;
“entender o que o texto quer dizer”;
“é o leitor conseguir entender o que o texto está dizendo, entender a sua idéia principal”;
“é ler um artigo em inglês e através desta leitura conseguir extrair do artigo seu significado, entendendo assim todo o seu contexto”.

As respostas do grupo quatro apontam para uma representação em que ler bem é ter um entendimento total e completo do texto, entendimento que seria comparável com o que se pode obter na língua materna:

“ter o completo entendimento e interpretação de textos”;
“é pegar o texto e conseguir passar a mesma mensagem que ele traz, com clareza, conseguindo entender o que se está passando”.
“é dominar como se fosse o português”;
“entender bem sobre o assunto e dominar como se fosse o português”
“acredito ser um bom entendimento sobre o que foi lido, como se estivesse escrito em sua língua materna”;

Para o quinto grupo, ler bem em inglês envolve conhecer a língua inglesa:

“é conhecer o inglês em geral, porque a pessoa que conhece a pronúncia, vai conseguir ler textos em inglês muito bem”;
“é conhecer a gramática da língua estrangeira”;
“é conhecer bem a pronúncia, a compreensão do texto, o conhecimento de regras, etc.”;
“é entender o inglês”

O sexto grupo apresenta uma visão utilitária. Ou seja, considera sobretudo a importância de se ler bem em inglês para obter informações técnicas:

“é muito importante conseguir interpretar um texto em inglês onde temos informações técnicas”.

As concepções que se manifestam no primeiro grupo (ler bem em inglês é decodificar palavras), no segundo (é fazer tradução literal) e terceiro grupo (é tomar o texto como fonte primordial de informação) nos remetem à visão de linguagem como código. Esta maneira de conceber a linguagem, além de já ter sido apontada como reducionista por autores como Pennycook (1998) e Grigolletto (2003), também permeia uma visão simplista do processo de compreensão em leitura. Ou seja, a leitura em língua estrangeira é concebida de maneira linear como se houvesse um código lingüístico que precisaria ser traduzido palavra por palavra a fim de que o leitor pudesse cumprir o seu objetivo maior que é apreender “a mensagem do texto”. Dessa forma, privilegia-se o texto isoladamente como fonte principal de informação para o processo de compreensão à medida que se reduz a contribuição do leitor como interprete e que se minimiza a importância do leitor perceber a si próprio e o texto inseridos em um contexto de produção e consumo, Arrojo e Rajagopalan (1992) apontam problemas com essa concepção. Em resumo, à medida que se entende a linguagem como código e o texto como mensagem, atribui-se ao leitor o papel de um mero decodificador e esvazia-se a importância da percepção do contexto para o processo de interpretação.

A concepção atribuída ao quinto grupo (ler em inglês envolve conhecer a língua inglesa), parece materializar-se em termos do conhecimento de regras gramaticais, itens lexicais e da pronúncia das palavras como podemos observar nos fragmentos “*ler bem em inglês é conhecer a gramática da língua estrangeira*”, “*é conhecer bem a pronúncia, a compreensão do texto, o conhecimento de regras, etc.*”. Esta concepção parece ser oriunda dos métodos tradicionais que concebem o ensino como transmissão de conteúdos. No caso da língua estrangeira, conforme Grigoletto (2003), esta tradição manifesta-se mediante o ensino de conteúdos como regras gramaticais e itens lexicais, o que também nos remete à concepção de linguagem como código. Mais especificamente, um código constituído por regras e itens lexicais que precisam ser aprendidas com a finalidade de viabilizar a tradução da língua estrangeira para língua materna. O resgate dessa tradição acusa novamente a simplificação do processo de leitura, pois a ênfase exclusiva ou excessiva no ensino de itens lexicais e regras gramaticais pode ocorrer em detrimento da conscientização do leitor para o emprego de habilidades que, se disponíveis, seriam essenciais a sua tomada de posição no

Excluído: identificação de variáveis

Excluído: co

Excluído: uais

Excluído: segundo grupo (ler bem em inglês é fazer tradução literal)

Excluído: parece

processo de interpretação, por exemplo, emprego das características de um determinado gênero textual e identificação dos contextos de produção e consumo do texto para atribuir importância à informação.

Retomando a pressuposição subjacente à concepção do quinto grupo (ler em inglês envolve conhecer a língua inglesa), observamos que ela é particularmente problemática. Não descartamos a importância de que um certo conhecimento sistêmico da língua estrangeira seja necessário para viabilizar uma leitura mais fluente. Contudo, argumentamos que além do conhecimento da língua estrangeira, há vários outros fatores contextuais e cognitivos envolvidos no processo de interpretação. Um exemplo disso é que o conhecimento do idioma por si só não é suficiente para promover uma interpretação crítica do texto. Além disso, resultados de pesquisas prévias indicam que não se pode necessariamente excluir da categoria de leitores sofisticados aqueles que, apesar de não terem um alto nível de proficiência na língua estrangeira, são capazes de recorrer às estratégias de compensação. Entre eles estão os leitores que têm um alto nível de conhecimento a respeito de um determinado assunto e conseguem acioná-lo para contrabalançar uma proficiência deficitária em língua estrangeira (Aebersold; Field, 1997).

Excluído: mais sofisticada

Os fragmentos agrupados no quarto grupo “*ler bem é ter o completo entendimento e interpretação de textos*”; “*é pegar o texto e conseguir passar a mesma mensagem que ele traz, com clareza, conseguindo entender o que se está passando*”, apontam a concepção de que é possível se chegar a uma compreensão total do texto na língua estrangeira. Cabe aqui a pergunta: como seria possível determinar exatamente o que é esse entendimento total? A noção de compreensão total ou correta parece ser oriunda da tradição escolar que ensina leitura avaliando (Alderson, 2002) e que exige que uma única resposta, a correta, seja oferecida para preencher lacunas e marcar provas de múltipla escolha. No entanto, a noção de compreensão correta tem sido questionada por pesquisadores da área de leitura. Alderson (2000) explica que as teorias mais recentes têm apontado para a possibilidade de que existem interpretações plausíveis e não uma única interpretação correta, assim, ainda segundo Alderson, a questão primordial seria identificar os critérios para avaliar a plausibilidade de uma dada interpretação e não simplesmente ser taxativo a respeito de sua (in)correção. Já Arrojo e Rajagopalan (1992: 88) mencionam a importância de se considerar o contexto em que uma determinada interpretação é construída e as convenções que delimitam a propriedade de uma interpretação:

Excluído: representação

Excluído: A

(...) nenhuma leitura pode ser considerada correta ou incorreta, absolutamente aceitável ou inaceitável. Uma leitura pode ser considerada correta ou aceitável apenas dentro de uma determinada situação ou perspectiva e esse julgamento seria necessariamente diferente em outra situação e a partir de uma outra perspectiva.

A nossa hipótese é que a concepção do grupo quatro (*ler bem é obter uma compreensão completa do texto*) também é oriunda da concepção de linguagem como código e do texto como mensagem. Subjacente a estas concepções está a possibilidade de se traduzir cada item/ palavra da mensagem do inglês para o português, que é o código que se já “domina” como reiteram os fragmentos seguintes: “*ler bem em inglês é dominar como se fosse o português*”, “*é pegar o texto e conseguir passar a mesma mensagem que ele traz...*”.

Neste parágrafo escolhemos enfocar dois fragmentos mencionados no quarto grupo: o primeiro, “*acredito ser um bom entendimento sobre o que foi lido, como se estivesse escrito em sua língua materna*”. Ele nos indica que ler bem não é apenas chegar ao “bom” entendimento do texto (seja lá o que isso for), mas para que isso ocorra também é necessário saber ler em inglês “... *como se estivesse escrito em sua língua materna*”. O outro fragmento que nos interessa é “*ler bem em inglês é dominar como se fosse o português*”. Percebemos subentendida nestes fragmentos uma questão polêmica: o mito do falante nativo (Rajagopalan, 1997). Conforme Grigolletto (2003), no âmbito do ensino de língua estrangeira, a idealização de um falante nativo se faz presente: “o domínio” da língua estrangeira, comparável ao domínio que já se tem da língua materna, é tido como o objetivo a ser alcançado. Nos fragmentos acima, salientamos que mesmo quando o enfoque do ensino da língua estrangeira é a leitura, a condição idealizada é “... *dominar como se fosse o português*”.

Concluimos que cinco entre os seis grupos de respostas classificados acima (ler bem em inglês é: decodificar palavras- grupo 1; é traduzir literalmente- grupo 2; é tomar o texto como fonte primordial de informações- grupo 3; é ter um entendimento total e completo do texto- grupo 4; ler bem em inglês envolve conhecer a língua inglesa- grupo 5) nos remetem a uma visão de leitura linear e de linguagem como código. Essas concepções parecem atribuir ao leitor o papel de decodificador de mensagens, destituindo-o do papel de intérprete e esvaziando a importância de se perceber as circunstâncias que delimitam o processo de

Excluído: d

Excluído: grupo sete

Excluído: (

Excluído: ,por sua vez

interpretação. Ressaltamos que as concepções listadas nestes cinco grupos divergem de propostas informadas pelos pesquisadores da área de compreensão em leitura, portanto, confirmando os resultados apresentados pelas pesquisas prévias (Carmagnani, 2002).

Por um lado, as respostas agrupadas nos grupos 1, 2, 3, 4 e 5, aparentemente, diferem da resposta relacionada ao sexto grupo. Enquanto os primeiros grupos apresentam uma visão linear de leitura, o sexto manifesta uma visão bastante utilitária da leitura em língua estrangeira. Ou seja, a resposta relacionada ao sexto grupo considera sobretudo a importância de se ler bem em inglês para adquirir algum conhecimento técnico como podemos observar no fragmento *“é muito importante conseguir interpretar um texto em inglês onde temos informações técnicas”*. Por outro lado, todos os grupos têm um ponto em comum: não só as respostas atribuídas aos primeiros grupos mas também aquela atribuída ao último parecem destituir o leitor do seu papel de interprete, as cinco primeiras porque concebem a leitura de maneira linear e a sexta por atribuir à leitura em língua estrangeira um caráter puramente instrumental, portanto, as concepções de leitura que explicitamos nos grupos 1, 2, 3, 4, 5 e 6 não contemplam o caráter formativo que a leitura em língua estrangeira pode vir a ter.

3. Considerações Finais

Retomamos a proposta inicial deste trabalho que é comparar o objetivo da ementa da disciplina “língua estrangeira” às concepções de leitura dos alunos de um curso superior privado com a finalidade de verificar se há divergências ou conformidade entre elas. Concluímos que a concepção que se manifesta no sexto grupo devido ao seu viés instrumental, parece, até certo ponto, ser a única a alinhar-se com esta ementa cujo objetivo é estabelecer um elo entre a língua estrangeira e as demais disciplinas do curso, instrumentalizar os alunos para que possam ler textos técnicos e, assim, aprender em inglês sobre a profissão que pretendem exercer. Portanto, exceto pelo sexto grupo de respostas observamos que as concepções da maioria dos alunos a respeito do que é ler bem em inglês é diferente dos objetivos explicitados na ementa da disciplina de língua estrangeira.

A ementa da disciplina explicita objetivos que estariam afinados com o ensino de leitura em língua estrangeira para fins específicos. Os objetivos, do modo como estão postos na ementa, parecem ter um viés fortemente instrumental, mas, a partir daí, não podemos automaticamente presumir que eles deixariam de contemplar a formação pessoal e

profissional do aluno. Ou seja, o caráter instrumental ou formativo dos objetivos da ementa se manifestaria na maneira que estes são interpretados e implementados pelas partes (interessadas) que constroem o contexto escolar. No entanto, para saber que sentido os alunos, os professores, coordenadores e a instituição-escola fazem de uma ementa de curso, seria preciso fazer uma análise etnográfica do contexto em que se aplicam os objetivos da ementa. Voltamos a salientar que, em nossa perspectiva, a ementa teria um efeito apenas potencial para direcionar o ensino, ou seja, o documento ementa pode ser limitado por um conjunto de variáveis contextuais mesmo que este documento tenha sido redigido em consonância com diretrizes curriculares oficiais ou fundamentado em pesquisas recentes.

Os resultados deste estudo, embora possam, à primeira vista, ser considerados limitados, pois não conduzimos uma análise etnográfica, tornam-se significativos à medida que nos revelam de que lado está uma das variáveis que contribuem para constituir o contexto da sala de aula de leitura em língua estrangeira: as concepções que os alunos têm sobre o que é ler bem em inglês. Concluímos que estas concepções não estão apenas em descompasso com a ementa da disciplina, mas também com as pesquisas que apontam para a importância do caráter formativo que a leitura em língua estrangeira pode vir a ter. Portanto, mesmo se a ementa estiver informada pelas pesquisas mais recentes, o ensino de leitura em língua estrangeira, como sendo uma experiência que realmente envolva o aluno-leitor como sujeito do seu processo de interpretação, pode não ser fácil. Não é sem razão que muitas vezes os alunos do curso de leitura em língua estrangeira apresentam-se sem interesse, simplesmente, para cumprir mais uma das disciplinas da grade curricular e, por sua vez, a professora responsável pela disciplina queixa-se da pouca importância que os alunos atribuem ao seu curso.

Para finalizar, salientamos a importância de estudos etnográficos que investiguem o sentido que as partes interessadas fazem dos documentos que compõem a burocracia da instituição-escola e qual é o real efeito que estes documentos potencialmente direcionadores podem ter (ou não ter) já que o contexto da escola é constituído por uma complexa interação de partes que podem manifestar uma variedade de expectativas, concepções, pressupostos e interesses.

TORRES, A. C. da G. AS concepções de leitura em LE de alunos do *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

NOTAS

Grigoletto (2003) formulou perguntas que davam margens a respostas dissertativas a fim de investigar as representações que alunos de escolas públicas do ensino médio e fundamental de São Paulo tinham a respeito do que é saber inglês bem. Além disso, ela usou também entrevistas semi-estruturadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AEBERSOLD, Jo Ann; FIELD, Mary Lee. *From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- ALDERSON, J. Charles. *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- ARROJO, Rosemary; RAJAGOPALAN, Kanavillil. O ensino de leitura e a escamoteação da ideologia. In: ARROJO, Rosemary. (Org.) *O signo desconstruído: Implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas, SP: Pontes, 1992. p. 87-91.
- CARMAGNANI, Anna Maria. Analisando as visões de leitura em LE de alunos de 3º grau. In: CORACINI, Maria José (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002. p.93-101.
- GRIGOLLETO, Marisa. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Chapecó, SC: Argos Editora Universitária, 2003. p.223-35.
- PENNYCOOK, Alastair. A lingüística aplicada dos anos 90: Em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). *Lingüística aplicada e transdisciplinariedade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p.23-49.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguistics and the myth of nativity: Comments on the controversy over 'new/non-native Englishes'. *Journal of Pragmatics*. v.27, p.225-231, 1997.
- SCARAMUCCI, Matilde V. R. Vestibular e o Ensino de Língua Estrangeira (Inglês) em uma escola pública. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*. v. 34, p.7-20, jul./dez, 1999.