

DESAFIOS DA LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM PROCESSO COMPLEXO, DINÂMICO E MULTIDIMENSIONAL

Raquel La Corte dos Santos*

RESUMO

Este artigo tem como objetivo tecer algumas reflexões sobre o ato de ler, a partir da concepção de Paulo Freire e de importantes contribuições teóricas que revelam o caráter dinâmico, complexo e multidimensional do processo de leitura. Considerando essas reflexões, voltaremos nosso olhar para a leitura em língua estrangeira, para tanto, faremos uma breve revisão de como ela tem sido tratada por diferentes metodologias ao longo da história da didática das línguas, analisaremos a fala de dois sujeitos e sua relação com a leitura em língua estrangeira e, por fim, levantaremos questões para futuras investigações.

PALAVRAS-CHAVE: leitura – língua estrangeira – processo – metodologia

RETOS DE LA LECTURA EM LENGUA EXTRANJERA: UM PROCESO COMPLEJO, DINÁMICO Y MULTIDIMENSIONAL

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo plantear sobre el acto de leer, a partir de la concepción de Paulo Freire y de importantes contribuciones teóricas que revelan el carácter dinámico, complejo y multidimensional del proceso de lectura. A partir de esos planteamientos, queremos problematizar la cuestión de la lectura en lengua extranjera, para tanto, haremos una breve revisión de como la lectura ha sido tratada por diferentes metodologías a lo largo de la historia de la didáctica de las lenguas; analizaremos el habla de dos sujetos estudiantes y su relación con la lectura y, por fin, levantaremos interrogantes para futuras investigaciones.

PALABRAS-CLAVE: lectura – lengua extranjera – proceso - metodología

* Raquel La Corte dos Santos. Mestre pela USP em Semiótica e Linguística Geral. Graduada em Letras: Português e Espanhol pela USP e Docente do curso de Letras/EAD da Universidade Metodista de São Paulo. Raquel.lacorte@metodista.br

READING CHALLENGES IN FOREIGN LANGUAGE: A COMPLEX, DYNAMIC
AND MULTIDIMENSIONAL PROCESS

ABSTRACT

This paper has the aim of reflecting upon reading from Paulo Freire's conception and important theoretical contributions which show the dynamic character, complex and multidimensional process of reading. Taking these considerations into account we will look through reading in foreign language. For this we will briefly review the way it has been dealt by different methodologies through the history of language didactics, we will analyse the speech of two people and its relation with the reading in foreign language and finally we will raise questions for future investigations.

KEY-WORDS: Redding –foreign language – process - methodology

O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa.

Christine Revuz

Em seu livro *A importância do ato de ler* (1983), Paulo Freire diz que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Ele defende o vínculo estreito entre palavra e experiência, entre linguagem e realidade, falando de seu processo de leitura, lembra a infância e suas percepções (leituras) e vivências com a natureza e com as pessoas. Paulo Freire nasceu numa casa rodeada de árvores e diz que algumas delas eram tratadas como gente, tal a intimidade entre eles. Diz que desde cedo lia os “textos”, as “palavras” e as “letras” daquele contexto: o canto dos pássaros, as ventanias, os trovões, a dança das copas das árvores, os animais – os gatos da família, o cachorro. Lembra as falas dos adultos – suas histórias sobre as almas penadas - seus valores, crenças, gostos e receios. A leitura que ele fazia de seu mundo envolvia a percepção desse mundo e a compreensão de seus códigos culturais. Diz que quando chegou à escola, já estava alfabetizado, a leitura da palavra, da frase, da sentença jamais significou uma ruptura com a leitura do mundo. “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua a leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.”. (p.12).

Turcotte (1994) afirma que as pesquisas teóricas sobre a leitura se apóiam em alguns princípios que parecem ser consensuais nos trabalhos de vários pesquisadores. Ele se refere a três princípios, o primeiro: ao caráter ativo, construtivo da atividade de ler.

Deschênes (1988) apud Turcotte, A. (1994), define a atividade de leitura como *“une activité multi-dimensionnelle dont le but est la construction d’une représentation sémantique de ce qui es dit ou écrit”*. (p.15) Turcotte dit: *“Le lecteur réalise cette activité en traitant les données formelles et conceptuelles du texte pour en construire le sens. Pour ce faire, il mettra en oeuvre ses propres connaissances et son intention de lecture selon une démarche qui lui est propre”*. (p. 15)

A intensão do leitor e sua atividade de leitura se concretiza num contexto e sobre um texto. O segundo princípio refere-se ao caráter interativo do processo de leitura que põe em jogo três fatores!: o leitor, o texto e o contexto. Para falar do terceiro princípio, Turcotte convoca Giasson (1990) que fala do caráter holístico da leitura. Ler pode parecer uma atividade única, global, no entanto, para se realizar essa atividade é necessária “a execução de processos mentais múltiplos que agem de forma simultânea: atividade perceptiva, recurso ao léxico, construção do sentido das frases, elaboração de inferências, estruturação das informações, avaliação das informações”.

Retomando o relato da experiência de Paulo Freire com a leitura de mundo prévia à leitura da palavra, percebemos que há um vínculo estreito entre percepções e vivências da infância e o processo subsequente da leitura da palavra. O processo de alfabetização de Paulo Freire é o que hoje muitos estudiosos chamam de letramento[†], ou seja, as práticas sociais do uso da linguagem que começam muito antes da descoberta do funcionamento do código escrito. A riqueza dessa experiência se relaciona com diferentes fatores: socioculturais, afetivos, cognitivos, psíquicos e irá influenciar de forma determinante na constituição do sujeito de uma língua. A suposta “naturalidade” que acompanha essa experiência com a leitura, entendida como leitura do mundo e conseqüente leitura da palavra ou também poderíamos dizer com a comunicação oral e escrita permite, muitas vezes, esquecer que tal processo envolveu a aquisição de um sistema complexo que é a língua, a primeira língua ou língua materna (não necessariamente a língua da mãe). Disso, podemos depreender que o sucesso da leitura de mundo e da palavra está ancorado em toda uma experiência vivencial que inclui um

[†] Ver Magda Soares

conjunto de percepções e conhecimentos prévios de mundo, mas, e a leitura em língua estrangeira? Em que poderá ancorar-se? Em que conhecimentos prévios? Em que experiências anteriores? Podemos neste trabalho pensar a leitura em língua estrangeira vinculada ao processo de aquisição/aprendizagem[‡] de uma língua estrangeira. Segundo Christine Revuz (1998): “Pode-se aprender uma língua estrangeira somente porque já se teve acesso à linguagem através de uma outra língua. Essa língua chamada “materna” pode não ser a da mãe, a língua “estrangeira” pode ser familiar, mas elas não serão jamais da mesma ordem. E mais: “O encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com *nossa* língua”.

A respeito disso, diz Baralo (1999: 29):

[...] No es lo mismo aprender los elementos léxicos en un contexto comunicativo real, donde la situación proporciona una gran cantidad de información referencial y permite que se construya el concepto designado con todos los rasgos semánticos que lo constituyen, que la situación ficticia del aula, donde se puede recurrir a la definición del diccionario, o a la explicación del profesor. El camino que recorre un hablante no nativo hasta que consigue dominar la lengua objeto y comunicarse eficazmente con ella es bastante diferente del camino recorrido por el niño, ayudado por sus padres o por los “expertos” que lo rodean. Varía el contexto en el que se llevan a cabo los actos de habla, la actitud de los mayores hacia el niño, el estilo de la lengua “maternal”. No es lo mismo aprender una lengua dentro de un aula, mediante la simulación de objetos, situaciones y personajes, que aprenderla como un miembro más del mundo real, con toda la información referencial necesaria para que se dé un acto de habla cooperativo y eficaz.

Antes de mais nada, lembremos que as primeiras preocupações com a língua materna na aprendizagem de língua estrangeira eram de origem didático-pedagógica (por exemplo, usar ou não a língua materna na aula de língua estrangeira) e, portanto, se relacionavam com a didática do ensino de línguas. A influência ou não da língua materna não era uma preocupação de *per se*.

[‡] Por não interferir nos nossos objetivos, optamos por utilizar aqui os termos aquisição e aprendizagem de forma indiferenciada, apesar da clássica distinção feita por Krashen, na década de 70 entre os dois processos, explicitada em uma de suas cinco hipóteses. [‡]

Sobre as metodologias do ensino de línguas e a leitura

Em seu livro *Percursos de leitura* (1997), Pietraróia descreve e analisa a evolução que a leitura teve na didática das línguas estrangeiras através de diferentes metodologias e, mais que isso, propõe “uma visão do caminho tortuoso percorrido pelo estudo textual”. Para isso, ela demonstra, através de um recorrido pela história dos métodos de ensino de línguas como o texto passa de uma situação de onipotência em determinado método, caso do método da gramática-tradução, por exemplo, a uma situação de praticamente ausência – caso dos métodos direto e áudio-oral. Seu objetivo é observar através dos pressupostos de cada metodologia qual é o tratamento dado aos textos escritos e ao léxico.

Na metodologia da gramática-tradução, o objetivo principal era ter acesso a uma cultura de prestígio. Esse método foi primeiro utilizado no ensino de línguas clássicas como o grego e o latim e depois passou também a ser utilizado no ensino de línguas modernas. Quando a leitura era feita em voz alta, era principalmente para ancorar a compreensão do texto escrito. Como o objetivo era conhecer profundamente as regras de funcionamento de uma língua de prestígio e conhecer mais profundamente a civilização que “falava” (escrevia) essa língua, os textos selecionados eram sobretudo os literários e dos escritores mais representativos.

Opondo-se à metodologia da gramática-tradução, surgiu o método direto que priorizava o oral e se fundamentava no processo de aquisição de língua materna. Ela postulava que as pessoas deveriam aprender uma língua estrangeira como as crianças aprendem sua língua materna. Dessa forma, tentava reproduzir em sala de aula as condições da aquisição de língua materna. Embora têm-se notícia do uso desse método desde o século XVI, foi no século XIX seu nascimento oficial. É uma metodologia basicamente oral, direta, globalizante e progressiva. Quanto ao trabalho com os textos, essa metodologia preferiu textos fabricados e artificiais, destinados à aquisição lexical a textos autênticos. Os textos literários foram praticamente abolidos, sendo substituídos por textos que retratassem a realidade cotidiana do aluno.

Na década de 40, surge o método áudio-oral, fundamentado no que havia de mais moderno na lingüística – a análise distribucionista de Bloomfield- e a teoria behaviorista de Skinner. A linguagem, nessa metodologia, era concebida como um comportamento que pode ser adquirido. A partir da teoria da aprendizagem de Skinner, pensava-se a aprendizagem como estímulo, resposta e reforço positivo. Dava-se ênfase ao oral, mas trabalhava-se com um *corpus* limitado, um número determinado de

estruturas e frases-modelo que deveriam ser automatizadas pelo aluno através de exercícios de repetição e substituição.

Nos anos 50, com as investigações de Chomsky, a metodologia áudio-oral entrou em declínio, devido, principalmente ao questionamento de sua concepção de uma aprendizagem baseada no estímulo-resposta-reforço e sua postura anti reflexiva. Surgem as metodologias audiovisuais. A primeira geração audiovisual francesa enfatizou a comunicação em detrimento da manipulação. O ponto de partida era sempre uma situação de comunicação. Contudo, como afirma Moirand (1974) apud Pietraróia, o grande problema da metodologia audiovisual era sua concepção de comunicação, segundo a qual a língua é apenas um meio e um instrumento de comunicação. “Não se fala das relações de poder, raramente da fala como meio de ação sobre o outro, e, ainda menos, da utilização da língua como prática social”. (Moirand, 1982:9, apud Pietraróia).

Outra crítica foi o uso excessivo do oral em detrimento dos textos e da escrita. A segunda geração audiovisual ampliou sua concepção de comunicação, “os diálogos deixaram de corresponder frase por frase aos elementos visuais e passaram a consistir numa seqüência de referência para infinitas variações feitas pelo professor e pelos alunos”.

Com o desenvolvimento das pesquisas na década de 70, duas obras serviram de base para o trabalho com a leitura: *Lire: du texte au sens – Éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture* (Gerard Vigner, Paris, Clé International, 1979) e *Situations d'Écrit – Compréhension/production en français langue étrangère* (Sophie Moirand, Paris, Clé International, 1979). E também K.S. Goodman e F. Smith.

Goodman em seu artigo “Reading: a psycholinguistic guessing game” (1967) em que apresenta o modelo guessing (adivinhação). Considera que a compreensão leitora é resultado da busca da significação através do confronto entre as informações textuais e as hipóteses e antecipações feitas pelo leitor. Para Smith, ler é construir um sentido a partir do escrito, segundo ele, essa construção é voluntária e depende dos conhecimentos prévios e das expectativas do leitor e não somente do texto. Para ele, o bom leitor é capaz de utilizar as informações não-visuais de modo preferencial a fim de diminuir o número de hipóteses.

Essas idéias foram os pressupostos teóricos da metodologia instrumental e serviram para aperfeiçoar e dar continuidade às mudanças que deram origem ao método comunicativo nocional-funcional ou terceira geração audiovisual. Essa nova metodologia coloca o aluno no centro, era preciso conhecer seus interesses, objetivos,

necessidades para poder estabelecer as funções e as noções sobre as quais basear o ensino. Havia uma preocupação com a autenticidade. As situações de linguagem deveriam ser trabalhadas de modo comunicativo.

A progressão gramatical foi anulada em favor de um aspecto globalizante da aprendizagem. Pietraróia afirma que um ponto criticável dessa metodologia foi sua preocupação com a capacidade de comunicação e não com o conteúdo dessa comunicação. Ou seja, com a capacidade lingüística. A escrita aparece de forma mais consistente nessa terceira geração graças à noção de autenticidade e situação comunicativa. O escrito passa a ser visto não mais como reprodução do oral, mas como conjunto autônomo de práticas específicas de linguagem. Autores como S. Moirand (1982) apud Pietraróia, afirmavam ser a produção e a compreensão da escrita atividades tão comunicativas quanto a produção e a compreensão do oral, fazendo intervir as intenções de comunicação tanto do escritor quanto do leitor.

As diretrizes do método comunicativo ou enfoque comunicativo continuam influenciando a didática do ensino de línguas até hoje e evoluiu passando a incorporar as novidades vindas das pesquisas de diferentes campos do saber, principalmente da psicolingüística, e dos estudos da linguagem. Praticamente como um desenvolvimento do enfoque comunicativo surge o Enfoque por Tarefas. O novo enfoque põe especial atenção em como se aprende uma língua e como o aluno adquire o suporte lingüístico que lhe permita comunicar-se de forma eficaz. Segundo Prabhu, o conceito de tarefa se baseia na idéia de que uma gramática não se internaliza a través de generalizações sobre sua estrutura e sim como o resultado de um processo interior desencadeado ao querer resolver uma necessidade de comunicação. E essa necessidade de comunicação é criada pela própria estrutura da tarefa que o aluno deve resolver. Nesse enfoque, as atividades de compreensão escrita caminham junto com as atividades de expressão oral.

Leitor e leitura em língua estrangeira

Os termos “ascendentes” e “descendentes” são mencionados na literatura que se refere aos modelos de leitura. Os modelos ascendentes ou *botton-up* têm como ponto de partida as informações de “baixo nível”, ou seja, as letras, sílabas, palavras, que se incorporam de modo linear e hierárquico a informações cada vez mais complexas (frases, enunciados, parágrafos) até se chegar à compreensão global do texto. Já os modelos descendentes, ao contrário, consideram a compreensão em leitura como uma atividade de antecipação e não de análise. Nesse modelo, têm prioridade as estratégias

de “alto nível”, ou seja, a formulação de hipóteses, a capacidade de antecipação e a observação de elementos permitam, de forma rápida, o esboço de um modelo global de compreensão.

Jouve, partindo da concepção de que “a leitura é uma atividade complexa, plural”, vai descrever as dimensões dessa leitura observáveis no leitor real. Fundamenta-se nas sínteses de Gilles Thérien (1990, p. 1-4) citado por ele. A leitura é um processo em cinco dimensões: dimensão neurofisiológica (percepção, movimento dos olhos, etc), simbólica (contexto cultural, imaginário coletivo), argumentativa (do ponto de vista da pragmática, a intenção ilocutória – a vontade de agir sobre o interlocutor), cognitiva (conhecimentos prévios, estratégias), afetiva (emoções, identificação). Todo esse avanço em relação à leitura e ao leitor foram realizados tendo em vista um leitor proficiente de uma língua ou, utilizando um conceito caro na psicanálise, tendo em vista um sujeito constituído numa linguagem e, portanto, imerso numa cultura, numa sociedade, sem embargo, como entender aquelas dimensões da leitura pensando no leitor de uma língua estrangeira? De que maneira indivíduos já leitores numa determinada língua constroem o sentido de textos escritos numa língua que ainda na dominam completamente e cujo contato, muitas vezes, se limita ao contexto acadêmico? Como os processos descendentes e ascendentes interagem na leitura de uma segunda língua?

Para refletir sobre essa questão, entrevistamos, a título de ilustração e não de estudo mais aprofundado de caso, dois sujeitos: o primeiro trata-se de uma estudante de curso de graduação com conhecimentos elementares de uma língua estrangeira (no caso, o inglês) e o segundo sujeito um estudante de pós-graduação (nível de doutorado) com bons conhecimentos (o que se costuma chamar de nível avançado ou proficiente) de inglês e com conhecimento intermediário de francês.

Os sujeitos responderam um questionário sobre suas experiências com a leitura (o texto) em língua estrangeira. A entrevista com o sujeito A (graduação) foi gravada e a entrevista com o sujeito B foi feita por e-mail. As técnicas de entrevista utilizadas não foram as mesmas, mas, pensamos que não interferiram significativamente no conjunto das respostas. Não utilizamos um código de transcrição, como, por exemplo, o da Análise da Conversação porque não focalizaremos as marcas conversacionais. Optamos pela reprodução ortográfica, mas sem fazer uso de uma correção normativa.

Sujeito A – estudante de graduação.

1. Você lê em língua estrangeira? Qual é seu nível de conhecimento dessa língua?
Eu já fiz um curso de inglês, mas foi só um ano e meio, mais ou menos, e era bem básico, bem básico e fiz também inglês na escola desde a 5ª. Série até o 3º. Ano do ensino médio, mas era muito fraquinho e eu tenho um conhecimento muito raso da língua, tenho uma dificuldade enorme de ler, de falar, de entender, tenho muita dificuldade.

2. Descreva a experiência que você tem/teve com uma língua estrangeira: desde quando estuda, quanto tempo dedicou ao estudo, em que ambientes a utiliza (familiar, profissional, acadêmico).

Então como disse meu inglês foi sempre muito fraco. Mas eu não me dediquei muito ao estudo, penso que me dedicava mais quando fazia inglês fora da escola, fazia as lições de casa. Agora preciso do inglês para a leitura dos textos científicos.

3. Quais estratégias você usa para compreender um texto em língua estrangeira?
Estou tentando buscar qual seriam as minhas estratégias. Porque neste momento não estou conseguindo entender os textos, procuro no dicionário, principalmente online – no google ou no dicionário mesmo, quando minha mãe está usando o computador. Procuro as palavras que não conheço, quase todas.

4. Você já teve que ler um texto numa língua sobre a qual você tem conhecimentos mínimos? O que você fez? Desistiu da leitura ou enfrentou a leitura. Se enfrentou, quais estratégias você usou?

Já, foi para um trabalho em grupo, eu tive muita dificuldade para entender, parecia um obstáculo enorme pra mim, decidimos que cada um ia traduzir uma parte do texto, comecei traduzir com ajuda do google, mas mesmo assim as frases não faziam sentido. Eu senti que o fato de eu não ter conhecimento da língua fazia com que só o dicionário e o tradutor não me ajudassem muito porque as frases que não faziam sentido ou eu não conseguia dar sentido a elas.

5. Você gostou de aprender inglês? O que faz você gostar ou não de uma língua?
Não gosto de inglês mas é porque tenho dificuldade e me sinto mal de não saber a língua, por isso acho que não gosto.

Sujeito B – estudante de pós-graduação, nível de doutorado.

Estudo desde a adolescência, começando na escola (obrigatório e eu detestava), em seguida em cursinhos (passei por vários e também detestava), depois pela necessidade

acadêmica (fiz um cursinho completo e passei a detestar menos). Hoje leio, fiz testes de proficiências nacionais e faço preparação para testes de proficiência.

1. Você lê em língua estrangeira? Qual é seu nível de conhecimento dessa língua?

Leio textos em inglês, tenho nível avançado, porém não fluente (porque não falo fluentemente). Também leio em francês e em espanhol, mas não tenho conhecimentos avançados nessas línguas.

2. Descreva a experiência que você tem/teve com uma língua estrangeira: desde quando estuda, quanto tempo dedicou ao estudo, em que ambientes a utiliza (familiar, profissional, acadêmico).

Estudo desde a adolescência, começando na escola (obrigatório e eu detestava), em seguida em cursinhos (passei por vários e também detestava), depois pela necessidade acadêmica (fiz um cursinho completo e passei a detestar menos). Hoje leio, fiz testes de proficiências nacionais e faço preparação para testes de proficiência.

3. Quais estratégias você usa para compreender um texto em língua estrangeira?

Comparar com a estrutura em língua portuguesa. Leio o parágrafo ou a seção até o final assinalando palavras que não conheço, depois vou ao dicionário, mas procuro não anotá-las, só ler o significado e voltar ao texto.

Nas primeiras leituras eu parava muito, ficava preso às palavras desconhecidas e tinha dificuldade com as estruturas gramaticais. Acho que por já ter domínio das estruturas, faço hoje diferente de antes, quando eu procurava no dicionário palavra a palavra

4. Você já teve que ler um texto numa língua sobre a qual você tem conhecimentos mínimos? O que você fez? Desistiu da leitura ou enfrentou a leitura. Se enfrentou, quais estratégias você usou?

Já tive, tive que enfrentar, tive ajuda de dicionário e até que consegui compreender bem e, até mesmo, apresentá-lo (o texto) a outros colegas. Para compreender, mais uma vez, comparei com a estrutura em português, no caso era o francês, o que já ajudou.

5. Dessas línguas que você citou há alguma que você goste mais? O que faz você gostar de uma língua?

Não gosto muito de ler em inglês, mas não tenho tantos problemas com isso. Mas não gosto de estudar inglês.

Gosto mais do francês, talvez por alguma similaridade com o português, mas principalmente pela sonoridade. Talvez isto seja o que me faça mais gostar de uma língua.

Refletindo sobre os dados

Com a resposta à primeira pergunta, observamos dois leitores com níveis de conhecimento de língua estrangeira bem diferentes. O sujeito A revela ter poucos conhecimentos da língua inglesa embora tenha sido exposto a esse idioma ao longo de alguns anos, na escola regular e em curso livre de idiomas. O sujeito demonstra saber que não sabe, qualifica seu processo de aprendizagem na escola regular como “fraquinho” e seu conhecimento como “raso”, o que demonstra ter uma noção crítica do que significaria ter aprendido uma língua estrangeira. Diz que tem dificuldades em diferentes habilidades: “de ler, falar, entender”. Já o sujeito B afirma ter conhecimento avançado em língua inglesa e intermediário em outros idiomas.

Na resposta à pergunta 2, o sujeito A repete a palavra “fraco” referindo-se à sua experiência de aprendizagem do idioma inglês, mas reconhece, ao mesmo tempo, que não houve dedicação, demonstrando saber que o processo não é unilateral e não depende inteiramente do professor, do ensino, mas também da atitude do estudante. O sujeito B, diz que teve oportunidades de fazer diferentes cursos extras de inglês, diz que detestava desde que começou a aprender na escola regular, colocando em pauta a questão da importância da dimensão afetiva na aprendizagem. Quando diz que por necessidade acadêmica completou um curso e passou a detestar menos o idioma estrangeiro, coloca outro aspecto psicológico além da mencionada dimensão afetiva que é a questão da motivação para a aprendizagem que, no seu caso, foi decisiva para o sucesso dessa aprendizagem.

Perguntados sobre quais estratégias utilizam para compreender um texto em língua estrangeira, o sujeito A tem dificuldade em pensar quais estratégias utiliza, pois vê nessa leitura um obstáculo quase que intransponível reforçado pelo adjetivo “enorme”, “enorme dificuldade” que aparece já na resposta à questão 1 e pelo problema da compreensão “não consigo entender”; diz que procura no dicionário as palavras que não conhece, “quase todas”. Ele usa a estratégia ascendente, mas esta não é suficiente para a compreensão. O sujeito B descreve sua evolução na compreensão de textos em língua estrangeira e diz que se serve da língua materna para alcançar o entendimento do texto.

O que percebemos é que hoje ele utiliza mais as estratégias descendentes de leitura do que as ascendentes, embora, vemos que não abandone essas estratégias pois continua prestando atenção nas unidades menores, assinalando palavras que não conhece e buscando seu significado no dicionário. Para Pietraróia, toda leitura

proficiente caracteriza-se por uma integração constante e flexível entre procedimentos ascendentes e descendentes.

Ao responderem a pergunta 4, o sujeito B disse que compreendeu bem e, mais uma vez, a língua materna desempenhou um papel importante como mediadora do processo de compreensão. O sujeito também diz que “como a língua era o francês, ajudou”, reconhecendo que a proximidade entre as duas línguas pode colaborar. No entanto, sabemos que esse sujeito também tem conhecimentos lingüísticos do francês, não avançados, mas que permitem tratar a dificuldade de outra forma. O que parece fazer o sujeito B, após uma rica experiência com línguas estrangeiras é saber como servir-se de sua língua materna como meio para selecionar, identificar e diferenciar estruturas (informações) da língua alvo.

Já o sujeito A teve uma experiência frustrante com um texto em língua estrangeira. Por ser a base teórica de um trabalho que ele teria que fazer, foi obrigado a enfrentar a leitura com as ferramentas que tinha: o dicionário e o tradutor online. No entanto, devido à profunda lacuna de conhecimentos lingüísticos “tive muita dificuldade para entender, parecia um obstáculo enorme pra mim”, essas ferramentas não foram suficientes para garantir uma compreensão, ele não atingiu seu objetivo que era a compreensão e posterior interpretação do texto para poder apresentar um trabalho. A entrevistada tenta entender o motivo desse fracasso e o atribui ao seu desconhecimento da língua: “o fato de eu não ter conhecimento da língua fazia com que só o dicionário e o tradutor não me ajudassem muito porque as frases que não faziam sentido, eu não conseguia dar sentido a elas”.

O sujeito A não consegue construir um sentido por meio de sua leitura. Esta fala nos remete a Pietraróia quando diz que compreender um texto é compreender seu sentido e que a leitura é um processo complexo de construção e representação do sentido. Embora a leitura faça parte do cotidiano do sujeito A, ela não sabe ler em língua estrangeira. O que falta para o sujeito A seria apenas dominar o uso de estratégias descendentes? Pietraróia, após longa experiência com o público universitário observa que “os alunos, em sua grande maioria, apresentam boas estratégias de compreensão global dos textos, sabem antecipar, e procuram sempre estabelecer relações de coerência nas leituras que fazem, sobretudo quando são motivados para isso; no entanto, essas estratégias, que deveriam complementar processos ascendentes de leitura acabam se tornando compensatórias, já que se confrontam com uma bagagem lingüística precária, pouco automatizada e adquirida de modo muitas vezes superficial, característica

infelizmente naturais da aprendizagem de uma língua estrangeira em meio escolar”. É o que se sobressai na do sujeito A.

A pergunta 5 refere-se a questões afetivas que o aprendizado de uma língua envolve e que aparecem já nas respostas do sujeito B à questão 2. Ao responder a quinta pergunta, o sujeito A diz imediatamente, de forma categórica, que não gosta de inglês, em seguida ameniza sua declaração usando um conector adversativo “mas” e demonstra questões de ordem cognitiva (o não conhecimento) e também de ordem subjetiva (dificuldade) e afetiva – sua dificuldade em entendê-la, seus sentimentos em relação a isso – que o fazem “não gostar” da língua: “tenho dificuldade e me sinto mal por não saber”. Depois conclui justificando e relativizando seu sentimento “por isso acho que não gosto”. O sujeito B demonstra desde o início da entrevista que tem uma relação com a língua inglesa, do ponto de vista da afetividade, nada prazerosa. Usa o verbo “detestar” três vezes e a sequência “não gosto” duas vezes. Contudo, devido à sua relação com a leitura, diz que “não tem tantos problemas com isso”. Demonstrando que a sua compreensão não depende unicamente de fatores afetivos. Mas lembrando Jouve, que ao tratar da leitura literária diz que “o engajamento afetivo é de fato um componente essencial da leitura em geral”, podemos imaginar que não é sem arcar com determinados ônus que essa leitura seja possível.

E não termina aqui

A partir das considerações feitas sobre as falas dos sujeitos que entrevistamos, a partir da bibliografia à qual tivemos acesso e das importantes e significativas discussões e reflexões feitas ao longo do curso de pós-graduação – “A leitura em língua estrangeira”, ministrada por Cristina Pietraróia e também da nossa reflexão sobre a leitura em sala de aula, levando em conta nossa experiência como professora de língua estrangeira, no caso, o espanhol, vivenciamos os desafios da leitura que é um processo complexo, dinâmico e multidimensional. Complexo porque não é fragmentado, porque envolve relações nas quais corroboram diferentes fatores. Dinâmico porque não é um processo estático, porque inclui idas e vindas, porque mobiliza nossas capacidades física, cognitiva e psíquica. Multidimensional, por envolver diferentes processos (Jouve, 2003): neurológico, simbólico, argumentativo, cognitivo e afetivo.

Pensando em Paulo Freire, ler é também uma atividade política. O acesso à leitura em língua estrangeira numa sociedade cada vez mais plurilíngüe e multicultural é um direito, um exercício de cidadania.

Referências bibliográficas

- BARALO, Marta. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros, 1999.
- COSTE, D. “Leitura e competência comunicativa”, 1978, publicado em português no livro *O texto: leitura & escrita*, org. por GALVES, ORLANDI, OTONI, Campinas: Pontes, 1997.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1995.
- GOODMAN, K.S., Reading: a psycholinguistic guessing game, *Journal of the Reading specialist*, p. 126-35, 1967.
- JOUBE, V. (2003) “Introdução” e “O que é leitura” in *A leitura*, São Paulo, Editora da Unesp.
- PRABHU, N. S. There Is No Best Method-Why?, *TESOL Quarterly* 24, p. 161-176, 1990.
- PIETRARÓIA, C.M. C. (1997) - *Percursos de Leitura - Léxico e construção do sentido na leitura do Francês Língua Estrangeira*, São Paulo Editora Annablume.
- REVUZ, C. (1998): “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”. In: SIGNORINI, I. (org.): *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras. p. 213-220.
- SOARES, Magda. *Letramento. Um tema em três gêneros*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- TURCOTTE, A., “Compétences et perceptions du lecteur évaluées de façon authentique”, *Lidil* no. 10, Grenoble: PUG, 1994.
- VIGNER, G. *Lire: du texte au sens*. Paris, Clé Internacional, 1979.