



O papel da leitura no ensino de língua estrangeira

The role of reading in foreign language teaching

Rosemary Lapa Oliveira*
Risonete Lima de Almeida**

RESUMO: O presente ensaio discute o processo de letramento em língua estrangeira, compreendendo que as quatro habilidades devem ter espaço assegurado no ensino-aprendizagem em LE, mas foca seu olhar na leitura e no enleituramento. Para a discussão sobre leitura, apoiamos-nos principalmente em Freire (2009) e Leffa (2006); para as discussões sobre abordagens para esse enfoque, apoiamos-nos em Almeida Filho (2010), além de buscar dados relevantes nos documentos governamentais sobre o assunto, tais como PCN, BNCC e LDBEN. Nesse novo contexto teórico, trabalhar a linguagem como processo de interação exige redefinição de papéis: o professor deixa de ser visto como o agente exclusivo da informação e formação dos alunos e passa a atuar como mediador, tendo o papel de polemizar, discutir, ouvir as diversas vozes, desafiar.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; língua estrangeira; formação de professor.

ABSTRACT: The present essay discusses the process of foreign language literacy, understanding that the four skills must have space in LE teaching and learning, but focuses on reading and enlightenment. For the discussion about reading, we rely mainly on Freire (2009) and Leffa (2006); for discussions on approaches to this approach, we rely on Almeida Filho (2010), and seek relevant data in government documents on the subject, such as PCN, BNCC and LDBEN. In this new theoretical context, working with language as a process of interaction requires a redefinition of roles: the teacher is no longer seen as the exclusive agent of information and training of students and starts to act as mediator, having the role of polemizing, discussing, listening to the several voices, to challenge.

KEY WORDS: reading; foreign language; teacher training.

Nós somos medo e desejo,
Somos feitos de silêncio e sons,
Tem certas coisas que eu não sei dizer...¹

REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS

Quando Freire defende que “Ensinar exige alegria e esperança”, ele atrela à alegria e à esperança uma constante busca que não teme a mudança (FREIRE, 1996, p. 72). Nós, assujeitados por uma cultura do medo e da manutenção do instituído, somos levados a um misto de medo e desejo como canta Lulu Santos e ao silenciamento cheio de sons que vêm, por exemplo, através da mídia impressa e televisiva com reportagens falando da escola e abordando, entre outras coisas, a falha na formação do sujeito em

* Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus I – rosy.lapa@gmail.com

** Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus II – risolalmeida@hotmail.com

¹ (<http://letras.terra.com.br/lulu-santos/35063/>> Acesso em 07 set 2011)

língua estrangeira em todos os aspectos e naquele que é foco dos Parâmetros Curriculares Nacionais, as habilidades de ler/ouvir, responsáveis pelo entendimento de outra cultura, associadas às habilidades de escrever/falar, que provocam interação.

Não chega a ser uma abordagem tão constante quanto o processo de letramento em língua materna, essa ainda bastante carente de uma política eficiente de formação cidadã, mas merece uma atenção cuidadosa, haja vista o constante e irreversível processo de globalização por que passa a humanidade.

Há muito as academias vêm pensando e escrevendo sobre o assunto e o Ministério da Educação e Cultura (MEC), através de seus vários órgãos, tem investido nesse aspecto, notadamente no que concerne à formação de profissionais de licenciatura que apresentem conhecimento teórico pedagógico tanto quanto proficiência e conhecimento da língua. Nesse sentido, a leitura (os processos de atribuição de sentidos aos textos) habilidade privilegiada no ensino que visa letramento e, portanto, o protagonismo de quem aprende, de um modo geral, tem sido o foco de problemas na formação de estudantes da educação básica no que concerne à aprendizagem de língua estrangeira (LE) dos jovens brasileiros.

Isso significa dizer, à luz das concepções norteadoras de tais programas, que a maior parte dos jovens, durante, no mínimo, os sete anos de exposição ao ensino de LE mal consegue localizar informações relevantes acerca do assunto tratado num texto da língua estrangeira a que foi exposto naquele período. Indo mais além no que se refere à formação leitora, ou seja: reconhecer a ideia principal em um texto, compreender as relações ou construir um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal (JURADO, 2003 apud BATISTA e ROJO, 2003, p. 9,10), parece algo fora de cogitação para o aprendiz de LE.

Isso é o que diz o consenso geral, embasado por pesquisas feitas em campo, mas há que se questionar essas pesquisas que desconsideram vários outros fatores que, a seu modo, também contribuem para o tão propalado fracasso que, como é cediço, está longe de dar uma resposta matematicamente confiável sobre uma área tão subjetiva quanto a educação, pois o ensino, inclusive de uma língua estrangeira hegemônica como é a LI, envolve não apenas aspectos linguísticos e didáticos, mas também aspectos políticos e culturais, ampliando as finalidades para as quais se ensina uma língua estrangeira e exigindo uma reflexão maior do professor (LEFFA, 2006).

A linguagem, considerada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)² “como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los”, toma uma dimensão transdisciplinar, nesse documento, e tem papel importante na nova abordagem pedagógica proposta pela reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), além de se fazer presente na recém lançada Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Visa, conforme expresso na Lei, desenvolver competências e habilidades que forneçam aos jovens egressos do Ensino Médio (EM) “meios para progredir no trabalho e nos estudos” (BRASIL, Art.22, Lei nº. 9.394/96). Inserida neste contexto, a LE tem se constituído, nas últimas décadas, uma preocupação como componente na formação educacional de jovens educandos e muitas pesquisas têm sido feitas a esse respeito, inclusive porque língua inglesa propicia ao cidadão aprendiz a oportunidade de engajamento e interação no mundo social (acadêmico, científico, tecnológico, humano), conforme já apontado nos PCN quando dizem que:

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira (BRASIL, 1998, p. 19)

E, mais contemporaneamente, ressaltado pela atual BNCC:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas. (BRASIL, 2017, p. 239)

Tais demandas discursivas, de caráter social e linguístico, são extensivas a todas as línguas. Não podemos, portanto, excluir a língua inglesa e seus sujeitos leitores e produtores de textos da participação ativa das práticas sociais discursivas acionadas

² Os PCNEM, segundo portal da Secretaria da Educação Básica, “Foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos”, daí a sua referência nesse momento.

pelas diferentes esferas da atividade humana. Isso porque o ensino de língua inglesa, distanciado dessas práticas, revela-se incoerente numa época em que legitimamos as dimensões comunicativas na sala de aula de língua estrangeira, época em que surgem novas compreensões vivenciadas da abordagem de aprender do aluno e da abordagem de ensinar dos professores (ALMEIDA FILHO, 2010).

A LE, enfim, tem se tornado uma preocupação constante tanto nos meios acadêmicos, quanto nos órgãos de educação do governo brasileiro, inclusive através de decretos de incentivo à formação docente, com incentivo de bolsas de estudo e cursos no exterior e formação continuada e pós formação. Nesse bojo, entra, ainda, a distribuição de livros didáticos de língua estrangeira, notadamente a língua inglesa, através do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual, longe de ser uma política que traga soluções para o ensino, ele auxilia o estudante incentivando-o ao estudo individual e autônomo e não são raras as notícias de autodidatismo nessa área. Em todo caso, o papel docente é fundamental para encurtamento de distâncias no processo ensino-aprendizagem, caso esse seja um mediador que colabore com o processo.

Compreendendo que as quatro habilidades devem ter espaço assegurado no ensino-aprendizagem em LE, o presente texto foca seu olhar na leitura. No entanto, há que se esclarecer: de que leitura está se falando aqui? Alguns autores, num esforço de melhor estudar esse assunto particular, estabelecem uma diferenciação entre a leitura, através de seus objetivos, seus aspectos ou proficiência do leitor. Para Freire (2009, p. 11), a leitura é um processo “que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. O mestre Freire ainda nos ensina que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele, assim dizendo ele ressalta a importância do outro na formação do leitor-cidadão, que interage com pessoas e contextos. Essa é uma realidade propícia e profícua para a sala de aula.

O ENLEITURAMENTO

A leitura objeto desse estudo e da qual a escola precisa primordialmente dar conta é o que chamamos, bem paulofreirianamente, de enleituramento, entendendo-a como

aquela que torna o texto inteligível em suas várias nuances: lexical, gramatical, de conhecimento de mundo (OLIVEIRA, 2015), pois, “[...] ao professor cabe criar oportunidades que permitam o desenvolvimento do processo cognitivo com o objetivo de formar o leitor crítico” (*sic*) (KLEIMAN, 2004, p.7).

É importante deixar bem clara essa perspectiva uma vez que se considere a leitura, conforme em Oliveira (2015), o fundamento da aprendizagem, notadamente em sua capacidade de interação à distância, permitida através da escrita, por exemplo, sendo que essa interação necessita de uma mediação intencional para a formação do leitor/ da leitora com autonomia para engajar-se ou não, para criticar e se tornar leitora/leitor de mundo, tal como nos ensina Freire em suas obras. Espera-se que a escola dê conta desse processo e que lance mão dos processos de interculturalidade para esse fim.

Por conta disso, não se pode deixar de enfatizar a formação do professor, sempre questionável, e o importante papel das academias que deveriam formar profissionais para um fazer pedagógico mais crítico e voltado para a pesquisa, como vem assinalando as reflexões feitas por Fiorin (2005), Moita Lopes (2006), entre outros. Ou, ainda, o papel das políticas públicas que, como defende Giroux, proletarizam o ensino:

através da divisão técnica e social do trabalho, o que, ou amarra o professor aos ditames de especialistas que foram removidos do contexto da sala de aula, ou serve para aumentar a distância política entre aqueles que trabalham no dia-a-dia, de fato, com os estudantes e com os currículos (*sic*) (GIROUX, 1987, p.9).

Sobre a formação docente, em pesquisa encomendada à Fundação Carlos Chagas, a Revista Nova Escola, através da pesquisadora Thais Gurgel (2008), divulgou a análise de 71 currículos de cursos oferecidos por instituições de ensino públicas e particulares de todo o Brasil, a qual aponta para um descompasso preocupante entre o que as faculdades de Licenciatura oferecem aos futuros professores e a realidade encontrada por eles nas escolas. "As universidades parecem não se interessar pela realidade das escolas, sobretudo as públicas, nem julgar necessário que seus estudantes se preparem para atuar nesse espaço", resume Bernardete Gatti, diretora de pesquisas da Fundação Carlos Chagas e coordenadora do estudo, que é apresentado em primeira mão na edição de outubro de 2008.

A realidade das faculdades de Letras não é muito diferente, oferecendo uma formação funcionalista/estruturalista, notadamente na Bahia, a despeito das orientações sociointeracionistas – mesmo que não declaradas – dos programas governamentais.

Ainda está em funcionamento o Sistema Nacional de Formação do Magistério³, um programa sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), organismo ligado ao MEC, que visa formar os professores/as professoras da rede pública através das Universidades Públicas, como já vêm fazendo as Universidades Federais e Estaduais, na Bahia, através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)⁴. Essas ações têm o intuito de fornecer formação inicial ou formação continuada a docentes, relativas às práticas de sala de aula. No entanto, essas ações ainda são tímidas para o grande contingente de profissionais atuando de forma precária nas escolas públicas, além de que os resultados apresentados são pouco perceptíveis.

O quadro acima descrito mostra o rol de fatores que contribuem, à sua maneira, com o atual estado de leitura dos/das estudantes do ensino básico, através de ações pedagógicas por vezes desconectadas com as expectativas sociais e político-pedagógicas. Nesse cenário, em que, por não haver profissionais capacitados em quantidade suficiente para a demanda, se desloca a mediação do ensino do professor/professora para o livro didático, através das políticas públicas de incentivo ao uso desse, em que o educando/a educanda aparecem como objeto de uma aprendizagem desejada, apagam-se as vozes dos principais interlocutores da cena sala de aula: sujeitos-autores desse processo, ou, como diria Giroux (1987), as vozes de professores e estudantes, ou, ainda, como defende Freire (2009) educador-educando e o educando-educador.

Embora muitas pesquisas atualmente tratem da leitura, elas, em geral, não pesquisam esse aspecto em seu contexto de acontecimento pedagógico: a cena sala de aula, considerando os atores que nela interagem: docentes e discentes e as relações interpessoais e ações governamentais que interferem nas ações ali ocorridas.

Segundo Orlandi (2007, p. 29), “O homem está condenado a significar” e diz isso reforçando a ideia de que a leitura faz parte de nosso dia-a-dia de forma tão intensa que

³ Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores>> Acesso em 26 dez 2017

⁴ O Parfor é um plano emergencial, que visa a assegurar a formação exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB para todos os professores que atuam na rede pública de educação básica, oferecendo, gratuitamente, cursos superiores de qualidade. O plano é executado em regime de cooperação entre a Capes, o MEC, as Secretarias de Educação dos estados e municípios e as instituições públicas e comunitárias de ensino superior. <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor> >acesso em 07 set 2011.

acabamos acreditando ser algo natural e que não necessitaria de qualquer problematização ou reflexão. Assim, tendemos a pensar que formar leitores é fazer com que nossos alunos e alunas sejam capazes de ler e ponto.

Essa situação se amplia quando pensamos a falta de contexto imediato de textos na língua alvo, de forma natural e cotidiana, como os encontrados em língua materna, restando-nos textos em um gênero prevaiente: canção. Obviamente esse gênero precisa ser bastante explorado, uma vez que são bastante interessantes para estudantes na faixa etária infanto-juvenil, principais sujeitos do Ensino Básico. Cabe ao docente ampliar as possibilidades através de outros gêneros, focando sempre uma produção de leitura que gere criticidade e formação de cidadão protagonista, ou seja, enleituramento. Provocando, assim, um empoderamento do sujeito sobre a leitura que faça, lançando-o a uma possibilidade de entendimento da língua-cultura da língua alvo.

PRÁTICAS, CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUAS.

No século passado, modo geral, docentes entendiam a leitura de outra maneira, muito contextualizada com as demandas da sociedade à época. Naquele momento, não se entendia a formação de leitores do mesmo modo que se entende hoje, pois as finalidades que hoje são atribuídas ao ensino da leitura eram diferentes e, muitas vezes, quando adotamos certas práticas e metodologias para o aprendizado da leitura, damos continuidade a antigas concepções de formação de leitores, com as quais usualmente discordamos, nas quais as oportunidades de leitura escolares tinham em vista formar leitores não propriamente para desenvolver as competências e usos da leitura, mas antes, provavelmente, o que se buscava na formação de leitores era a transmissão de conteúdos instrutivos, em geografia, história, ciências e habilidades básicas de leitura e escrita e das regras ortográficas e gramaticais da língua, além da transmissão de regras e modelos de comportamento vigentes na época.

Na atualidade, cada vez mais complexa em suas demandas acerca da escolarização, aumentaram significativamente os estudos e pesquisas que procuram analisar o cotidiano da escola - em seu passado e em seu presente - mostrando que, a despeito de todos esses fatores de mudança e transformação, as práticas escolares tendem a restringir fortemente a oferta de leitura e a formação de leitores. Esses estudos

indicam que docentes - mesmo numa época de diversificação da produção editorial brasileira - tendem a selecionar textos que evidenciem uma forte preocupação com a formação moral e ideológica de seus alunos ou com o aprendizado das regras de correspondência entre letra e fonema e de ortografia, ou seja, usam o texto como pretexto, como nos chamou atenção Geraldi (2003).

Esses mesmos estudos mostram também que muitas professoras e seus alunos leem os textos, buscando, ao final de sua leitura, descobrir qual teria sido "a lição" da história, seu principal "ensinamento" ou "exemplo", evidenciando uma concepção de língua e linguagem como código transparente e possuidor de *uma* interpretação⁵, que é a correta, conforme discutem Koch e Elias (2007). Tal trabalho sobre o texto, se traduz, irremediavelmente, na incapacidade de se posicionar diante de um texto, percebendo e fazendo uso de recursos linguístico-discursivos utilizados na construção de gêneros, conforme declara o MEC nos textos do Saeb⁶.

Os textos governamentais sobre o fazer pedagógico referentes à língua e à linguagem trazem uma concepção interacional de leitura, na qual o texto é considerado um lugar de trocas e sujeito autor e sujeito leitor passam a ser interlocutores que se constroem e são construídos no ato de ler. Nessa perspectiva, a leitura é uma atividade interativa e de construção de sentidos na interação texto-sujeitos (sujeito autor e sujeito leitor). Portanto as orientações para a aula de leitura, assim tomadas, preconizam o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico que leva ao "pensar certo", nas palavras de Freire (2009, p. 77).

As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais⁷, apresentadas como complementares aos PCNEM, buscam contribuir para a implementação das reformas educacionais definidas pela nova LDBEN e têm como objetivo declarado "facilitar a organização do trabalho escolar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Para isso, explicita a articulação das competências gerais que se deseja promover com os conhecimentos disciplinares e seus conceitos (...)"⁸. Ou seja, deixa clara uma concepção de texto e leitura que ultrapassa o texto em sua

⁵ Este conceito será tratado, neste trabalho, como sinônimo de leitura.

⁶ Em < <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/resultados> > Acesso em 26 dez de 2017

⁷ Conhecidos como PCN+EM, ou parâmetros em ação, substituem o PCNEM editado em 1999.

⁸ <http://www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm> acesso em 07/10/2006.

materialidade escrita e da interpretação enquanto decodificação. Na BNCC⁹ encontramos concepção bastante similar, com o acréscimo do enfoque na interculturalidade.

Em 2006, o MEC distribuiu para as escolas de todo o país a publicação: Orientações Curriculares para o Ensino Médio, relacionadas a cada estado da federação. Ressalte-se que as Orientações Curriculares do Ensino Médio para o Estado da Bahia foram publicadas, conforme constam em site oficial¹⁰ após serem construídas coletivamente por técnicos da secretaria, consultores, professores e dirigentes escolares, num processo durante todo o ano de 2004 que envolveu pesquisas, encontros regionais e um seminário estadual. Entre as recomendações contidas no documento está a inclusão do estudo da história e cultura afro-brasileira na grade curricular do EM, o que já é um avanço com relação ao trabalho com literatura. Portanto traz uma orientação que versa pela concepção interacional de educação. Tal concepção, baseada nas afirmações de Bakhtin sobre a língua, enquanto “(...) fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação e das enunciações (BAKHTIN, 1986, p. 109)” é de natureza social, portanto, ideológica, não existindo fora do contexto social, produto da interação de indivíduos socialmente organizados, pois qualquer enunciado sobre um objeto se relaciona com enunciados anteriores produzidos sobre esse mesmo objeto.

Nessa concepção, segundo Bakhtin, a linguagem verbal exerce uma importante função: “Ela é determinada, tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte” (1986, p. 113). Além disso, traz as reflexões do russo Vygotsky (1998) acerca da interação: o dialogismo, como ferramenta para a aprendizagem significativa. Isso significa que os significados e sentidos são produzidos nas relações de trocas linguísticas, na mesma medida em que sujeitos e objetos no mundo se constituem como sujeitos e objetos do e no mesmo discurso. Por isso, todo discurso é fundamentalmente diálogo.

Portanto, nessa publicação governamental, fica evidente a concepção de linguagem como espaço de interação humana, constituinte dos sujeitos. A leitura é vista como processo de interlocução entre autor e leitor, através do texto oral, escrito, visual, dentre outros. Portanto, assume uma concepção dialógica-interacional da educação, a que mais se aproxima do regimento da LDBEN, pois preconiza um leitor autônomo e

⁹ Disponível em < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf> Acesso em 26 dez 2017

¹⁰ Disponível em < <http://escolas.educacao.ba.gov.br/orientacoescurricularesestadauais>> Acesso em 26 dez 2017

crítico. O estudo das literaturas africanas e indígenas se justificam por serem essas etnias que mais fortemente compõem a heterogeneidade do povo brasileiro e precisam mesmo ser estudadas do ponto de vista dialógico para que o modelo europeizante não se torne fossilizado e façam parte de cultura brasileira de forma leviana.

Essa ideia se traduz em um dos objetivos dos PCN de Língua Estrangeira, quando orienta que é objetivo do Ensino Fundamental “conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país” (BRASIL, 1998, p. 07). Porém, numa visão de língua enquanto constructo social e do estudo da LE com a influência da concepção interacional de linguagem, é preciso estar muito atento ao objetivo que vem logo após esse e que declara que:

conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país (BRASIL, 1998, p. 07).

Ora, numa visão sociointeracionista da linguagem, como fazer isso desprezando a literatura de língua inglesa que não chega a figurar nem nos livros didáticos, sendo deixada apenas a cargo do cinema de mostrar a sua interpretação *sui generis* sobre ela?

É bem verdade que o ensino de LE sofre, como o ensino de LM, as consequências de uma formação universitária que priorizava – e ainda tende a priorizar - uma formação acadêmica baseada em linhas tradicionais, ou seja, enfocando concepções estruturalistas e pouco ou nada desenvolve nos estudantes uma abordagem interativa do ensino da língua. Nesse novo contexto teórico, trabalhar a linguagem como processo de interação exige redefinição de papéis: o professor deixa de ser visto como o agente exclusivo da informação e formação dos alunos e passará a atuar como mediador, tendo o papel de polemizar, discutir, ouvir as diversas vozes, desafiar. Trabalhar nessa perspectiva é ver as interações verbais e sociais como espaço de construção de conhecimento, é assumir que “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 21).

POR UMA CONCEPÇÃO DE DESCENTRAMENTO DISCURSIVO.

Cada vez mais o texto precisa estar nas salas de aula, não só o literário, mas também ele, seja como objeto de leitura, produção de texto ou análise de aspectos

gramaticais, abandonando-se, assim, a prática de valorização da frase, do fragmento. Nos livros didáticos enviados às escolas da rede pública, de um modo geral, encontramos uma grande quantidade de textos variados e, quando possível, na íntegra.

Porém, poucos trazem o texto da cultura popular de língua inglesa e, quando a traz, é sempre privilegiando a literatura da Inglaterra, às vezes, um tanto a Norte Americana, sempre tratadas numa perspectiva tradicional centrada na gramática numa perspectiva de metalinguagem, figurando, em segundo plano, a experiência de leitura do texto literário em sua materialidade estético-ideológica. De modo geral, nenhum questionamento, ou reflexão são feitos acerca da coerência produzida através dos argumentos apresentados, das escolhas lexicais, nem do diálogo entre os locutores da leitura: autor-leitor, nem mesmo é feito um estudo de como o léxico produz sentidos. O tratamento da intertextualidade é muito modesto, quando há e o estudo dos gêneros é, modo geral, prescritivo e ligado à produção textual, enquanto seu aspecto de regularidade, especificidade, intergenericidade é apagado. A interculturalidade não é fomentada e raramente abordada.

Estamos na era da globalização, a qual nos imerge em culturas de povos com os quais temos contatos mais diretos, principalmente aqueles que exercem uma influência econômica, política e cultural. Quantos de nós não conhecemos versões de textos de Shakespeare ou Mark Twain, com seus Tom Sawyer e Huckleberry Finn? Isso sem falar na atualíssima e superlida Joanne Rowling, com seu Harry Potter e Stephenie Meyer, com seus vampiros bastante originais. Isso sem falar também da riqueza da literatura africana de língua inglesa, ou indiana, etc.

Ora, toda essa literatura não pode passar ao largo, sob pena de se tornar hegemônica, inclusive. Não que a escola tenha que trabalhar a exaustão para dar conta de todo o repertório de todas as línguas que ensina. É fato que isso é tarefa hercúlea e sem sentido! Mas não se pode simplesmente desconsiderá-las, como de fato tem sido feito, pois temos aí excelente objeto de estudo e compreensão da língua e, por isso, da cultura a qual nos dispomos a estudar.

Considerando que, quase sempre, nada disso é feito, que a língua é desatrelada de sua cultura, tornando-se um simples código e que a literatura é apagada, a dedução lógica a ser feita diante dessa realidade é que a proposta de produção de leitura na escola é conduzida, totalmente autoritária e acrítica, pois impõe a leitura feita pelos

autores do livro didático e o professor/ a professora que deveriam mediar a interação entre texto e leitor não se apresentam enquanto leitores e, portanto, não oferecem condições de mediação, sendo assim, não acontece o enleituramento. Não existe construção de sentidos pelo educando, pela educanda, cuja história de leituras é apagada pelo silêncio do tratamento dado ao texto; tudo já está dito, explicado a priori pelo autor do livro, ou simplesmente não é apresentado. E esse tudo é muito pouco. O que existe é um jogo de escolhas entre o certo e o errado, o falso e o verdadeiro de acordo com a compreensão dos autores, que não possibilita a exploração das significações possíveis para a construção dos sentidos dos textos, como uma produção sociocultural.

Por outro lado, o/a docente, muitos sem formação em licenciatura em LE, muitos sem nem ter formação em cursinhos de inglês, tem sua ação pedagógico-intelectual apagada por orientações institucionais/governamentais e se deixa assujeitar pelo livro didático, quando o que deveria ocorrer era o justo contrário: o livro a serviço do aprendizado. Nesse caso, diria Orlandi (2007, p. 29), “entra toda a questão do ‘tomar’ a palavra, ‘tirar’ a palavra, obrigar a dizer, fazer calar, silenciar etc” (grifos da autora), ou seja, provoca o silêncio político ou silenciamento institucionalmente imposto, “considerado tanto parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência)”, continua essa autora. E, nesse lugar de embate de forças, antagônicas e de mesma intensidade, neutraliza-se o processo de ensino-aprendizagem.

Orlandi (2001, p. 24) adota a posição de que “somos sujeitos simbólicos vivendo espaços histórico-sociais”. Hall (2005) apresenta os estágios através dos quais uma versão particular do “sujeito humano” emergiu na idade moderna: a princípio como sujeito centrado, com um sentimento estável de sua própria identidade e lugar na ordem das coisas; seguido do sujeito sociológico, interativo, para uma concepção de descentramento do sujeito na modernidade tardia.

Então, como exigir dos alunos a capacidade leitora em analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências, enfocando competências que serão relevantes para suas vidas futuras ou que demonstrem respeito às diversidades culturais se não são apresentados apropriadamente a elas, se, em sala de aula, docentes calam-se diante do livro didático? Se na escola o aluno é levado a apagar a sua constituição leitora, pois é pouco requisitada e o enleituramento não é fomentado? Se a

voz do professor é apagada da cena político-educacional, alijado de atuar ativamente nas decisões que concernem ao ensino: quantos professores foram ouvidos sobre os PCN, quantas e quais sugestões deles foram levadas em consideração? Estes dados não são disponibilizados.

Nesse contexto, torna-se premente o desenvolvimento de pesquisa que analise o tipo de produção de leitura que é feita na escola, se essa é feita, as concepções de leitura de docentes e discentes e que papel, nesse processo, atribui a si mesmos os atores que dele fazem parte e como a interação desses sujeitos incide no processo. Outrossim, é preciso fazer um estudo crítico das ações governamentais, uma vez que estão sendo consideradas agentes de interação em sala de aula e são responsáveis históricos pelo estado atual em que se encontram as escolas públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editora, 2010.

BAKHTIN, Michael. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec / Petrópolis: Vozes, 1986.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. ROJO, Roxane (Orgs). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 14 de abr. 2012.

BRASIL. MEC – Educação Fundamental – **Avaliação de Livros Didáticos de 1ª a 8ª S.** Disponível em <<http://www.mec.gov.br/sef/fundamental/tituloexcluidos.shtm>>. Acesso em 21 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: out. 2017.

BRASIL, MEC/SEMTEC **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: 1998.

FIORIN, José Luiz. **Formação do Profissional em Letras**. Exposição oral. Aula inaugural do 1º semestre letivo de 2005 da Faculdade de Letras da UFBA. A reforma Universitária, realizada em 23 de março de 2005, UFBA-BA.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra S.A., 1996

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2009

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural.** Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1987.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Campinas, SP: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça, ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2007

LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, Acir Mário; BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz (Orgs.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês.** União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006, p. 10-25

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006

OLIVEIRA, Rosemary Lapa. **A Pedagogia da Rebeldia e o Enleituramento: a constituição do sujeito leitor.** Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** 6.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007

VIGOTSKY, Levy. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em: 27/12/2017
Aprovado em: 04/07/2018