

PAINEL 2

O HORIZONTE SÓCIO-CULTURAL DA LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: ALGUMAS REFLEXÕES

Lynn Mário T. Menezes de
Souza

Centro de Lingüística Aplicada
(Yázigi — S. Paulo) e PUCSP

O ensino da leitura em língua estrangeira carece de uma reavaliação em termos mais amplos, de um lado, em relação às necessidades do aprendiz e, de outro, em relação a todas as outras habilidades lingüísticas.

Naturalmente essas necessidades do aprendiz refletem vários fatores sócio-culturais que agem no contexto de ensino/aprendizagem da língua estrangeira. Muitas vezes, as práticas pedagógicas resistem a mudanças nestes fatores.

Porém, apesar de tardias, as mudanças nas práticas pedagógicas correspondentes às mudanças sócio-culturais sempre ocorrem, embora em freqüentes defasagens. No atual momento, no ensino de línguas estrangeiras a nível de 1^o e 2^o graus, esta defasagem se evidencia pelo ensino monolítico da língua estrangeira, centrado principalmente em conteúdos abstratos da língua e raramente no aprendiz. Esta situação tem afastado o ensino de línguas estrangeiras da sua função essencialmente formativa.

As tentativas de recuperar esta função formativa são várias e crescentes e, por sua vez, refletem os fatores sócio-culturais vigentes no atual momento — momento esse marcado por uma preocupação em resgatar os objetivos formativos do processo educacional como um todo, que ao longo dos últimos anos tem sido postulado apenas em termos de uma pedagogia reiterativa e não transformadora.

Dentro deste processo renovador das práticas pedagógicas

atuais, o ensino da habilidade de leitura em língua estrangeira passa a adquirir um papel central e encorajador.

Durante muito tempo, na área de línguas estrangeiras, enfatizava-se o ensino das habilidades orais, sendo que as habilidades escritas eram relegadas a um segundo plano. A tradicional divisão das habilidades em termos de habilidades "passivas" e habilidades "ativas" testemunha o conceito redutor da leitura como habilidade apenas receptora e portanto passiva.

O desenvolvimento do conceito do aprendiz como elemento central do processo ensino-aprendizagem levou à valorização das necessidades do aprendiz, necessidades essas provenientes de seu contexto sócio-cultural.

A partir disso, os desenvolvimentos posteriores na didática de línguas estrangeiras, — especialmente o ensino instrumental — trouxeram conceitos inovadores quanto à importância e caracterização da habilidade de leitura.

Por outro lado, o desenvolvimento das teorias sobre o processo de leitura também tomou fôlego tanto no campo da psicologia como nos campos da lingüística e da teoria literária. Essas teorias, de maneira geral, dividem-se em três grupos: a) as teorias centradas no texto em si; b) as teorias centradas no papel do leitor, c) as teorias centradas no processo interacional entre o leitor e o texto ou entre o leitor e o autor.

Enquanto que para o 1º grupo, centrado no texto, o processo de significação é controlado unilateralmente pelo texto, no entender do 2º grupo este processo de significação é controlado unilateralmente pelo leitor. Por outro lado, para o 3º grupo, o processo de significação é tido como fruto de uma interação dinâmica entre o texto e o leitor ou o autor e o leitor.

As discussões em torno dessas teorias têm se concentrado no ensino-aprendizagem da língua materna, sendo que o problema da língua estrangeira é abordado por poucos. Desta forma, os fatores sócio-culturais são raramente discutidos em si, sendo que muitas vezes as atenções são focalizadas nos resultados finais da ação destes fatores (como, por exemplo, na teoria de esquemas) e não o dinamismo desta ação em si.

Fish (1980)¹ propõe uma visão social da leitura como sendo um processo dinâmico e interacional. Como tal, o processo de significação para Fish depende tanto do leitor quanto do texto, lembrando sempre que ambos são produtos sociais e, portanto,

sujeitos às influências das variáveis sócio-culturais vigentes. Desta forma, conceitos como a multiplicidade de leituras possíveis (polissemia) de um mesmo texto e a consciência da arbitrariedade do processo de significação estão sujeitos às influências sócio-culturais diretas. Um texto, portanto, terá apenas uma interpretação X, aceita como "óbvia" ou "natural" para um leitor X em contexto X e em momento X. Naturalmente, para o mesmo leitor X, o texto pode apresentar uma outra interpretação Y em contexto Y e em momento Y. Assim, o mesmo texto pode permitir em 3 momentos e contextos diferentes, 3 leituras tidas como "óbvias", sendo que cada uma dessas leituras difere das outras de acordo com o contexto e o momento de leitura.

A polissemia, ou multiplicidade de interpretação, é, portanto, em termos sociais, potencial, e raramente real, uma vez que cada leitor, como membro de uma comunidade ou unidade social, está sujeito às influências desta comunidade — mais especificamente a seus valores e à sua estrutura de poder; desta maneira, a Leitura atribuída a um determinado texto por um leitor A de uma comunidade Z provavelmente será a mesma de outro leitor B da mesma comunidade Z. Além disso, essas leituras atribuídas ao texto serão as leituras "permitidas" ou "encorajadas" pelos cânones da comunidade e, portanto, nunca serão leituras totalmente novas e polissêmicas, elaboradas pelo leitor indivíduo.

É dessa forma que a multiplicidade de leituras de um mesmo texto pode apenas ser potencial e raramente real.

Em se tratando de leitura em língua estrangeira, o problema é ainda mais complexo, uma vez que o leitor sempre pertencerá a uma comunidade diferente daquela do autor do texto.

Considerando o papel dos aspectos sócio-culturais da leitura em língua estrangeira, três são os aspectos que devem ser levados em conta:

1. aspecto sócio-cultural do processo global de leitura em língua estrangeira (isto é, qual a necessidade da leitura em língua estrangeira? e que tipos de leitura são desejáveis?)

2. aspecto sócio-cultural do leitor em língua estrangeira (isto é, quem é este leitor?)

3. aspecto sócio-cultural do texto em si (isto é, que tipos de textos devem ser lidos? Textos escritos por quem?)

Começemos com a análise do primeiro aspecto:

1. o aspecto sócio-cultural do processo global de leitura em

Língua estrangeira:

a) Em resposta à pergunta "Qual a necessidade da leitura em língua estrangeira?", deve-se considerar o momento histórico atual como produto de mudanças sócio-culturais. Como tal podem ser citados novamente a preocupação renovada com uma pedagogia global formativa e, mais especificamente, o anseio coletivo de recuperar a função formativa do ensino de língua estrangeira e a conseqüente reaproximação da língua estrangeira ao núcleo de matérias curriculares básicas. Além disso, a contribuição de uma capacidade crítica de leitura tem sido, repetidas vezes, apontada como fundamental numa pedagogia formativa não-reiterativa. Em termos da necessidade do ensino de línguas estrangeiras, o que se torna prioritário é justamente a contribuição desta capacidade crítica para uma formação global, e não considerações utilitárias e imediatistas.

A mesma função formativa de uma capacidade crítica em língua materna também se faz presente no ensino da língua estrangeira; além disso, em termos reais e práticos, existem mais oportunidades de uso da habilidade de leitura em línguas estrangeiras do que das habilidades orais (pelo menos no caso de inglês e francês e até alemão) tradicionalmente enfatizadas.

b) Antes de oferecer uma resposta à nossa pergunta "Que tipos de leitura são desejáveis?", podemos começar por apontar pelo menos três tipos de leitura:

1. uma **leitura lingüística**, na qual o aprendiz-leitor focaliza os aspectos morfossintáticos do texto, sendo que este é tido apenas como uma exemplificação da estrutura morfossintática da língua estrangeira.

2. uma **leitura reiterativa** (ou **prafrástica**) na qual o aprendiz-leitor é levado a reproduzir na sua leitura a interpretação esperada pelo professor. Além disso, o texto é abordado, neste tipo de leitura, como apenas uma oportunidade de contato com uma instância do uso da língua estrangeira. A leitura reiterativa é estimulada por textos seguidos por perguntas aleatórias que visam avaliar a compreensão do texto em termos apenas quantitativos.

3. uma **leitura interpretativa**, ou seja, além de também funcionar como exposição à língua estrangeira e como exemplificação das estruturas morfossintáticas, esta leitura leva o aprendiz-leitor a desenvolver uma **capacidade interpretativa**. Ou seja, através de estratégias interpretativas, o aprendiz-leitor é levado a relativizar

os conceitos sócio-culturais próprios, relativização essa que por sua vez permitirá o questionamento e avaliação destes conceitos pelo leitor. Em uma leitura interpretativa, as leituras múltiplas e criativas são encorajadas conscientemente de uma forma dinâmica e crítica.

2. Considerando o nosso segundo aspecto, ou seja, o **aspecto sócio-cultural do leitor em língua estrangeira**, podemos constatar o seguinte:

Em primeiro lugar, a maioria dos materiais de leitura em língua estrangeira (especialmente os de níveis iniciantes), aborda o leitor como sendo livre de qualquer saber cultural e, portanto, deficiente não apenas em termos lingüísticos, mas também em termos culturais.

Estes materiais, além de ostentar um nível lingüístico simplificado, caracterizam-se por chamar a atenção do aprendiz-leitor a informações culturais superficiais da cultura estrangeira, apresentadas muitas vezes de forma exageradamente explícita, às vezes até imbecil, pressupondo um vácuo cultural absoluto por parte do leitor. Exemplos disso são os textos que descrevem hábitos diários e alimentares, fatos históricos isolados e atrações turísticas.

Um segundo aspecto comum a estes materiais de leitura em língua estrangeira é a tendência de tratar o leitor como livre não apenas de um saber cultural próprio, mas também como livre de qualquer outra característica sócio-cultural específica, tais como idade, escolaridade, profissão, sexo e nível sócio-econômico.

Um terceiro aspecto do problema diz respeito desta vez aos aprendizes-leitores que possuem um domínio lingüístico mais adiantado da língua estrangeira. Como os aprendizes-leitores de nível iniciante, estes aprendizes-leitores também são abordados como sendo livres de qualquer saber cultural próprio.

Porém, embora os iniciantes sejam considerados **duplamente deficientes** (em termos de língua e de cultura próprias), pressupõe-se que os leitores mais adiantados, sabendo a língua, já possuem o saber cultural da língua estrangeira. Assim, em textos de leitura de nível adiantado, o peso cultural destes textos é raramente percebido pelo autor enquanto falante nativo da língua estrangeira. Isto resulta, muitas vezes, na ausência do desenvolvimento de uma capacidade interpretativa por parte destes aprendizes-leitores, levando também a leituras muitas vezes desinfor-

madras ou superficiais, onde o aprendiz-leitor aborda os valores culturais como sendo "esquisitos" e "imcompreensíveis" ou como sendo "melhores" ou "mais coerentes" do que seus valores culturais próprios.

Todas estas tendências de abordar o aprendiz-leitor como sendo livre de qualquer saber cultural próprio correm o perigo de levar o leitor a ter estas visões distorcidas da própria cultura e da cultura estrangeira.

Tendo em mente que qualquer aprendiz-leitor é possuidor de um saber cultural próprio e tendo em mente que este saber cultural próprio é constituído por um conjunto de conceitos que se apresentam como sendo absolutos, previsíveis e não arbitrários, e sobre os quais o indivíduo nunca teve necessidade de refletir criticamente, todo contato com a cultura estrangeira que este indivíduo terá, levar-lo-á a concluir que é apenas a cultura estrangeira que é arbitrária e imprevisível, reforçando assim um etnocentrismo por parte deste indivíduo, um leitor potencial.

3. Tendo examinado os problemas referentes ao processo global de leitura e ao leitor, vamos agora ao aspecto sócio-cultural do texto.

Todo e qualquer texto é produzido em um contexto sócio-cultural determinado; porém, em se tratando de textos em língua estrangeira, muitas vezes estes textos se encontram afastados, tanto de seu contexto de produção imediato, quanto do seu contexto sócio-cultural mais amplo. (Naturalmente estamos nos referindo aos casos em que o aprendiz-leitor se encontra no seu ambiente sócio-cultural próprio e não no ambiente sócio-cultural da língua estrangeira.)

No caso de textos autênticos usados para fins didáticos, o distanciamento dos textos de seu contexto de produção é maior ainda. Assim, um informe publicitário pode ser usado para fins didáticos para exemplificar uma instância do uso da língua estrangeira ou apenas como exposição à língua estrangeira, e não como instrumento informativo e persuasivo, sua função inicial.

Torna-se imperativa, portanto, uma reflexão sobre o contexto sócio-cultural do texto por parte do aprendiz-leitor para evitar o risco de uma leitura descabida do texto e da cultura estrangeira. Estas reflexões levam ao desenvolvimento de uma capacidade interpretativa.

Para encorajar o desenvolvimento desta capacidade interpretativa o aprendiz-leitor deverá ser exposto a, e refletir sobre textos tanto do tipo "aberto" como do tipo "fechado", isto é, textos que permitam um grau maior ou menor de polissemia.

Após a exposição e reflexão sobre os dois tipos de textos, a capacidade interpretativa do aprendiz-leitor pode ser aprofundada através da leitura de textos do tipo "aberto". O maior grau de polissemia permitido por esse tipo de texto faz com que o aprendiz-leitor possa ser conscientizado cada vez mais do aspecto interacional do processo de leitura, permitindo assim uma sensibilização do papel desempenhado pelas características sócio-culturais do texto, do próprio leitor da cultura estrangeira. Naturalmente a proporção de textos "abertos" ou "fechados" deve estar de acordo com as necessidades e objetivos do aprendiz e do curso de língua estrangeira.

Uma vez estabelecida a proporção de textos do tipo "aberto" ou "fechado" chega-se à escolha de textos específicos.

Além disso, para aperfeiçoar a capacidade interpretativa do aprendiz-leitor, este pode ser exposto a uma reflexão sobre a relação dos fatores sócio-culturais atuantes em conceitos como gêneros de textos (o que é um texto "literário" ou "não literário" na cultura própria e na cultura estrangeira?) e autores considerados "bons" (o que é um autor "clássico" nas duas culturas?).

Uma reflexão deste tipo sobre o papel sócio-cultural do autor na cultura estrangeira pode ser esclarecedora, na medida em que alguns textos permitem a identificação do autor (ficção, alguns textos jornalísticos) enquanto outros não a permitem (textos jornalísticos em geral, publicidade etc); e também, na medida em que a identidade de determinados autores exerce uma forte influência na interpretação de seus textos, chegando às vezes a reduzir drasticamente a multiplicidade de leituras "aceitáveis", mesmo em se tratando de textos (por exemplo, obras de autores "clássicos") do tipo "aberto".

Para finalizar, os aspectos sócio-culturais da leitura em língua estrangeira estão sempre presentes e precisam ser levados em conta para que a nossa prática pedagógica em língua estrangeira possa superar o empobrecimento qualitativo dos últimos tempos. Uma vez recuperada a função formativa do ensino de línguas estrangeiras, um ensino de línguas estrangeiras, um ensino que visa ao desenvolvimento de uma capacidade interpretativa através da leitura

em língua estrangeira só poderá reforçar este aspecto formativo, tornando assim os resultados do ensino de língua estrangeira mais duradouros e reconquistando o espaço da língua estrangeira como matéria fundamental para uma formação escolar mais ampla.

Nota:

¹FISH, Stanley. *Is there a text in this class? – The authority of interpretive communities*. Cambridge, Harvard University Press, 1980.