

A LINGUAGEM EM CURSOS SUPLETIVOS*

Maria Augusta Bastos de Mattos

IEL - UNICAMP

I. INTRODUÇÃO

Nossa questão teórica é a concepção de que, pela linguagem, podemos estudar os comportamentos sociais. É o que diz Halliday ao mostrar como as estratégias de comportamento se revelam na linguagem, ainda que não sejam dependentes dela: é na rede semântica - liame entre os comportamentos e as marcas linguísticas formais - que os interlocutores realizam sua escolha num potencial de significação que está à sua disposição.

Na prática, nossa questão é a constatação de que, pelo discurso próprio dos alunos e professores de Cursos Supletivos, podemos perceber suas atitudes.

O que acabamos de dizer acima não seria nada mais do que a transposição de uma concepção teórica para a prática, não fosse o fato de que essa transposição nos interessa para elucidar outro problema que, por sua vez, é fruto de outra constatação: os cursos supletivos são diferentes dos cursos regulares em alguns de seus aspectos formais e, aliás, legais (diferença quanto ao tempo de duração do curso, quanto à idade mínima exigida aos alunos, quanto à condição destes em relação ao mercado de trabalho) mas não em relação aos currículos de suas disciplinas, às avaliações fejtas aos alunos, aos métodos de ensino, à preparação de professores. A diferença que se percebe na prática educativa está em atitudes de seus professores e de seus alunos.

Creemos que algumas definições se fazem necessárias para se seguir os passos da análise que faremos mais adiante e para mostrar porque se escolheu um estudo do linguístico para se chegar a estudar diferenças de atitudes.

Para nosso estudo, referimo-nos a discurso como sendo a língua enquanto ato, isto é, a língua em uso. A noção de discurso surgiu como superadora da dicotomia língua/fala pois, embora seja de uso (como a fala), não é individual na medida em que, ao realizar seu discurso, o sujeito o realiza a partir de um lugar determinado na estrutura social. Em outras palavras, a escolha do discurso pelo sujeito falante deixa de ser uma escolha totalmente pessoal para se situar no domínio do particular. A posição do discurso sendo diferente da posição da fala, isto é, o discurso não sendo considerado uma manifestação individual permite a nós que o sistematizemos.

* Este assunto foi desenvolvido de maneira mais detalhada no trabalho, O discurso di dático próprio dos cursos supletivos (dissertação de mestrado apresentado ao Insti- tuto de Estudos da Linguagem - UNICAMP, em julho de 1983).

Conforme D. Maingueneau, o conceito de discurso visa a despossuir o su jeito falante do seu papel central para integrá-lo no funcionamento dos textos que têm suas condições de possibilidade sistematicamente articuladas sobre formações ideo lógicas, o que implica em se afirmar que o discurso é um modo de existência social da linguagem.

O que interessa no discurso não é a unidade como tal mas o seu funcio namento que é delimitado pelo que o sujeito pode e pelo que ele deve dizer (as forma ções ideológicas).

Ao empregarmos o termo discurso, temos presente que, para qualquer uma das correntes linguísticas que o definem, há uma propriedade que é mantida: há discur sos quando se faz referência às condições de produção para a sua realização.

Por discurso didático entendemos que se trate não somente do discurso do professor no seu contacto com os alunos mas da interação dos dois discursos: de alu nos e professores.

À metalinguagem própria de uma situação denominamos modo de dizer. Quanto ao modo de dizer aprendido na escola, por exemplo, denominamos dito escolar.

Quanto à linha teórica, seguimos a Análise do Discurso, que estuda a língua enquanto produto e instrumento dos indivíduos ou, para falarmos como Benveniste, como exercício da linguagem. Importa que tal produto e instrumento, ainda que de indi víduos, seja parte da sociedade e, portanto, seja determinado socialmente. Estudando se o discurso, a Análise do Discurso estuda a situação extra-linguística a que ele se refere, ou seja, a instituição social que o garante (as Condições de Produção, confor me Pêcheux).

Seguimos M. Pêcheux para determinar o que consideramos ao analisar mos os discursos. Para ele, o discurso é um efeito de sentido entre os interlocutores que funcionam no nível simbólico (isto é, que estão reproduzidos na linguagem). Nesse sentido, na realização do discurso funcionam as formações imaginárias que envolvem tanto os interlocutores quanto o objeto a que eles se referem (o referente). Estamos aqui nos referindo às imagens, isto é, às expectativas que o sujeito falante tem do interlocutor, de si mesmo, do referente; também às imagens que o sujeito falante faz da imagem que o interlocutor tem do referente ou do falante ou de si próprio, etc..

Ainda como última noção antes de iniciarmos a análise, cabe notar que esta não foi feita exaustivamente pois não é mesmo essa a intenção da Análise do Dis curso. A Análise do Discurso é simplesmente uma prática (articulada sobre uma teoria que busca a determinação histórica dos processos semânticos). Ela, entretanto, dá apoio de comprovação metodológica ao que se lê e ao que se poderia afirmar intuitiva mente.

II - ANÁLISE

Os Cursos Supletivos a que nos referimos, e nos quais nos baseamos pa

ra o estudo, são aqueles que, pela própria legislação (Deliberação CEE nº 14/73), su-
prem, a nível ginasial e colegial, a escolaridade dos que não a tenham tido "na idade
própria". São cursos particulares, com sistema próprio de avaliação, reconhecidos pe-
lo Ministério de Educação e Cultura, com duração reduzida à metade da dos cursos regu-
lares (isto é, dois anos para o ginasial e um ano e meio para o colegial) e exigindo-
se dos alunos que tenham ao iniciar o estudo, 14 e 19 anos (respectivamente para o gi-
násio e o colégio) e que estejam integrados na força de trabalho.

Colhemos (em 1980) e analisamos um material diversificado, em dois cur-
sos supletivos, sem nos restringirmos a séries escolares específicas e dando conta de
situações várias: conversas informais com alunos e professores, dissertações, traba-
lhos monográficos de diversas disciplinas, avaliações sobre os cursos, anotações em
sala de aula. Acreditamos que, analisando-se a linguagem do ponto de vista do profes-
sor e também do aluno, atingíssemos justamente o discurso pois ele é o lugar da inte-
ração.

Foi possível observar que os alunos, ao escreverem, refletiram expli-
citamente sobre o ato que estavam praticando, isto é, sobre o ato de dizer. Isso ficou
evidente nas redações pois, nelas, o aluno se expõe mais: opina, escolhe seus temas,
escolhe o léxico e estrutura tudo como quer. Como quer? Ora, já nos referimos ante-
riormente a essa questão da liberdade relativa de escolha. No caso de uma situação es-
colar, sabemos que seu discurso é uma fala limitada entre o que se pode e o que se
deve dizer.

Retomando: o que os alunos explicitaram sobre seu direito de dizer?
Exemplificaremos a partir de enunciados retirados de uma dissertação de título "Brasil,
país pobre ou rico?", feita a pedido de um professor de História:

"Mas digo que ele, ou seja o Brasil, é pobre porque vemos em todos os
meios de comunicação sobre a crise que passamos atualmente".

"Eu já ouvi falar na televisão que o Brasil (...)"

"Porém não é segredo de ninguém que a grande maioria do povo brasilei-
ro tem uma vida não digna (...)"

"Se eu fosse dar uma opinião, pediria que o presidente ajudasse a re-
gião nordeste".

"Não sei empregar as palavras direito, mas digo o que penso e o que en-
tendo do nosso País Brasileiro".

Os alunos justificam seu direito de dizer: pela evidência dos fatos, já
de domínio público, veiculados que foram pelos meios de comunicação de massa, ou por
serem patentes (como nos três primeiros exemplos); pelo simples ato de opinar (no 4º
exemplo) e até mesmo pelo direito de não saber dizer (no 5º exemplo).

E quanto ao dever de dizer, como é a reflexão dos alunos sobre ele, nas
mesmas redações?

"Não poderia esquecer do que está acontecendo na atualidade".

"Não posso esquecer que o Brasil é muito rico em gente".

Ainda sobre esse ponto, os alunos refletem que, por vezes, ocorre um sufocamento desse dever pela negação ao direito de fala:

"Brasil, país pobre ou rico? Como podemos ter uma definição para essa pergunta se nem ao menos podemos estudar sobre o assunto, se a situação está cada vez mais pesada".

"Nos dias de hoje em que vivemos no Brasil, estamos todos nós (brasileiros) sabemos muito pouco sobre a pobreza embora eu sei que eu não tenho a solução para os problemas que serão escritos abaixo. (...) Se resumir a solução seria colocar as pessoas apar dos problemas existentes com maior clareza pois nós só sabemos até onde os grandes querem que nós sabemos".

Já vimos que direito de dizer não chega a ser impedido mas sofre - e os alunos mostram isso - com a dificuldade de expressão lingüística: "Não sei empregar as palavras direito (...)". Quanto ao dever de dizer, ele também sofre com essa dificuldade mas isso o aluno não demonstra, talvez porque, na ilusão do sujeito falante, dever seja poder (isto é, o que ele deve dizer ele acredita que possa ser dito).

Não há somente reflexão sobre o ato de dizer; há manifestação de tal ato, através de mecanismos lingüísticos escolhidos pelo aluno dentre aqueles aos quais ele tem alcance. As marcas observadas (sintáticas, morfo-sintáticas, retóricas, enfim, de natureza diversa, mas agrupadas enquanto recursos de expressão da relação entre o ato de dizer e o "como dizê-lo") nos mostram que o modo de dizer do aluno é controlado pela imagem que ele faz da imagem que o professor tem do modo de dizer escolar. Não fosse isso e não teríamos encontrado, no material analisado, o uso constante de números para dar uma aparente precisão de dados, o uso de eufemismos para amenizar as críticas feitas, o uso de frases de efeito, de chavões e a particularização dos fatos para maior persuasão do leitor, a exposição didática dos assuntos (através de itens separados, por exemplo) para dar a aparência de discurso científico.

São alguns exemplos, grifados por nós, para esclarecimento:

(...) úlceras no estômago, sistema nervoso abalado e finalmente a fila a qual ele paga 16% do seu salário para depois pegar essa fila".

(...) O Brasil está transportando mais de 200 toneladas de carne de ca valos para o Japão".

"O Brasil nunca foi rico".

"O Brasil é rico porque é pobre e é pobre porque é rico".

"Rico ou pobre mas em busca do nosso país Brasil".

"Deus é brasileiro".

"Aqui não há guerra, não há terrorismo".

" o país deixa muito a desejar na área de saúde e higiene, principalmente em Jundiá".

Percebe-se então, que o ato de dizer é manifestado, implicitamente, pelas reflexões e, explicitamente, através dos mecanismos lingüísticos mencionados acima, porque isso é permitido ao aluno ou porque ele é compelido a isso.

Foi interessante notar que, na redação em foco, mesmo sendo relativamente abrangente seu título, os temas privilegiados giraram em torno de três pólos - o migrante nordestino, o menor carente, os estrangeiros -, todos três assuntos da moda na época: a Campanha da Fraternidade teve a migração como tema; 1980 foi o Ano Internacional da Criança e a Lei dos Estrangeiros foi elaborada também nessa data.

Novamente percebemos aqui que a escolha é determinada pelo dever: se o assunto está em moda, ditada pelos detentores do poder a nível de ideologia, deve-se abordá-lo.

O direito e o dever de dizer, os mecanismos lingüísticos utilizados, os temas abordados - tudo se estabelece por se tratar de um discurso escolar e mais, de um discurso escolar em determinadas circunstâncias, isto é, trata-se de um aluno de supletivo elaborando uma redação para a disciplina de História do Brasil, tendo uma imagem de si próprio, do professor, da disciplina, de escola, de sua escola. Também faz parte das condições de produção do seu discurso a imagem que ele tem de linguagem pedagógica, e ele a tem a partir da imagem que tem de como o professor considera que ela deva ser.

É da rede de questões - o que o professor quer que eu diga? o que eu posso dizer? etc. -, é desse jogo de imagens que se originou o discurso do aluno.

Podemos, então, retornar a uma questão anterior: como é o direito e como é o dever de dizer, em outras circunstâncias dos cursos supletivos?

Em situação como a de redigir "livremente", o que temos é o que foi exposto acima. Em outras situações é que poderemos notar melhor as características do curso supletivo influenciando diretamente no discurso do aluno.

O que podemos notar em sala de aula, na interação professor-aluno, virá descrito abaixo.

1) O aluno tem o direito de se referir à matéria mas tem o dever de se referir só àquilo de que ele adquiriu conhecimento na escola, com tal professor:

P: O coeficiente angular da primeira reta multiplicado pelo coeficiente angular da segunda reta...

A: Dã -1.

Nesta situação, o professor estava explicando pela primeira vez equação da reta àqueles alunos. Quando o aluno o interrompeu, o professor continuou sua

explicação, ignorando a interrupção. Acabada a explicação, ele incita os alunos a most trarem o conhecimento pois este, sim, seria o conhecimento que ele transmitiria. Aí, teremos o seguinte diálogo:

P: Vamos pegar o A_1 e vamos multiplicar pelo A_2 e ver se o resultado dá o quê?

Alunos: -1

P: Muito bem !

2) O aluno tem o direito de interromper o professor mas somente para obter uma infor mação que o ponha a par do seguimento da matéria e que o recoloca na atitude devi da: a de escuta:

Ex: P: Supondo que vocês tenham feito, vou corrigir.

A: Que página?

3) O aluno tem o direito de reclamar mas esta reclamação deve ser relativa ou a difi culdades da matéria ou ao ritmo acelerado da aula; jamais à atuação do professor:

P₁: Difícil!...

A₂: Não deu tempo!

4) O aluno pode e deve incentivar as atitudes complacentes de seu professor para com ele:

P: Então eu tô pensando em deixar essa aula pro pessoal ir terminando os trabalhos e eu já vou vendo".

A: Boa!

Por que seriam as manifestações dos alunos tão restringidas? Parece pa radoxal que, sendo o aluno já um adulto e já um trabalhador, o professor o tolha nas suas manifestações. É curioso que são justamente esses fatores (idade e condições de trabalho), somados à desvalorização que a sociedade confere ao curso supletivo, os res ponsáveis pela restrição à liberdade de dizer do aluno.

Vendo ponto por ponto:

a) o aluno é adulto e o professor o trata como tal ao explicitar suas estratégias de ensino e ao justificar suas hesitações:

"Até a frase 9 vocês conhecem o vocabulário mas façam até a 16 que é para provar para vocês que vocês sabem fazer, mesmo desconhecendo o vocabulário".

b) o aluno tem um trabalho fora da escola e o professor coloca-se como seu camarada na medida em que não só age com condescendência mas também revela isso:

P: (...) eu sei que vocês não têm tempo e, por isso, nós vamos fazer isso juntos.

A₁: Isso!

A₂: Aí!

A₃: Legal!

c) o curso é desprestigiado socialmente e o professor o critica para os alunos, colocando-se na posição de "cúmplice":

Prof. de Literatura: "Por duzentos paus tão fazendo trabalho ali. Quem quer, paga; quem não quer, faz. Tem um pessoal ali do 2º ano que tá ganhando no fim de semana. Tem gente que reclama que é caro. Eu digo o seguinte: quem não quer pagar, faz, uê!"

Tratando os alunos como seus iguais, seus camaradas e seus cúmplices, o professor tolhe a possibilidade de que eles o critiquem, antecipando-se a eles nas eventuais críticas.

Deve-se atentar bem para o fato de que o específico dos Cursos Supletivos não é o antecipar-se; o específico é o que se leva em conta para que haja essa antecipação. Em outras palavras: pode haver reação tolhida em qualquer tipo de escola, mas somente no supletivo isto é articulado dessa forma.

III - RESULTADOS

Tolhe-se a reação do aluno não porque ele tenha tal idade, tal ocupação de trabalho e esteja cursando o supletivo, mas porque ele não tem mais a idade própria, não tem mais a disponibilidade ideal de tempo e não está cursando uma escola regular.

O aluno assimila essa posição e, apesar de escrever sobre escola como aquela que afasta a dominação que leva ao sucesso, que esclarece ("Vemos os mais poderosos de cultura sugar o que pode e o que não pode de um analfabeto"; "e o futuro está nas nossas mãos e só estudando chegaremos lá" - frases de um trabalho escrito de Educação Moral e Cívica), ele diz, numa conversa informal:

"Estudo não dá! A não ser que já venha do berço, mas esse negócio de sair, ter outros problemas, aí não dá, não. Isso fica pro meu filho, ele que se vire. E o professor ainda pergunta se eu fiz o exercício!"

O aluno diz isso porque sua escola é definida pelo que não é: não é um curso com carga horária total, seus alunos não têm a idade própria nem a disponibilidade total para o estudo. Sua escola apenas supre a escolaridade dos que não a tiveram nas condições tidas como ideais.

Arrematando o ensaio, podemos dizer que o fato de não se lidar efetivamente com a diferença que há entre os dois cursos (e é o que nos dá a especificida

de dos supletivos) nos ê revelado pela linguagem. Ao revelar essa dualidade, o discuso tem também sua duplicidade: hã, no supletivo, o discurso da autoridade e o discuso da amizade; o discurso do dever e o discurso do poder - discursos que se sustentam mutuamente.

Pode-se dizer que hã, ao lado do discurso escolar estabelecido, um discurso paralelo que sustenta o curso supletivo.

BIBLIOGRAFIA:

BENVENISTE, Emile. *Problemas de lingüística general*. 4a. ed., México, Siglo Veintiuno, 1974.

DUCROT, Oswald. *Princípios de Semântica lingüística*. S.P., Cultrix/UNICAMP, 1977.

HALLIDAY, M.A.K. & Hasan, R. *Cohesion in English*. London, Longman, 1976.

HALLIDAY, M.A.K., La Sēmantique et la syntaxe dans une grammaire fonctionnelle. In : POTTIER, B. (org.). *Sēmantique et logique*. Paris, Delarge, 1976.

ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo, Bra siliense, 1983.

OSAKABE, Haqira. *Argumentação e discurso político*. São Paulo, Kairōs, 1979.

PECHEUX, M. *Analyse automatique du discours*. Paris, Dunod, 1969.

—————, Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours. *Langages*, Paris, Didier-Larousse, 37, 1975.

A EXTENSÃO DO TEXTO COMO DETERMINANTE DE MUDANÇAS DE POSTURA FRENTE À LEITURA: UMA EXPERIÊNCIA

Sylvia Bueno Terzi

IEL - UNICAMP

Parece-nos ser uma prática comum nos cursos instrumentais de leitura em 2ª língua, a seleção dos textos curtos para principiantes e o uso de textos longos apenas para alunos considerados "avançados". Isto tem sido rotina também nos testes de proficiência em leitura: para a classificação de alunos em níveis mais elementares exige-se a compreensão de textos curtos, enquanto que, para níveis mais avançados, exige-se a compreensão de textos longos.

Esta visão da dificuldade do texto relacionada à extensão do mesmo é compartilhada pelos alunos que em geral se "assustam" quando recebem, para ler, um texto maior.

Neste trabalho discutiremos a variável "extensão", porém não como um dos fatores determinantes da legibilidade do texto¹. O que pretendemos é, através do relato de uma experiência com o uso de textos longos, mostrar os efeitos deste uso no desenvolvimento de uma nova concepção de texto e de leitura nos alunos. Embora esta abordagem do assunto possa, à primeira vista, parecer superficial, cremos ser ela importante já que textos de diferentes extensões podem levar a estratégias² de leitura diferentes assim como determinar práticas pedagógicas diversas.

A experiência

Há dois anos atrás trabalhávamos com uma turma de alunos de graduação de Engenharia Elétrica que têm como obrigatórios, em seu currículo, 2 semestres de inglês visando a leitura da bibliografia específica escrita nesta língua. Por sugestão de um professor de engenharia propusemos aos alunos a leitura do livro de Isaac Asimov "The Collapsing Universe", embora faltassem apenas dois meses para o término do curso e não acreditássemos na possibilidade de haver interesse pela leitura de um texto tão longo, pois já conhecíamos a reação da classe avessa a textos maiores. Entretanto, para nossa surpresa, após lerem uma parte do 1º capítulo a proposta foi aceita por unanimidade. Durante o último bimestre 4 capítulos foram lidos e os restantes foram levados para serem lidos durante as férias.

Até então vínhamos trabalhando em nossos cursos com textos relativamente curtos, isto é, textos que desenvolviam um determinado tópico no espaço de uma a três páginas e cuja natureza era essencialmente similar à do livro, visto tratarem-se

de textos de vulgarização científica. A única variável, portanto, era de fato a extensão.

Entretanto, comparando o desempenho dos alunos dos anos anteriores com o desses alunos de engenharia, a diferença parecia significativa - os últimos resultados se mostravam superiores.

No ano seguinte, ao assumirmos uma nova turma de Engenharia fomos solicitados a "adotar" o mesmo livro para leitura: a experiência do ano anterior havia se tornado conhecida entre os alunos e gerava agora grande motivação. Aproveitando esta motivação da classe, reorganizamos o curso: concentramos no 1º bimestre a exposição dos alunos aos vários tipos de discursos e a práticas diversificadas de leitura, iniciando a leitura do livro no 2º bimestre.

O livro foi reproduzido e os alunos recebiam um capítulo por vez. No início de cada aula era definido o número de subdivisões a serem lidas, obviamente levando em consideração as características do texto e as condições dos alunos no momento. Foram lidas em média 11 páginas por período de aula de 1:40 hs.

Para a avaliação da compreensão a classe foi dividida em grupos. Terminada a leitura individual, os grupos se reuniam durante 5 ou 10 minutos para prepararem a apresentação da parte lida, a qual era feita por um aluno ajudado, quando necessário, pelos demais membros do grupo. Em casos de dúvida, os outros grupos eram solicitados a cooperar.

A leitura do livro, entremeada por outras atividades, terminou em meados do quarto bimestre. Durante todo esse período tentamos anotar aspectos importantes do desenvolvimento dos alunos tendo sempre como parâmetro os resultados obtidos em anos anteriores. Para a avaliação desta experiência tentamos evitar o uso de instrumentos que pudessem levar qualquer artificialidade à tarefa de leitura. Desta forma optamos pela obtenção de informações através de perguntas durante a leitura quando julgássemos conveniente, de conversas no final das aulas, de avaliação constante que fazíamos com o aluno sobre a nova experiência com a leitura de um livro e com o sistema de aula através da própria apresentação e discussão do material lido. Assim, tentamos verificar o desenvolvimento de habilidades de leitura e ao mesmo tempo, descobrir que estratégias eram utilizadas pelos alunos.

Considerações sobre os resultados

Os resultados em geral foram bastante positivos, mas nos limitaremos aqui a falar daqueles que mostraram um ganho em direção à independência do aluno como leitor, ou que de uma forma ou outra contribuíram para uma alteração do conceito de leitura e texto nos alunos, determinando a utilização de novas estratégias de leitura, ou ainda, que nos permitiram questionar práticas pedagógicas e os fatores subjacentes a elas.

A divisão apresentada, no entanto, tem por finalidade apenas facilitar

a discussão, pois, na realidade, os vários aspectos estão intimamente relacionados.

I. Interação Leitor-Texto-Autor

Um dos grandes problemas com que se depara o professor de 2ª língua é transformar a situação de interação em sala de aula, já por si artificial, na mais natural possível. Esta tarefa, no entanto, já é dificultada pela própria concepção que o aluno traz de professor e de aula- o professor é o que sabe, é o que tem as informações que serão passadas aos alunos, é o que deve "explicar tudo" para facilitar esta transmissão. Isto concorre para que muitas vezes o professor se esqueça de seu papel de interlocutor e assumia a posição esperada pelo aluno.

Com o uso de textos curtos percebíamos que o aluno não se empenhava tão talmente na compreensão do texto por mais que estimulássemos essa atitude; ao invés de se esforçar em busca das pistas deixadas pelo autor para que pudesse reconstruir o significado global, ele, através de uma leitura linear, se preocupava em marcar os termos desconhecidos e as sentenças problemáticas perdendo a visão do todo. Por exemplo, finda a leitura, em 10 ou 15 minutos, surgia um grande número de perguntas ao professor. Na realidade os alunos esperavam que o professor lhes "destrinchasse" o texto. Isto levava muitas vezes o professor a uma posição de mediador na interação leitor-texto-autor e, conseqüentemente, ao perigo de o aluno considerar a interpretação do professor como a única e verdadeira.

Na leitura do livro, entretanto, as coisas se deram de forma diferente. Sendo um texto longo, não mais era possível anotar tudo que não fosse facilmente compreensível, para perguntar depois. Os alunos passaram então a se empenhar mais na compreensão global, a seguir pelo menos superficialmente a estrutura semântica do texto, embora ainda apresentassem dúvidas mas já de caráter diferente, isto é, dúvidas sobre informações contidas em um ou mais parágrafos, revelando não mais uma leitura linear, mas uma leitura de segmentos de significação maiores que a sentença.

O processo de solução destas dúvidas é algo que deve ser mencionado, porque já mostra o leitor se situando na posição de interlocutor e restringindo de certa forma a participação do professor. A princípio as dúvidas eram apresentadas ao professor imediatamente após a leitura. Num segundo momento elas passaram a ser apresentadas na reunião de grupo e somente quando não eram aí esclarecidas, o professor era solicitado. Num momento posterior, caso as dúvidas não fossem solucionadas no próprio grupo, os alunos, espontaneamente, passaram a se dirigir aos demais colegas, mesmo quando a questão se referia a aspectos lingüísticos. Somente como último recurso, recorriam ao professor. Como vemos a solicitação do professor diminuiu gradativamente. Uma segunda manifestação do mesmo fenômeno podia ser notada durante as discussões sobre o conteúdo lido. Estas, no início bastante limitadas, tornaram-se mais intensas à medida que cada aluno participava com seus conhecimentos relacionados ao assunto, citando fatos, artigos, posicionamentos críticos, etc.... Também durante estas discus

sões os alunos em geral s̄o se dirigiam ao professor para saber se ele "como leigo" estava entendendo.

Com vistas nestas atitudes dos alunos cremos que a interaç̄o leitor-texto-autor se d̄a muito mais naturalmente com textos longos cuja natureza, ao impedir que o aluno solicite o professor a cada d̄vida, determina que o papel do professor-mediador se esvazie. Sem a mediaç̄o, h̄a espaço para a multiplicidade de leituras e o texto deixa de ser visto como um produto acabado.

II. Percepç̄o do texto como unidade de significado

Uma concepç̄o que nosso aluno traz consigo é a de que para se compreender um texto temos que conhecer todo seu vocabulário e toda sua sintaxe e que seu significado total corresponde à soma do significado das sentenças que o constituem. Esta concepç̄o tem origem nas escolas de 1  e 2  graus com os tão conhecidos exercícios de vocabulário e com os questionários de "interpretaç̄o" onde para cada resposta corresponde uma sentença sem que o aluno sequer precise ter uma visão global do texto. Se isto ocorre na língua materna, se agrava mais na 2  língua onde o domínio do vocabulário e da sintaxe é reduzido. Isto, ao gerar insegurança no aluno, o leva a depender mais do professor. Ora, o atendimento constante ao aluno pode gerar conseq ncias sérias. O professor, muitas vezes, no esforço em ajudar seus alunos acaba reforçando o conceito inadequado de texto que possuem, através do uso de técnicas de explicaç̄o linear, do fornecimento de traduções, da aceitaç̄o de repetidas interrupções na leitura, etc... Tais práticas ocorrem, em geral, em resposta a solicitações dos alunos e não por iniciativa do professor. Entretanto,   medida que o professor "trabalha" o texto detalhadamente com o aluno, há, de certa forma, um direcionamento, uma simplificaç̄o do texto - este já não é mais autêntico.

O texto longo, no entanto, impede em geral estas estratégias. O aluno percebe ser inviável traduzir o texto todo, ou conhecer todo seu léxico, ou trabalhar sentença por sentença. Resta-lhe a alternativa da leitura global do texto utilizando-se os pontos de ancoragem e pistas formais apresentadas pelo autor para que possa recriar o texto. Desta forma, evita-se a mediaç̄o do professor e a conseqüente simplificaç̄o do texto; o aluno passa a alterar sua concepç̄o de leitura e texto e a assumir seu papel de sujeito-leitor.

3. Desenvolvimento da capacidade de síntese

O trabalho com textos longos parece levar naturalmente ao desenvolvimento da capacidade de síntese.   medida que o aluno, pelas suas práticas, começa a perceber a coerência global do texto e as maneiras de organizar e hierarquizar a informaç̄o, ele passa a canalizar seu interesse para as informações mais relevantes e a

construir para o texto uma macroestrutura semântica. Isto não quer dizer que com o uso de textos curtos os alunos não desenvolvam esta capacidade³. Este desenvolvimento sempre ocorreu em maior ou menor grau, mas cremos que as estratégias usadas são diferentes.

O texto curto estimula o uso da estratégia de cópia e apagamento (copy deletion)⁴, pois dada a sua pouca extensão é mais fácil para o aluno, numa tarefa de resumo, "apagar" as informações irrelevantes e "copiar" as importantes. Já no texto longo, a aplicação desta estratégia se torna difícil pela própria limitação da memória ou mesmo pela condensação menor de informações. O aluno terá então que usar estratégias recombinatórias da informação.

Ora, como sabemos que as primeiras são utilizadas pelo leitor inexperiente, enquanto que o uso das segundas é característico do leitor experiente, o fato de se trabalhar apenas com textos curtos estaria impedindo o desenvolvimento da capacidade de integrar as informações do texto a fim de criar sua própria estrutura. De fato, o uso de estratégias de cópia e apagamento fica bem claro nos resumos produzidos por alunos a partir de um texto curto. Já nas sínteses da leitura do livro feitas pelos alunos verificamos a utilização de estratégias de recombinação da informação em bora as primeiras sínteses apresentadas fossem longas e sempre a partir de anotações feitas durante a leitura, além de conterem ainda muitos detalhes. Isto nos revelava a tentativa de utilizar estratégias de cópia e apagamento que antecedem a utilização de estratégias integrativas que pressupõem uma visão global do texto. Com o decorrer do tempo, no entanto, as sínteses se tornaram mais adequadas e as anotações, quando existiam, se constituíam de uma série de tópicos ou palavras apenas e a integração das informações ficava clara. Isto já implicava na percepção por parte do aluno de que o significado de um texto vai além da soma do significado de suas partes.

No final já eram comuns as sínteses que relacionavam o que o autor havia discutido até a aula anterior com o que tinham lido naquela aula e, a partir daí, qual a expectativa para a leitura da aula seguinte.

IV. Distanciamento da língua materna

Como uma decorrência da característica globalizante do texto longo, o envolvimento do aluno na leitura é maior. Este envolvimento favorece a não interferência da língua materna promovendo o rompimento com a tradução. Em outras palavras, o aluno, com a leitura do livro, passou a ler em inglês.

Isto pode ser verificado quando durante a leitura nos aproximávamos de um aluno e perguntávamos algo sobre o trecho que estava lendo como por exemplo: "está claro para você a justificativa que ele dá aí para este fato?", ou "você acha este exemplo oportuno?", ou ainda "esta comparação o ajudou a entender o conceito?", etc... O que percebemos foi que havia nas respostas uma mistura das duas línguas: português e inglês. Em geral, os substantivos apareciam em inglês e o restante da sentença em português.

Creemos que isto reflete uma leitura direta na segunda língua o que consideramos uma fase posterior àquela em que o aluno "pensa" em português, isto é, ao encontrar uma certa dificuldade, traduz a(s) sentença(s) primeiro, sendo que a compreensão se processa na língua materna e não na 2ª língua. Esta tendência de "traduzir para entender" é marcante na leitura de textos pequenos. É que na insistência em entender o texto todo e não como um todo, o aluno acaba buscando correspondência na língua materna.

Não queremos dizer com isto que seja impossível vencer esta fase através de leitura de textos curtos. O professor pode recusar-se a funcionar como mero mediador, pode através de estabelecimento de tarefas adequadas, levar o aluno a uma atitude diferente. Mas a resistência do aluno em abandonar uma prática que lhe dá segurança, pois é como se estivesse discutindo um texto apresentado na língua materna, é muito grande.

Para avaliar esta resistência, intercalamos, após a leitura de 2 capítulos do livro, a leitura de um texto curto. Verificamos, então, que a resistência é bem maior do que pensávamos, pois imediatamente voltaram às estratégias antigas de leitura linear e tradução. Ao serem questionados sobre o porquê da mudança de estratégias, afirmaram que consideravam este tipo de leitura como a mais adequada, mas impossível com o livro. Daí podemos hipotetizar que na percepção do aluno, a compreensão só é adequada quando toda a estrutura formal é dominada e que isto é possível com o auxílio do professor e da língua materna.

O que percebemos com as práticas repetidas de leitura de textos longos foi uma reformulação mais rápida e fácil do conceito de leitura do aluno, com um evidente desaparecimento da necessidade de encontrar correspondências na língua materna e uma maior percepção do funcionamento da 2ª língua.

V. Percepção do aluno com relação ao autor

Consideraremos neste item tanto a percepção do aluno quanto ao conjunto de escolhas que o autor faz sobre a estruturação do texto, quanto o conjunto de escolhas que mostra a atitude do autor com relação ao conteúdo.

V.1. Percepção da imagem que o autor faz do leitor

Durante o desenvolvimento do livro o autor se dirige ao leitor através de perguntas estrategicamente colocadas que são respondidas logo a seguir. Embora na da tivesse sido dito aos alunos a respeito da presença de tais perguntas, após o aparecimento de algumas delas, eles próprios passaram a fazer comentários, como:

- "Puxa, ele adivinha o que a gente quer pertuntar".
- "Pô, deve ser difícil escrever um livro e pensar nas dúvidas que to

do mundo vai ter. Até agora parece que ele acertou em cheio".

- "É bacana esse negócio de perguntar. Parece que ele tá falando com a gente mesmo".

Parece-nos claro pelos comentários acima que os alunos começam a sentir a relação autor-leitor.

V.2. Percepção das previsões do autor para orientar a recriação do texto

Várias vezes o autor coloca entre parênteses um esclarecimento de que a informação que acaba de dar é relevante para se compreender o que será discutido posteriormente. Cada vez que ele salientava assim as informações relevantes ao tópico, os alunos discutiam os objetivos do autor formulando hipóteses sobre a relação da informação salientada com o que esperavam da seqüência do livro.

Houve também percepção dessas previsões no caso de redundância. O uso desta, principalmente na explicação de conceitos mais complexos foi notado até mesmo quanto à extensão do texto:

- "O livro é bom. Repete bastante. No texto curtinho não. Se não entendi, não entendeu".
- "Esse negócio de "em outras palavras", "em suma" ajuda paca".
- "Às vezes não entendo no começo, mas é só ir em frente. Sei que vai repetir".

Podemos ver que os alunos passaram a perceber a função da redundância e suas marcas formais. Isto levou-os a criar expectativas com relação a ela e mesmo a utilizar a estratégia apresentada no último comentário.

Os dois exemplos selecionados acima demonstram a percepção das pistas oferecidas pelo autor para orientar a construção do quadro referencial do leitor.

V.3. Percepção da posição do autor em relação ao conteúdo do texto

A argumentação do livro evolui a partir de fatos já confirmados pela ciência para fatos hipotetizados pelo autor sendo que nesta fase de trabalho com hipóteses torna-se comum a modalização. E isto foi sentido pelos alunos:

- "Ih! Agora é tudo may, might, would."
- "E. Ele não é bobo. Agora é tudo" "pode ser que".
- "Ele tem que usar o fator probabilidade. Ainda não dá pra provar na da".

É evidente pelos exemplos acima a visão dos alunos da modalização como a marca formal da relação do autor com o assunto.

Pelos fatos citados neste item podemos ver que os alunos começaram a sentir a própria criação do texto e que este já não era tido mais como um produto acabado, pois, descobrindo o autor, a interação se tornava cada vez mais fácil.

VI. Percepção de elementos lingüísticos

Atualmente parece haver uma certa concordância entre professores de segunda língua quanto ao fato de que os alunos devem chegar ao funcionamento desta a partir do significado do texto oral ou escrito e propostas metodológicas já foram apresentadas neste sentido⁵. Entretanto, o importante neste trabalho com o livro, é que esta percepção do funcionamento do inglês, não se deu a partir de estímulos do professor: os próprios alunos passaram a tentar uma conceitualização dos fenômenos, o que vem demonstrar que esta conceitualização é importante numa determinada fase da aprendizagem.

Dentre os aspectos lingüísticos discutidos pelos alunos (subordinação, adjetivação, inversão, comparação, etc...) selecionaremos, para exemplificar as atitudes da classe, aqueles relacionados à habilidade de inferir o significado das palavras. Isto, por um lado, porque o desenvolvimento desta habilidade a partir da utilização das pistas disponíveis é muito importante para a leitura, dado o léxico limitado do aluno e, por outro lado, porque a tendência inicial do aluno é solicitar sempre a tradução das palavras desconhecidas.

VI.1. Comparação

O texto do livro é rico em comparações de estrelas e planetas. No final de uma aula houve um comentário:

- "Quando ele compara duas coisas, ele põe er e than, mas quando ele fala do maior, ele põe est".

Ao que outro aluno respondeu:

- "É, mas porque ele não põe (er ou est) com massive?".

Daí surgiu toda a discussão sobre formas de comparação. Outros exemplos foram dados e o professor só foi solicitado para avaliar as hipóteses por eles levantadas.

VI.2. Sufixos

Comentário inicial:

- "Em inglês a gente pode ir para qualquer lado com ward. Já apareceu forward, backward, e agora downward e upward".

Imediatamente outro aluno se referiu a changelessness que já havia aparecido e que lhe chamara a atenção. A partir daí os exemplos foram numerosos e os alunos até mesmo tentaram inventar palavras usando sufixos conhecidos.

VI.3. Polissemia

A repetição da palavra "spring" na mesma página, mas com sentidos dife-rentes foi notada pelos alunos (hot spring e spring = mola). Como outros alunos conheciam esta palavra com o sentido de primavera, a classe passou a buscar algo em comuentre os vários usos. Posteriormente, todos os casos de polissemia eram notados e discutidos.

Estes exemplos nos levam a crer, que a medida que os alunos através da prática conseguem ler com maior facilidade, eles se tornam mais sensíveis a aspectos lingüísticos e passam espontaneamente a questionar o funcionamento da língua. E para isto muito concorre o texto longo que propicia uma prática mais intensa.

VII. Considerações finais

No último bimestre, apesar dos resultados positivos já conseguidos, restava-nos ainda uma dúvida: como os alunos reagiriam a um texto didático após meses de leitura de um único texto, o livro.

Nos anos anteriores sempre apresentávamos no final do curso um texto da área do aluno. Havia sempre o "susto", já mencionado, pela extensão do texto e a discussão do mesmo se limitava ao conteúdo informacional. Desta vez foi lhes entregue um capítulo de um livro que, dada a especificidade do assunto, seria discutido com um professor de engenharia. Não houve "susto" nem dificuldades de leitura. A parte não compreensível, dada a falta de conhecimento prévio, foi facilmente delimitada pelos alunos e apresentada ao professor. A discussão foi bem mais rica que nos anos anteriores, pois os alunos não se limitaram às informações contidas no texto. Ao contrário, passaram a discutir as características deste tipo de texto e a sua eficiência como objecto de estudo.

Este resultado juntamente com os anteriores mencionados neste trabalho nos parecem suficientes para justificar o privilégio do uso de textos mais longos para leitura, pois como vimos, com este uso o desenvolvimento de habilidades que fazem do aluno um leitor independente se dá de forma mais rápida e eficaz.

Creemos, no entanto, que textos mais curtos também devam ser utilizados, pois o aluno deverá estar apto a lê-los. Entretanto, sugerimos, como apoio pedagógico, que se privilegie no início do curso os textos mais longos e, uma vez que os alunos

jã tenham desenvolvido sua competência discursiva e adquirido segurança através da in teração, que se lhes apresente textos curtos.

NOTAS

1. A extensão do texto como um fator determinante de legibilidade foi estudada por Kintsch em seus trabalhos sobre memória. Para maiores informações ver Kintsch(1975).
2. Chamamos de estratégias os procedimentos de utilização das informações contidas no componente conceitual dos esquemas. Delas, distinguimos dois tipos: as subconscientes que se processam a um nível inferior à consciência do leitor e as meta-cognitivas, aplicadas quando o leitor tem consciência de seu procedimento. Neste trabalho nos referimos ao segundo tipo. Ver Brown, 1980.
3. Para uma proposta metodológica que inclui o desenvolvimento desta capacidade ver Kleiman & Terzi, 1981.
4. Ver Brown & Day, 1983.
5. Ver Galves, 1983.

BIBLIOGRAFIA:

1. ASIMOV, Isaac - *The collapsing Universe* - Pocket Book, New York, 1977.
2. BROWEN, A.L. "Metacognitive Development and Reading", in Spiro et al (orgs.),1980.
3. BORWEN, A.L. & J.D. Day - "Macrorules for Summarizing Texts: the Development of Expertise" - Technical Report 270 - Center for the Study of Reading, Urbana - Illinois, 1983.
4. GALVES, C. "Reflexões sobre o Lugar da Gramática no Ensino da Leitura em Língua Es trangeira" - Trabalhos de Lingüística Aplicada nº 1, UNICAMP, 1983.
5. KINTSCH, W. "Memory for Prose" - in Lofers, Charles (ed.) - 1975.
6. KLEIMAN, A. & S. Terzi - "A Self-Correcting Approach to Reading in a Foreign Lan guage" - Ensaio de Lingüística, nº 5, UFMG-1981.
7. LOFER, Charles - *The Structure of Human Memory*, Freeman & Co., San Francis, W.H., 1975.

8. SPIRO, R.J., B.C. Broce & W.F. Brewer (orgs.) - *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, 1980.