
NA INTERFACE DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA
INSTRUMENTAL E A LEITURA CRÍTICA:
REFLEXÕES E SUGESTÕES

4

IN THE INTERFACE OF THE ESP STRATEGIES
FOR READING AND THE CRITICAL READING:
REFLECTIONS AND SUGGESTIONS

SANTOS, Valdenildo dos

Professor de Prática e Metodologia de Ensino de Leitura e Escrita em Língua Inglesa, Metodologia de Ensino de Línguas e Análise do Discurso, abordagem semiótica, do curso de Letras da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) - *Campus Três Lagoas*.

RESUMO

Este artigo traça cronologicamente o ensino de inglês para fins específicos, *English for a Specific Purposes* (ESP), em inglês, o que se passou a chamar de inglês instrumental no Brasil; faz algumas reflexões a respeito do ato de leitura nesta perspectiva; sugere uma leitura segmentada do texto e a exploração do processo de geração do sentido. O percurso percorrido tem por objetivo oferecer aos professores que trabalham com leitura em sala de aula, reflexões sobre a leitura com o foco no resultado e no processo, o repensar de sua própria *performance* e sugerir o aprofundamento do ato de leitura por meio da segmentação textual e a exploração de seus níveis de leitura na expectativa de que se vá além do óbvio. Esse refletir sobre suas atividades na prática de leitura é necessário para ir além da mera compreensão de textos, seja em língua materna ou em segunda língua. As estratégias de leitura instrumentais funcionam quando se busca valorizar o repertório cultural dos alunos, dando-lhes as dicas explícitas no texto, como a observância do título, figuras, cognatos, marcadores discursivos, inferência, etc., rumo à com-

preensão do enunciado, mas é preciso que o aluno também adquira estratégias para uma leitura que vá além dos efeitos de sentido, aquela apreensão imediata que se tem do que se lê. Neste sentido, afirma-se que pela união das técnicas instrumentais para se entender o texto e da semiótica para uma leitura mais objetiva de enunciados em língua inglesa ou quaisquer outras línguas poderemos ter melhores resultados na habilidade leitura em língua materna ou segunda língua. Acredita-se que é a partir da compreensão de aspectos teóricos e reflexões sobre a aquisição da leitura, as técnicas instrumentais e a leitura mais objetiva do texto que poderemos desenvolver o que aqui propomos.

Palavras-chaves: leitura; semiótica; criticidade.

ABSTRACT

This article traces chronologically the teaching of English for specific purposes, (ESP), which became known as *Inglês Instrumental* in Brazil, makes some reflections on the act of reading on this perspective; suggests a reading through segments and exploring the process of meaning generation. The trajectory that we pursue is to offer teachers who work with reading in the classroom, reflections on reading with a focus on results and in the process for them to rethinking their own performance and suggest deepening in the meaning through the act of reading the text by segments and by exploiting its reading levels in in order to go beyond the obvious. This reflection on their activities in the practice of reading is necessary to go beyond mere comprehension of texts, either in the mother language or in second language. The reading strategies by ESP work when it seeks to value the cultural repertoire of the students, giving them tips explicit in the text, such as the observance of the title, figures, cognates, discourse markers, inference, etc.. towards the understanding of the utterance, but it is necessary that the student also acquire

strategies for reading in a way that they go beyond the meaning effects, that immediate apprehension of what you read. In this sense, it is stated that the union of ESP techniques to understand the text and semiotics to a more objective set out in the English language or any other languages it is possible to reach better results in reading ability in mother tongue or second language. We Believe that it is from the understanding of theoretical aspects and reflections on reading acquisition, ESP techniques and more objective reading of the text that we develop what we propose.

Keywords: reading; semiotics; meaning.



INTRODUÇÃO

Na atualidade, os alunos, em geral, sofrem as influências de um mundo globalizado, encurtado pela grande rede internacional, instrumento de união de povos e interação, rompendo as fronteiras e os limites de comunicação. Dentro desta perspectiva, não é mais possível pensar a educação com os olhos de ontem. O hoje pede um refletir, um repensar, uma mudança de atitude e das práticas pedagógicas.

Neste artigo, portanto, sugere-se aos professores que trabalham com prática de leitura, o seu aprofundamento por meio da leitura por níveis e em segmentos segundo uma dupla perspectiva: o uso das estratégias de leitura como ponto de partida para uma leitura crítica, na interface ESP e semiótica, para que o aluno possa ir além do ato de compreensão de enunciados. Neste sentido, contamos com Robinson (1980), Hutchinson e Waters (1987), Christine Nuttal (1987) e Françoise Grellet (2004).

Num segundo momento mostraremos as reflexões de Charles Alderson & A. H. Urquhart (1984) em torno dos processos de leitura, sua crítica em torno do resultado em detrimento do processo.

Finalmente, apresentamos a semiótica da Escola de Paris como ferramenta para uma leitura que vai além da simples compreensão de enunciados, propiciando meios objetivos para uma análise crítica.

A PESQUISA NO ENSINO DE INGLÊS INSTRUMENTAL

Os títulos pesquisados, das bibliografias, não revelam uma data para a origem do ESP, *English For Specific Purposes*, designação americana para o que chamamos de leitura instrumental no Brasil, aplicada, com ênfase, no ensino de língua inglesa.

O primeiro curso de língua estrangeira para grupos específicos teria sido o ensino de alemão a alunos estrangeiros em um curso de Ciências, na Alemanha. Strevens localiza em 1576 o ano em que foi elaborado o primeiro livro-frase de ensino de Inglês para turistas (ROBINSON, 1980, p. 9).

O primeiro estágio de ensino de inglês para fins específicos foi eclético e pré-linguístico. O que se sabe, conforme relatam Hutchinson e Waters (1987, p. 6), é que dois fenômenos funcionaram como mola propulsora da origem do ESP: a expansão científica e a atividade técnico-econômica, após a segunda guerra mundial, quando o poder econômico dos Estados Unidos passou a imperar de forma definitiva, fazendo com que o inglês se tornasse a língua de comunicação internacional.

Kristen Gatehouse, em seu artigo *Key issues in English for Specific Purposes (ESP) curriculum development*¹, na esteira de Hutchinson e Waters, aponta as exigências de um “Novo Bravo Mundo”, de uma revolução na linguística e do foco no aluno, como as três razões comuns à emergência do ESP².

O ensino de inglês científico, aquele que se detinha à sílaba, às

¹Disponível em <www.khae-service.com>. Acesso em: 30 out. 2012.

²Tradução nossa direto do site ao ler o texto de Gatehouse em <www.khae-service.com>. Acesso em: 30 out. 2012.

frases, aos aspectos gramaticais da língua, utilizado antigamente na maioria das escolas e em certos domínios, como na Biologia, Química e Ciência e que gerou os registros tomava como modelo o texto literário. Tal postura não interfere no gênero, mas no que diz respeito ao vocabulário ao priorizar a elegância de estilo. Todavia, o curso de Inglês Científico Básico, de Ewer e Latorre, surgiu como resultado da análise de registros, catalogados por Cheong em análise de frequência e ausência de recorrência e no estudo da sintaxe, conforme esclarecem Hutchinson e Waters (1987, p. 9).

No embasamento de suas pesquisas os autores citam Tickoo (1987) ao afirmar que, subsequente ao estudo de registros, houve um interesse em material baseado nas habilidades. Esse material, contudo, era pouco produzido. Os materiais orientados para a competência comunicativa, vistos com cautela pelo autor, nos remetem, talvez, ao ecletismo na teoria e materiais recomendados por Cheong (1986), o que nos lembra de uma aproximação a Análise do Discurso ou AD.

Para Hutchinson e Waters (1987, p. 13), do início dos anos 1960 até 1987, o ESP passou por três fases de desenvolvimento. Em 1987, quando publicaram o livro *English for Specific Purposes, A learning-centred approach*, o ESP estava em sua quarta fase, preparando-se para entrar em sua quinta fase, em que esses autores propuseram o ensino de *English for Science and Technology* (EST), como importante área do desenvolvimento do ESP. Entretanto, o foco dessa fase, assim como das anteriores, ainda se limitava ao estudo da frase.

A sexta fase representa a preocupação dos pesquisadores de irem além da frase: analisar o texto, examinando suas partes constitutivas, observando como as sentenças (ou frases) são usadas na *performance* de distintos atos de comunicação, sob a influência dos então emergentes estudos do discurso e da análise retórica, com Henry Widdowson, na

Inglaterra, e um grupo de pesquisadores da Escola de *Washington*, nos Estados Unidos.

A sétima fase, intitulada por Hutchinson e Waters de “Análise de situações-alvo”, focaliza as necessidades dos alunos. No entanto, essa preocupação apenas transformou a experiência empírica em científica, não acrescentando muito ao ESP, uma vez que, mesmo que o estudo fosse além da frase, continuava focalizando apenas a superfície do texto. Na verdade, esses autores sistematizavam o que já existia.

Na oitava fase, os pesquisadores de ESP vão além da superfície do texto e passam a considerar não a língua em si, mas o processo reflexivo que jaz nas camadas interiores da língua em uso. Nessa esteira estão os trabalhos de Françoise Grellet (1981), Christine Nuttal (1996) e Charles Alderson e Sandy Urquhart (1984). Esses pesquisadores desenvolveram técnicas de leitura do texto e suas contribuições receberam a devida importância, mas limitavam-se aos esquemas conforme podemos ver por alguns dos trabalhos do projeto de inglês instrumental no Brasil.

Hutchinson e Waters (1987, p. 13) afirmam que atos semelhantes podem ser observados na Universidade de Malaya. Tanto os trabalhos realizados no Brasil como os da Universidade de Malaya são criticados por muitos autores pelo fato de os alunos não dominarem o código do inglês para a leitura de textos especializados, só disponíveis em inglês, e dependerem, portanto, dos textos em língua materna, que se limitam em apresentar as estratégias e habilidades de leitura. Apontam também como agravante, a existência de maior número de publicações sobre determinado assunto em língua inglesa do que na língua X ou Y. Hutchinson e Waters propõem, assim, que o texto seja explorado além da superfície. Para eles, há processos de interpretação canônicos subjacentes em toda língua que nos levam ao significado discursivo (1987, p. 13).

Sob este prisma, o foco da leitura deve priorizar a maneira como

se adquire o aprendizado e não apenas descrever o uso da língua. O processo da inferência ou dedução a partir do contexto, usando os recursos não verbais (*layout* do texto, uso de maiúsculas, siglas, localização espacial etc.) determinando sua tipologia, explorando os cognatos, palavras comuns em inglês e na língua materna são importantes, mas não levam à leitura profunda. A contribuição desses autores no que se refere ao desenvolvimento do ESP está, portanto, na compreensão de como o aprendizado se processa.

O arcabouço metodológico no qual o ensino do ESP está fundamentado, em boa parte, é resultado de mais de 20 anos de pesquisa realizada pelo Conselho Britânico com apoio do Ministério da Educação e da colaboração de linguístas ingleses e de outras partes do mundo, como os brasileiros, principalmente da Universidade de São Paulo (USP) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC).

Hoje, as principais universidades brasileiras, em especial aquelas que têm cursos de Comunicação Social, utilizam as técnicas instrumentais para conduzirem os seus alunos à compreensão de enunciados, não só em língua materna, mas, sobretudo em língua inglesa. As universidades federais também utilizam as técnicas instrumentais quando ensinam inglês a turmas de outros cursos que não especificamente o de Letras.

LEITURA E ESTRATÉGIAS INSTRUMENTAIS

Segundo Christine Nuttal (1987), cada texto requer uma abordagem diferente e cada indivíduo lê de sua própria maneira. A tipologia de textos, portanto, determina o tipo de leitura. É preciso, deste modo, investigar na sala de aula e descobrir como as razões que os alunos têm para ler influenciam-nos na sua maneira de ler.

Nuttal fala que em nossa vida diária deparamo-nos com os mais diferentes tipos de enunciados. É a leitura das correspondências eletrônicas, os diretório da lista telefônica em busca de um determinado

número. São as páginas de um jornal local, os mapas de roteiros – hoje conseguidos com a facilidade do *Google Maps*, *Mapquest* e outros instrumentos *online* –, os gráficos de um trabalho que trazem as estatísticas do dia, o documento do dia, o livro de cabeceira etc.

A rápida leitura da lista telefônica na procura de um endereço para quem é novo em uma cidade é diferente da minuciosa leitura de um determinado documento. Com base nestas colocações, afirma Nuttal, que mais importante que buscarmos a definição de leitura é estarmos atentos para as razões que levam alguém a querer ler este ou aquele tipo de artigo.

Afirma a pesquisadora que a decodificação de signos linguísticos, quando se procura decifrar a identidade das palavras é função designada aos professores das idades primárias. Quando existe um interesse pela articulação da fala, a pronúncia das palavras e assim por diante, restringimo-nos a nossa necessidade de entender o processo da leitura. Trata-se, neste caso, de uma definição mais pessoal. Mas, ao se falar em leitura como sinônimo de interpretação, compreensão ou busca do sentido do texto entramos numa abordagem mais técnica e específica.

Dentro deste contexto é importante fazer com que nossos alunos entendam a razão de se aprender uma língua estrangeira. O que e por que se lê em língua materna? Não há estratégia de leitura maior que a necessidade de se ler. O aluno, em sala de aula, lê em língua inglesa porque precisa passar pelos processos de avaliação da disciplina e ser aprovado, visto que faz parte do currículo de seu curso. Essa manipulação ocorre por intimidação, posto que se não se dedicar correrá o risco de ser reprovado, e como ninguém gosta de ser reprovado, isso exercita o seu fazer pragmático. É, desta forma, um dever e não um querer, modalidades virtualizantes da competência do sujeito (BARROS, 2001, p. 52).

O que se faz por obrigação, por força, não dá prazer, é um ato involuntário, o que se considera negativo para o aprendizado. Essa barreira linguística impetrada pelo dever ocorre, em muitos casos, por não terem sido despertados sobre o valor da língua em sua vida diária, ou, na maioria das vezes, dizem, por exemplo, os acadêmicos e ou professores da rede pública de ensino, por falta de tempo. Embora não seja a materna, a falta de consciência acerca da importância dessa língua no contexto de sua vida pessoal e social leva ao desestímulo.

J. Charles Anderson e A. H. Urquhart (1984) dizem que para se falar de leitura é preciso considerar o leitor e o texto. Afirmam que a abordagem usual oferece ao aluno uma série de passagens para que ele entenda e, em seguida, perguntas são feitas. Os autores criticam a definição de leitura de Lunzer e Gardner (1979) como uma série de habilidades englobadas que se relacionam entre si ou uma hierarquia, ao que chamam de taxonomia (do grego antigo τάξις *táxis*, arranjo e nomia νομία, método)³: *many different taxonomies or lists have been drawn up over the years, varying in content, up to the outstanding 36 drawn up by the New York City Board of Education*” (1984, p. XVI).

Referem-se às cinco habilidades apontadas por Barret (1968) como algo similar à proposta de Lunzer e Gardner. Barret propõe cinco etapas para se processar a leitura:

- a) a compreensão literal;
- b) a reorganização das ideias no texto;
- c) a inferência;
- d) avaliação; e

³Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Taxonomia>>. Acesso em 18 dez. 2013.

e) a apreciação, momento em que o leitor faz um julgamento final, emite sua opinião.

Lista semelhante, afirmam, é apresentada por Davies e Widdowson (1974) para se testar a habilidade de leitura, “*direct reference question, inference, supposition and evaluation question*” (1984, p. XVII). Não se esquecem de mencionar a longa lista de níveis possíveis de perguntas exemplificadas por Adams-Smith (1981) usando a taxonomia de Bloom.

Citam ainda as perguntas de ordem superior de Royer, Knold e Bates e concluem que a maioria de livros didáticos voltados para a leitura de língua estrangeira apresenta esse formato, ou seja, vários textos com um conjunto de perguntas, geralmente de múltipla escolha, que procuram testar a habilidade de entendimento do texto em seus vários níveis bem como os níveis frequentemente relacionados com a tipologia taxionômica que a pesquisa estabeleceu. Argumentam que as pesquisas não demonstram que existam essas habilidades separadas. Para defender sua crítica, apresentam sete argumentos:

1. a proposta de Lunzer e Gardner tenta identificar uma hierarquia de habilidades ao criar perguntas sobre passagens que objetivam diferentes níveis de sentido do texto e que falharam ao distribuí-las em categorias menores, espécie de temas adjacentes que surgem a partir de um tema principal, porque não encontraram quem pudesse responder perguntas sobre o sentido de palavras. Embora tenham encontrado leitores que pudessem fazer inferências, e fazer tarefas de níveis inferiores, não conseguiam julgar, sancionar o que estavam lendo;
2. a abordagem das habilidades foca em aplicar os testes de assuntos sobre sua compreensão das passagens lidas ou teste de

- compreensão, o que para Alderson e Urquhart não se constitui uma leitura;
3. saber o que um estudante compreendeu não é indicativo de “como” ele não aprendeu e nem fornece subsídios em como o aluno pode ter sido auxiliado para aprender num nível superior, se falhou em entender aquele nível;
 4. esses níveis de compreensão não se relacionam com o processo, mas com o produto da compreensão, isto é, o que o leitor conseguiu extrair do texto e não nos dá pistas de “como” chegou a tal entendimento do texto e, por isso, embora possa variar o sentido não reflete em diferentes habilidades de compreensão. É possível, para os pesquisadores, que os alunos usem processos semelhantes para chegarem em produtos diferentes, mas “*we are not in a position to describe what the reader was doing as he was reading, in order to arrive at his particular product*”(1984, p. XVIII). Portanto, as pesquisas recentes devem focar no processo de leitura e não em seu produto, como a proposta de seus colegas Hosenfeld, Harri-Augustein e Thomas e Fransson elencados em seu livro;
 5. o produto da leitura vai variar de acordo com o leitor, porque cada um se apresenta em diferentes posições diante do texto, com base em (STRANG, 1972). Além de Strang, Alderson e Urquhart citam também Bransford et al, Steffensen e Joag-Dev que falam sobre o repertório cultural. Para Alderson e Urquhart, estes pesquisadores demonstraram o efeito do repertório cultural sobre o produto da compreensão, apelando para os processos de distorções e elaboração para dar conta do que seja um recordar ou retornar ao texto de um texto original. Os autores citam Bransford et al para enfatizar que não

é importante apenas o repertório cultural, mas como colocam Bransford, a ativação desse repertório;

6. o produto da leitura, dizem Alderson e Urquhart, vai variar de acordo com a motivação e o objetivo de leitura, conforme mostram Royer et al em seu livro que tentam manipular a intenção do leitor a fim de influenciar o que o aprendiz aprende. São, portanto, a motivação e a meta dos leitores que vão determinar o modo de entendimento do texto e o seu processo;
7. para os autores, com base nas afirmações de Widdowson (1979), que sugerem um potencial para gerar sentido ao invés do sentido propriamente dito, e que isto depende de uma série de fatores que vai mudar de acordo com o leitor, a leitura se concentra nos quesitos conhecimento e objetivo, na interação entre o leitor e o texto, *“in this view, meaning is actually created by the reader in his interaction with the text”* (1984, p. XIX).

Para Alderson e Urquhart é possível ver a leitura como produto e processo e que as pesquisas tendem a se concentrar no produto ao invés do processo, mas esta é uma posição não apropriada, por que o produto além de variar não pode ser previsto. Conhecer o produto não nos informa como se dá a interação leitor e texto. É a interação, portanto, que lhe interessa, ao invés da testagem, do resultado.

Sem descartar a importância dos testes de leitura, o que Alderson e Urquhart informam é que a consciência da existência de outros níveis de sentido ou diferentes interpretações de um texto pode ajudar o leitor no sentido de que perceba outros aspectos da interpretação que podem estimulá-lo à interpretação.

Para os pesquisadores, é o processo que sublinha o produto, que vai variar de leitor a leitor, de objetivo a objetivo, de tempo a tempo etc.

Os elementos que são comuns numa variedade de textos e que podem estar no processo podem contribuir para distinguirmos entre o “bom” leitor e o leitor não tão “bom” assim e isso tem mais a ver com o processo de aprendizagem que com a compreensão. Desta forma, por meio do estudo do processo e não propriamente do produto é que teríamos as pistas dos leitores que não são bem sucedidos em suas interpretações para que usem de algumas estratégias para se chegar ao sentido.

Todavia, admitem os pesquisadores que o problema das pesquisas calcadas no processo mostra que a leitura é elusiva, *“reading is essentially, at least in the twentieth century, in most cultures, a silente, private activity”* (1984, p. XIX). Dentre as pesquisas sobre o processo ao longo dos anos destacam o foco no movimento dos olhos, gravado e analisado que chegaram à óbvia conclusão de que os leitores “bons” fazem menos fixação ao que leem do que os menos “bons”. A redução da fixação teria relação com um nível superior de aquisição da leitura. A estratégia básica de leitura que faz a análise tropeçar é aquela que olha para a previsão, que informa a respeito do que poderia ser aquele termo, aquela palavra ou bloco textual, a amostragem, a seleção de informação mínima do texto consistente com a previsão, a confirmação, quando se testa a previsão em consonância com a amostragem e a correção. Caso a previsão não seja confirmada, gera-se uma nova previsão. Essas estratégias, destacam os pesquisadores, estão mais para a capacidade de inferir dos pesquisadores que demonstradas pelos leitores.

Para sustentar sua visão negativa quanto às estratégias instrumentais aqui elaboradas, Alderson e Urquhart recorrem à demonstração de Goodman, citado por Smith (1978) que afirma que tanto a leitura oral quanto a silenciosa está propensa a erros. Por outro lado, admitem que seja difícil de provar a conexão entre a leitura em voz alta e silenciosa, por conta da falta de informação sobre o processo de leitura silenciosa, item mais atraente aos pesquisadores.

Com base nas contribuições de Alderson e Urquhart e de todos os pesquisadores por eles mencionados, como forma de sustentar seu ponto de vista, antes de chegarmos a conclusões precipitadas, mesmo porque a leitura de um texto é um processo dinâmico, fazemos algumas considerações sobre as citações dos pesquisadores lembrados pelos autores a título de reflexão, antes de entrarmos na proposta da semiótica como ferramenta a agir na interface das estratégias de leitura instrumental e leitura crítica.

Ao que nos parece, à questão crucial no que se refere à leitura, conforme aponta Nuttal, diz respeito à motivação e ao processo de leitura, como o querem Alderson e Urquhart, acrescentando a questão das várias possibilidades de leitura que um determinado texto pode apresentar, e de acordo com o repertório do leitor. Nossa sugestão, quanto à motivação, como sugere Nuttal, é a utilização de textos autênticos como desencadeadores do estímulo e a identificação do aluno como gerador do prazer pela leitura.

Na semiótica, de Algirdas Julien Greimas (Escola de Paris), o ser vivo é visto como um sistema de atrações e repulsões diante do contexto em que se insere, podendo se sentir atraído ou repugnar determinada mensagem que recebe. Afirma o semioticista lituano que é a categoria tímica, “primitiva, proprioceptiva, verificadora da sensação e reação do destinatário, como ser vivo que, integrado num contexto, se transforma num sistema de atrações e repulsões” (1979, p. 462). A tímica diz respeito aos sentimentos do homem, seu estado de alma em relação a si mesmo e ao meio em que vive. Suas reações e sensações de tensão ou relaxamento (BARROS, 2001, p. 44), segundo as mensagens que recebe que exercem poder sobre os seus mundos.

Deste ponto de vista, a tipologia textual a ser selecionada, distribuída para leituras individuais ou grupais, ou ainda a aceitação

de que os próprios alunos leitores escolham seus textos e os tragam para sala de aula, partilhando o resultado da leitura seria um princípio a se adotar enquanto estratégia.

Quanto à afirmação de que o texto pode apresentar várias leituras, temos algumas ressalvas. Pensamos que, nesta matéria, Strang, citado por Alderson e Urquhart em sua quinta argumentação sobre o problema da maioria dos pesquisadores se debruçarem no resultado ao invés de se atentarem ao processo, pode ter razão se considerarmos que existe um percurso gerativo do sentido do texto e cada leitor traça o seu próprio caminho e que diferentes repertórios exigirão diferentes alcances. É neste sentido que propomos esse diálogo entre as técnicas de leitura instrumental e a semiótica.

Afirmam Greimas e Courtés que num mesmo discurso há uma superposição de isotopias diferentes. É o que chamam de pluri-isotopia, que é introduzida por conectores de isotopias e está ligada aos fenômenos de polissemia: “uma figura plurissêmica, que propõe virtualmente vários percursos figurativos” e que pode dar lugar “a leituras diferentes e simultâneas” (2012, p. 371). Isso é possível, no entanto, se as unidades figurativas no nível da manifestação não forem contraditórias. Assim, essas figuras convergem a temas que desencadeiam pluri-isotopias que, no nível profundo da significação, convergem para uma isotopia principal.

Essa questão das leituras plurais também é lembrada por Roland Barthes e ele não está equivocado ao defendê-las nos textos literários, mas é preciso entender que estas leituras possíveis surgem a partir dos programas narrativos de uso e que no final vão convergir a uma leitura principal que surge com o programa narrativo de base. Como dizem Greimas e Courtés, apesar dos textos “práticos”, nos quais incluem as “receitas” culinárias ou os textos jurídicos que são considerados monoiso-

tópicos (e que podem conter ambiguidades), é “no nível dos enunciados” que devem ser remediadas “propondo o contexto-discurso como o lugar de sua desambiguação” (2012, p. 282).

Deve-se, ainda, excluir o que se chama de “senso poético” ou o “senso musical”, que são as condições psicofisiológicas dos leitores, porque o enunciatário é um actante de acordo com o texto. Ele não é uma classe de atores individuais que não têm fim. Admite o semioticista lituano que “um mesmo texto pode conter diversas isotopias de leitura” (2012, p. 282). Por outro lado, o mesmo Greimas contraria a posição de Barthes: “afirmar que existe uma leitura plural dos textos, isto é, que um texto dado oferece um número ilimitado de leituras, nos parece uma hipótese gratuita, tanto mais que é inverificável” (2012, p. 282).

Deste modo, como estratégias de uma leitura mais objetiva e aprofundada, sugerimos o modelo proposto por Greimas didaticamente explorado por José Luis Fiorin em *Elementos de análise do discurso* (1989) e a análise textual por segmentos conforme o próprio Greimas mostra em *Semiótica do texto: exercícios práticos* (1993).

ANÁLISE POR SEGMENTOS E OS NÍVEIS DE LEITURA

A análise em segmentos dialoga, de certa forma, com uma das estratégias de leitura instrumental, quando, depois de uma leitura geral (*skimming*), sem a preocupação de termos desconhecidos, faz-se uma leitura específica (*scanning*), em que se valoriza parágrafo por parágrafo.

Os níveis de leitura que o texto apresenta são o fundamental, o intermediário (narrativo) e o discursivo (FIORIN, 1989, 18-31).

No nível fundamental recomenda-se que se explorem as categorias semânticas, “que estão na base da construção de um texto” (1989, p. 18). O aluno aqui é instruído a:

1. buscar as oposições principais postas ou pressupostas no texto,

como vemos a parcialidade em oposição à totalidade, na obra de Fiorin (1989, p. 15);

2. encontrar o que é positivo e negativo no interior do texto, o que Greimas vai chamar de euforia e disforia, com inspiração em Freud (FIORIN, 1989, p. 20);
3. descobrir o que se afirma e o que se nega no interior do texto (FIORIN, 1989, p. 20).

No segundo nível, o intermediário, também conhecido como nível narrativo, instrui-se o aluno a:

1. localizar o estado dos sujeitos (personagens) e sua situação de junção, em conjunção ou disjunção com determinado objeto;
2. verificar se há transformação em seu estado inicial. Se houver, estaremos falando de narratividade que é a sucessão de estados do sujeito rumo ao objeto de valor. Vale lembrar, como diz Fiorin, que “sujeito e objeto são papéis narrativos que podem ser representados num nível mais superficial por coisas, pessoas ou animais” (1989, p. 22);
3. compreender que para um sujeito agir dentro de um texto é preciso que seja manipulado para tal. O aluno, nesta etapa da narrativa, vai descobrir qual o tipo de manipulação que fez o sujeito agir, a sedução, em que está explícito um elogio, a provocação que existe, como inspira o nome, um desafio lançado sobre o sujeito, a tentação quando se oferece um objeto material ao sujeito ou a intimidação, em que é feita uma ameaça, em que se impõe um medo para forçar a ação do sujeito (1989, 23);
4. ver que para realizar a missão delegada é preciso que seja re-

vestido pela competência; em outras palavras, é preciso querer, dever, poder e saber fazer tal tarefa. O aluno é estimulado a verificar tal competência desse sujeito, cuja responsabilidade de investimento é do sujeito destinador manipulador. Se o professor num contexto escolar, por exemplo, pede que seus alunos leiam determinado texto e apresentem um seminário, ele tem que investi-los das modalidades da competência para que descubram a maneira ou maneiras de fazer uma boa apresentação;

5. checar se aquela ação foi realizada, o que chamamos de *performance*, como uma missão que alguém determina a outro alguém. Se houver a ação completa notaremos a narratividade, ou seja, a mudança de estado desse sujeito, conforme explicado anteriormente. Pede-se que verifique de que forma realizou a *performance*, ou seja, que precisou para realizar, qual o meio, qual o objeto modal utilizado. O espinafre do *Popeye* é um tipo de objeto modal que lhe restitui a força para vencer seu arqui-inimigo Brutus, rumo ao objeto de valor Olívia, em que está presente o valor felicidade;
6. mostrar se esse sujeito que realizou a *performance* foi sancionado, isto é, se recebeu algum prêmio em troca, em recompensa pela missão cumprida. Se recebeu um prêmio materializado, podemos dizer que foi sancionado de forma positiva, com uma sanção pragmática. Se ao terminar sua missão recebeu apenas um "obrigado", foi sancionado de maneira positiva, mas sua sanção foi apenas cognitiva. Se foi vaiado, por exemplo, recebeu uma sanção negativa cognitiva. Se levou uma surra, foi sancionado de forma negativa e pragmática.

Não é nosso objetivo aqui particularizar cada uma das etapas da narrativa, discorrer sobre as especificidades de cada um dos termos, mas apenas mostrar que, por meio dessa sequência simples, sem aquele aprofundamento ou discussões teóricas, é possível se estabelecer um percurso lógico, objetivo para se buscar o sentido do texto de maneira que cheguemos além do seu efeito de sentido, aquela apreensão imediata que se tem a partir das estratégias instrumentais.

No nível discursivo, como afirma Fiorin, “as formas abstratas do nível narrativo são revestidas de termos que lhe dão concretude” (1989, p. 29). É importante verificar, neste nível, quais são essas formas abstratas e o seu revestimento, desencadeando uma semântica discursiva em que aparecem as figuras e temas, os percursos figurativos e temáticos, as configurações discursivas, as isotopias, que se representam pela recorrência de figuras e temas que dão coesão e coerência ao texto. Esse nível propiciará uma segunda perspectiva do texto que, aliada à primeira leitura, vai ampliando o seu sentido.

Neste nível, também chamado por Barros de “estruturas discursivas” (1997, p. 9), pede-se aos alunos que:

1. examinem as relações da enunciação com o enunciado;
2. verifiquem as oposições agora desenvolvidas na forma de temas;
3. encontrem as figuras;
4. cheguem, finalmente, às leituras temáticas.

Como afirma Barros, “as leituras abstratas temáticas estão concretizadas em diferentes investimentos figurativos” (1997, p. 12). São estas etapas do Percurso Gerativo do Sentido que vão ordenar as leituras dos textos. De posse dessas estratégias de leitura, os alunos poderão, com mais facilidade e motivação, aprofundar seus conhecimentos linguísticos,

indo além da tradução e ou compreensão do texto, enquanto produto de uma decodificação de signos linguísticos. Esta seria uma maneira de nos concentrarmos no processo e não no resultado, como pedem Alderson e Urquhart, embora estes falem do “como” se lê, enquanto nós falamos do “como” se percebe (ler) a geração do sentido do texto.

CONCLUSÃO

Ao se pensar a leitura ou mesmo o ensino de línguas de maneira crítico reflexiva, ou ainda buscar a motivação desgastada do aluno em torno do aprendizado de inglês, é preciso ainda se pensar na tipologia de textos utilizados em sala de aula. O ato da leitura é descrito, finalmente, por Nuttall como sendo “*an active interrogation of a text*” (1987, p. 33). Ler é um constante fazer e refazer de hipóteses, um jogo psicolinguístico de adivinhação. A proposta de Nuttall pede que o aluno observe o título, o subtítulo, dicas tipográficas, datas, números, gráficos, figuras ou fotos, palavras em destaque, em itálico, manchetes, referências bibliográficas entre outras. Após prestar atenção nos itens acima como indicadores do sentido é importante que cada aluno faça inferências, deduções com base em seu repertório cultural, sua experiência de vida.

Noam Chomsky, em entrevista no *Youtube*, afirma que “*the educational system is supposed to train people to be obedient, conformist, not think too much, do what you’re told, stay passive, don’t cause any crisis of democracy, don’t raise any questions, and so on*”⁴. Ensinar as quatro habilidades tradicionais da língua já é um grande desafio, mas isso não pode ser usado como desculpa para não se dedicar um tempo nas aulas para fazer com que os alunos enxerguem um pouco mais durante o processo de descobrimento do sentido.

Logo, procurou-se, neste artigo, provocar reflexão e ao mesmo

⁴Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=DdNAUJWJN08>>. Acesso em: 30 out. 2012.

tempo fornecer aos colegas que trabalham com leitura de textos, em língua materna ou língua inglesa, sugestões de estratégias de compreensão (tradução) e aprofundamento do sentido do texto por meio dos níveis de leitura que mostram o processo de significação no interior do texto/discurso que aparecem nos livros didáticos ou materiais alternativos utilizados em sala de aula.

Partindo-se de uma abordagem cronológica das pesquisas em inglês instrumental, designação para ESP, *English for a Specific Purpose*, nos Estados Unidos, refletiu-se sobre algumas definições de leitura, passando pelas estratégias de leitura instrumental, sugerindo-se, ao final, a semiótica da Escola de Paris como ferramenta para uma leitura mais objetiva e aprofundada. Conclui-se que com a união das técnicas de leitura instrumental e a aplicabilidade dos níveis de leitura em enunciados é possível desenvolver nos alunos/leitores um fazer pragmático e cognitivo diferenciado no sentido de despertar sua percepção da realidade, possibilitando uma visão mais ampliada do mundo num viés crítico reflexivo.



REFERÊNCIAS

- ALDERSON, J. C.; URGUHART, A. H. *Reading in a foreign language*. Longman: London; New York, 1984.
- BARROS, D. L. P. de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1990.
- CHOMSKY, N. *On education*. Youtube. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ZGN1MUTmuZ0>>. Acesso em: 30 out. 2012.
- FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso*. Ática: São Paulo, 1989.
- GATEHOUSE, K. *Key Issues in English for Specific Purposes (ESP) curriculum development*. Disponível em: <<http://www.khae-service.com>>. Acesso em: 30 out. 2012.
- GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix 1973.

- _____; MAUPASSANT, *A semiótica do texto: exercícios práticos*. Tradução: Teresinha Oening Michels e Carmen Lúcia Cruz Lima Geriach. Florianópolis: Editora da UFSC, 1993.
- GRELLET, F. *Developing reading skills*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1981.
- NUTTALL, C. *Teaching reading skills in a Foreign Language*. London: Heinemann Educational Books, 1996.
- ROBINSON, P. *ESP (English for Specific Purposes)*. Pergamon Institute of English: Oxford: Pergamon Institute of English, 1980.