

NOVOS RUMOS PARA UMA ANTIGA QUESTÃO: PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA OU PROFICIÊNCIA EM LEITURA

Anna Maria Becker Maciel (UFRGS)

INTRODUÇÃO

A investigação da leitura como um processo sócio-psicolinguístico é uma área de pesquisa ainda nova entre nós. De acordo com Kato (1985), foi a introdução do ensino de leitura em língua estrangeira, em especial em inglês, na universidade, que despertou o interesse crescente pelo processo de leitura no Brasil durante a última década. A análise e discussão das principais dificuldades encontradas pelos estudantes ao ler o texto em inglês levantou a hipótese de que, mais do que um problema essencialmente lingüístico de desconhecimento de idioma, a não compreensão resultasse de problemas de leitura não resolvidos pelo ensino de primeiro e segundo graus (Maciel, 1980).

1. COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA E HABILIDADE DE LEITURA

Será a compreensão da leitura em língua estrangeira, tentada pelo indivíduo adulto, uma questão de aquisição e domínio de um código lingüístico ou uma questão de aquisição e desenvolvimento de habilidades específicas de leitura? - Essa pergunta é a preocupação de pesquisadores e professores. No entanto, até agora, nenhuma resposta satisfatória foi encontrada.

Para ler com compreensão é preciso conhecer a língua em que foi escrito o texto, mas também é preciso dominar uma habilidade adquirida e desenvolvida a custa de exercícios e treinamentos específicos. A criança aprende naturalmente a falar, porém somente através de um longo aprendizado, ela aprenderá a ler e escrever.

Parece que, quando o indivíduo é proficiente na língua estrangeira e, ao mesmo tempo, proficiente em leitura na língua materna, ele consegue facilmente transferir as habilidades da primeira para a segunda língua. Parece também que o conhecimento, mesmo avançado, da língua não garante a compreensão da leitura. Selinker et al (1976) mencionam que, em universidades americanas, há estudantes estrangeiros

com alto nível de competência lingüística em inglês que não conseguem extrair o significado de textos autênticos. Selinker, no entanto, não informa se esses indivíduos são competentes em leitura em sua própria língua. Por outro lado, não se pode esperar que estudantes que apresentam graves deficiências de conhecimento lingüístico possam ir além do nível de compreensão geral de um texto em língua estrangeira, mesmo com grande habilidade de leitura em língua materna.

Para que o problema, proficiência em língua/proficiência em leitura, possa ser esclarecido, a investigação do grau de compreensão de leitura em língua materna é essencial. Apesar da ausência de pesquisa formal na área, especialistas no assunto, como Cavalcanti (1984), Kleiman (1984) e Kato (1985), concordam que o universitário brasileiro não sabe ler. Naturalmente o conceito de leitura não se reduz à mera decodificação e reprodução de textos mas implica a interpretação pessoal do discurso escrito.

1.1. - Hipóteses

No contexto internacional se desenvolve a pesquisa do processo compreensão de leitura em língua estrangeira especialmente nas áreas em que a literatura científica publicada em inglês deve ser lida. Relevante para a situação no Brasil é a pesquisa realizada por Alderson et al (1977) no México, dadas as semelhanças entre os sujeitos, universitários falantes de espanhol, e nossos alunos. De fato, português e espanhol são duas línguas bastante próximas e além disso, as condições dos estudantes mexicanos e brasileiros em relação à língua inglesa e à necessidade de leitura na mesma são semelhantes.

Alderson (1984, p. 1-27) propõe duas hipóteses. A primeira correlaciona as deficiências de leitura em língua estrangeira às deficiências de leitura em língua materna considerando que a primeira depende da aplicação de habilidades específicas já desenvolvidas na segunda. A outra hipótese pressupõe que a não competência lingüística na língua estrangeira impede que a habilidade de leitura desenvolvida na língua materna se aplique.

Embora admitindo as limitações da pesquisa para fundamentar objetivamente tanto uma como outra hipótese, o autor sugere que a segunda hipótese é a mais plausível. Realmente, a experiência de sala de aula confirma que um nível-teto de competência lingüística é imprescindível para que a transferência das habilidades de leitura da primeira língua possam começar a ser transferidas.

1.2. - O Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental

No final da década de 70, a criação do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras estimulou o ensino de leitura em lín-

gua estrangeira no país no terceiro grau. Depois de uma fase inicial dirigida para a elaboração de materiais instrucionais nitidamente voltados para o produto da compreensão da leitura, alguns professores associados ao Projeto começaram a considerar a questão sob um outro ponto de vista. Afastando-se da tendência de alcançar o produto final da compreensão, esses professores passaram a considerar o processo de leitura em si. Como consequência dessa nova perspectiva surgiu uma avalanche de materiais de ensino orientados para o processo.

Reconhecendo a falácia da abordagem que esperava levar o aluno a entender plenamente o texto sem iniciá-lo no desenvolvimento de habilidades e sub-habilidades que o capacitassem a tanto, os professores se deixaram fascinar pela abordagem inversa, que dava ênfase à metacognição do processo de leitura. Prioridade foi dada à introspecção dos processos psicolinguísticos essenciais ao ato de ler, ao desenvolvimento de habilidades capacitadoras e à aquisição de técnicas de leitura. O ensino da língua - suas estruturas lexicais morfológicas e sintáticas - foi relegado a segundo plano.

Ao mesmo tempo em que crescia o entusiasmo pela elaboração de materiais orientados para o processo, desenvolveu-se um vivo interesse pela pesquisa do processo sócio-psicolinguístico da leitura, quer nos programas de Mestrado e Doutorado, quer na pesquisa particular não formalizada. Deyes (1985) faz um minucioso relato dos trabalhos de pesquisa do Projeto. O problema principal, no entanto, proficiência em língua ou proficiência em leitura, continua sem solução, embora algum progresso possa ser apontado principalmente quando se observam os novos materiais de ensino que tendem a dar peso igual aos problemas de língua e de habilidades de leitura.

1.3. - Pesquisadores brasileiros

A pesquisa formal investigando a habilidade de leitura em português na universidade brasileira está apenas começando. Souza (1982) analisou as habilidades de leitura na língua materna de universitários do primeiro ano da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Seu objetivo principal foi conseguir subsídios para o ensino de leitura em inglês. Os resultados do estudo, no entanto, parecem não ser conclusivos quanto à existência ou ausência de habilidades específicas de leitura na população examinada seja no domínio cognitivo, metacognitivo ou linguístico.

Leffa (1984), usando instrumentos metacognitivos desenvolvidos na pesquisa do processo de monitoração da leitura, descobriu que, em estudantes universitários, a competência sintática na língua estrangeira é estatisticamente mais significativa do que as habilidades de leitura em língua materna como elemento preditivo da compreensão da leitura em língua estrangeira. Estudando a questão sob a perspectiva do professor de línguas, Leffa aplicou três instrumentos de avaliação a 99 alunos dos cursos de Inglês Instrumental da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A pesquisa de Leffa favorece a abordagem do ensino de leitura em inglês que dá prioridade ao conhecimento do sistema de língua. Leffa admite que, quando se trata de estudantes universitários, a contribuição do ensino dirigido para estratégias de leitura parece ser muito menor do que a do ensino das estruturas da língua, no processo de aprendizagem de inglês para fins de leitura.

Uma correlação, no entanto, não significa necessariamente uma relação causa/efeito. As variáveis não controladas na pesquisa de compreensão de leitura são muitas. Não é possível, portanto, antecipar que o aluno que tem um bom resultado num teste de língua inglesa, terá um resultado semelhante no teste de compreensão de leitura. A esse argumento Alderson (1984) ainda acrescenta que não se pode esperar que melhorando o conhecimento de língua do aluno, o professor vá conseguir melhorar sua compreensão de leitura.

Cavalcanti (1983), afastando-se da pesquisa quantitativa, procurou também investigar o processo e não o produto da leitura. Estudou a leitura de indivíduos através de seus protocolos. Analisando a interação leitor-texto, ela tentou investigar a função pragmática das palavras-chave como origem de problemas de leitura. Cavalcanti considerou duas abordagens de leitura, uma fundamentada no texto e outra no conhecimento prévio de leitor. É sua opinião que a proficiência em língua e a proficiência em leitura são fatores complementares no processo da compreensão qualquer que seja a língua envolvida. Os resultados da pesquisa de Cavalcanti parecem sugerir que a contribuição da pragmática no avanço desta questão - proficiência em língua/ em leitura - será altamente positiva.

2. A EXPERIÊNCIA DA EQUIPE DE INGLÊS INSTRUMENTAL NA UFRGS

A evolução do ensino de leitura desenvolvido pela equipe de Inglês Instrumental na UFRGS seguiu as mesmas tendências que caracterizaram o trabalho do Projeto Nacional já mencionado. Na fase inicial, voltada para o ensino da língua, o professor buscava a compreensão detalhada do texto como objetivo imediato do curso. Em seguida, desviando-se do produto da compreensão, o professor visava o processo focalizando o ato de ler em primeiro lugar antes que o texto.

2.1. Objetivo final: compreensão do texto

Na primeira etapa, a preocupação com a leitura detalhada do texto estimulava o professor a elaborar materiais que o dissecassem em profundidade, tornando-se árido, tal o esforço para entender suas estruturas lexicais, morfológicas e sintáticas. A ênfase dada à língua determinava a busca minuciosa do significado em cada palavra e a explicação exaustiva das construções gramaticais. Não raras vezes o sentido da mensagem e a função do discurso passavam completamente despercebidos.

Os exercícios dessa fase realmente não promoviam o aprendizado da leitura mas apenas verificavam se o aluno conseguia apreender o significado do texto. Paradoxalmente, era exigida uma resposta sem ensinar como alcançá-la. Oportunizando o estudo da língua dentro do contexto do texto escrito, o professor tinha a ilusão de estar ensinando a ler.

2.2. Objetivo final: desenvolvimento da habilidade de leitura

A fase seguinte se caracteriza pela abordagem comunicativa procurando levar o aluno a desempenhar tarefas similares àquelas que ele desempenha na vida real, no caso tarefas de leitura. A ênfase não é colocada na língua mas na tarefa: a Leitura. O texto aparece como integrante da leitura mas depois dessa. Não é a compreensão do texto que se busca, mas a compreensão da leitura.

No momento atual a equipe considera a leitura um processo em que elementos psicológicos e lingüísticos se entrelaçam em um contexto sociológico realizando um intercâmbio contínuo de informações visuais e não visuais. O conhecimento dos mecanismos e técnicas essenciais ao ato de ler, a experiência de mundo, a familiaridade com o assunto se combinam com os conhecimentos de língua: sinais gráficos, imagem sonora, sistema sintático e semântico.

A leitura assim entendida enquadra-se no esquema pedagógico de Ausubel (1965) que condiciona a aprendizagem significativa à préexistência de conceitos básicos na estrutura do indivíduo. Nossos alunos não são estimulados a adquirir uma habilidade nova mas a conscientizar e a desenvolver uma habilidade anteriormente adquirida em língua materna. O próprio conhecimento da língua inglesa que os alunos trazem, ainda que reduzido e deficiente, tem condições de ser ampliado e organizado.

Tanto a abordagem psicolingüística como a abordagem pedagógica se adaptam à proposta de Van Dijk e Kintsch (1977, p. 61-80) para o processamento cognitivo do discurso. A teoria da existência de estruturas semânticas (micro e macroestruturas) e formais (superestruturas) pode ser explorada lingüística e pedagogicamente para facilitar a interação do leitor com o texto.

CONCLUSÃO

Ao tentar atingir a compreensão da leitura através do ensino da língua, perceberemos que as dificuldades encontradas pelos alunos ultrapassavam os problemas da proficiência lingüística. Ao encorajarmos o aluno a desenvolver a habilidade de leitura e a aprender a monitorar seu próprio ato de ler, no decorrer de que, em um dado momento, o processo ensino-aprendizagem estacionava, dando a impressão de que o leitor atingia um "plateau" do qual não conseguiria sair. Recorreremos à teoria análise do discurso, pensando ter encontrado a solução.

Apesar de todas as tentativas até agora empreendidas a equipe ainda não está satisfeita. As contribuições da análise do discurso nos fizeram avançar mas há ainda muito por fazer. As limitações de abordagem que tentamos seguir são tantas que quase nos fazem desanimar. É urgente que seja encontrado um modelo de leitura que, além de levar em consideração os progressos da área, se adapte à nossa situação.

Atualmente minha esperança está no modelo proposto por Ruddell & Spenser (1985, p. 751-793). Nesse modelo, "Processo Interativo de Leitura", parece não haver lugar para prioridades ou precedências, seja de língua, seja de leitura. Na sua abrangência total o modelo representa ou pelo menos quer representar o complexo conjunto de interações que se processam entre o leitor e o texto. Seus quatro componentes principais interagem naturalmente sem obedecer a nenhuma ordem preestabelecida. Ainda é prematuro qualquer comentário sobre o modelo ou sua aplicação. A expectativa é grande, espero, em futuro próximo, poder relatar como o modelo foi aplicado na UFRGS e as consequências decorrentes para o avanço da pesquisa do processo da compreensão da leitura em inglês pelo universitário brasileiro.

BIBLIOGRAFIA

ALDERSON, J.C. Reading in a foreign language: reading problem or language problem? In: ALDERSON, J.C. & URQUHART, A.N. Reading in a foreign language. London: Longman, 1984, p. 1-27.

ALDERSON, J.C., BASTIEN, S., MADRAZO, A.M. A comparison of reading comprehension in English and Spanish. Research and Development Unit Report nº 9, mimeo, UNAM, México. 1977. 20 lvs.

AUSUBEL, D.B. Educational psychology: a cognitive view. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968. 684 p.

CAVALCANTI, M.C. The pragmatics of FL reader-text interaction: key lexical items as source of potential reading problem. Lancaster, the Department of Linguistics and Modern English Language of the University of Lancaster, 1983. 654 lvs. Ph.D. thesis.

_____. Ensino de leitura: avaliação da compreensão de texto sem prática de leitura crítica? In: CELANI, M.A.A., org. Ensino de línguas. São Paulo: EDUC, 1984. p. 107-16. (Cadernos da PUC, 17).

DEYES, A.F. Research within the context of ESP project - a register. The ESPecialist. (12): 35-45, São Paulo: PUCSP, 1985.

KATO, M. O aprendizado da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1985. 121p.

KLEIMAN, A.B. Leitura e legibilidade: reflexões sobre o texto didático. In: CELANI, M.A.A., org. Ensino de línguas. São Paulo: EDUC, 1984, p. 79-104. (Cadernos da PUC, 17).

LEFFA, V.M. The role of comprehension monitoring skills and syntactic competence on reading comprehension in a foreign language. Austin: The Faculty of Graduate School of the University of Texas, 1984. 161 lvs. PH.D. thesis.

MACIEL, A.M.B. A leitura do texto científico em inglês: estudo de uma situação. Porto Alegre: Curso de Pós-Graduação em Linguística e Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1980. 137 f. Diss. maestr.

RUDELL, R.B. & SPEAKER, R.D.Jr. The interactive reading process: a model. In: SINGER, H. & RUDELL, B.R. Theoretical models and processes of reading. Newark: IRA, 1985. p. 751-793.

SELINKER, L., TRIMBLE, R. & TRIMBLE, L. Presuppositional rhetorical information in EST discourse. TESOL QUATERLY. Washington, D.C. 10 (3): 281-90. Sept. 1976.

VAN DIJK, T. & KINTSCH, W. Cognitive psychology and discourse: recalling and summarizing stories. In: DRESSLER, U. ed. Current trends in text linguistics. Berlin: Gryter, 1977, p. 61-80.