

A EFICÁCIA DE TRÊS ATIVIDADES PRÉ-LEITURA NA COMPREENSÃO DE LEITURA DE ALUNOS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ILE) AO LER TEXTOS EM INGLÊS

LONI KREIS TAGLIEBER*
UFSC

JUSTIFICATIVA

A finalidade deste estudo foi determinar os efeitos de três atividades de pré-leitura na compreensão de alunos de inglês como língua estrangeira (ILE) ao ler textos em inglês.

Este estudo está fundamentado em pesquisas anteriores com atividades de pré-leitura e na teoria de esquemas. Nos últimos 10 ou 15 anos tem se discutido muito e enfatizado a importância do conhecimento anterior do aluno na determinação da compreensão de texto (Rumelhart, 1977, Anderson, 1977, e outros). Várias pesquisas fortaleceram esta idéia. Os achados destas pesquisas indicam que sujeitos com um conhecimento prévio sólido tiveram um desempenho significativamente melhor nos testes de compreensão de leitura do que aqueles com pouco conhecimento prévio. Os resultados de pesquisas sobre a importância do conhecimento anterior na compreensão de leitura, por sua vez, levaram muitos professores e pesquisadores no campo da leitura, principalmente nos Estados Unidos, a desenvolver e testar certos tipos de as-

*Este artigo é uma síntese da tese de doutorado da autora, sob o título de *The effectiveness of three prereading activities on English as a foreign language students' comprehension of English texts*, defendida na Universidade de Iowa, USA, em abril de 1985.

sistência dada aos alunos, antes de lerem o texto, especialmente alunos de menor capacidade em leitura. São então as chamadas atividades ou técnicas de pré-leitura, com as quais se pretende ativar ou fornecer o conhecimento anterior necessário para o aluno compreender um determinado texto. Surgiu uma grande variedade destas atividades de pré-leitura, como, por exemplo, a discussão prévia do vocabulário-chave, apresentação e discussão de fotografias ou gravuras relacionadas com o texto, elaboração e discussão de um esquema das idéias principais de um texto, perguntas dirigidas sobre o texto, a técnica do auto-questionamento, a livre associação de idéias, e outras. Há alguns estudos sobre atividades de pré-leitura com falantes nativos de inglês cujos resultados indicam uma melhoria na compreensão de leitura como efeito de atividades pré-leitura (Brody and Legenza, 1983; Bransford and Johnson, 1972, 1972; e outros).

A teoria de esquemas, formalizada por Bartlett (1932), Rumelhart e Ortony (1977), talvez explique por que as atividades de pré-leitura ajudem os alunos a compreender melhor a leitura. De acordo com a teoria de esquemas, a leitura é um processo interativo entre o conhecimento prévio do leitor e o texto (Rumelhart, 1981). Em outras palavras, o significado não está no texto. O significado é construído através da interação dos esquemas do leitor e o texto. Esquemas são estruturas de conhecimento que representam aspectos do nosso conhecimento total armazenado na memória de longo prazo. Estas estruturas são ativadas durante a leitura e relacionadas de uma maneira significativa ao conhecimento a ser adquirido do texto (Rumelhart, 1981).

De acordo com a teoria de esquemas (Rumelhart, 1977; 1981; Anderson, 1977), três fatores podem interferir na compreensão de um texto. Primeiro, o leitor pode não possuir os esquemas apropriados. Neste caso, ele não pode compreender o que está lendo porque há pouco ou nada em seu conhecimento anterior em que os novos conceitos possam ser ancorados. Segundo, o leitor pode possuir os esquemas apropriados mas as pistas no texto fornecidas pelo escritor são insuficientes para ativá-los, por isto a compreensão é prejudicada. Neste caso, se forem fornecidas pistas adicionais ao leitor, ele poderá compreender o texto. Terceiro, os esquemas do leitor para um determinado texto não condizem com

os do escritor. Neste caso, o leitor pode até produzir uma interpretação consistente do texto, mas pode não entender a mensagem do autor. Seria o que chamamos de leitura tendenciosa.

O aluno, ao ler numa língua estrangeira, enfrenta alguns dos mesmos problemas que o leitor na sua língua nativa, em especial, o leitor menos capacitado. Por exemplo, o aluno ao ler na língua estrangeira, principalmente no estágio inicial da aprendizagem da língua, tem um vocabulário restrito, e a falta de vocabulário interfere bastante na compreensão porque ela reduz a velocidade do processo da leitura. O aluno tem que parar constantemente para decodificar palavras desconhecidas, e enquanto ele se concentra em palavras isoladas, a compreensão é interrompida porque ele perdeu da memória a parte inicial da sentença. Um outro grande problema com que se defronta o aluno ao tentar ler na língua estrangeira é a dificuldade de concentrar-se no que Yorio (1972) chama de "triplo processo" e que consiste em lembrar pistas, fazer associações, e predizer pistas futuras ao longo da leitura do texto, um processo que o bom leitor na língua nativa realiza automaticamente. Ao aluno que lê na língua estrangeira, em geral, falta esta automaticidade de simultaneamente lembrar, predizer e associar significados de palavras, o que pode ser devido à interferência de palavras desconhecidas. LaBerge e Samuels (1974), por sua vez, interpretam isto como um problema de atenção. De acordo com o modelo de leitura destes autores, uma pessoa pode prestar atenção a uma coisa só de cada vez, mas ela pode processar muitas coisas de uma só vez, contanto que uma só requeira atenção. Logo, as palavras ou conceitos desconhecidos podem desviar a atenção do leitor do significado e assim interromper a compreensão. Portanto, se esclarecermos o significado de algumas palavras que sabemos ser desconhecidas dos alunos antes de eles lerem o texto, talvez possamos minimizar esta dificuldade. Finalmente, uma outra dificuldade encontrada por alunos que tentam ler na língua estrangeira é a falta de conhecimento conceitual apropriado, ou ausência de esquemas adequados. Anderson, Reynolds, Schallert, e Goetz (1977), num estudo com falantes nativos de Inglês, mostram que a mensagem de um texto pode ser deturpada se não houver correspondência entre os esquemas do texto e os esquemas pelos quais o leitor assimila o texto. Isto pode acontecer por várias razões: uma, quando o texto é passível

de mais de uma interpretação, como foi o caso na experiência de Anderson et alii (1977), em que se deram dois textos a um grupo de alunos de educação física e a um grupo de alunos de música. Cada um destes textos tinha duas interpretações possíveis. Um deles podia ser interpretado tanto como uma fuga de prisão ou como uma luta livre. O outro podia ser interpretado como descrevendo um grupo de pessoas jogando cartas ou como um ensaio musical. Os alunos recontaram o que entenderam e nos seus relatórios verificou-se uma forte influência do conhecimento específico de cada um dos grupos. Do mesmo modo, o conhecimento anterior de leitores de língua estrangeira também pode afetar drasticamente a sua compreensão de textos pertencentes a uma outra cultura. Um outro exemplo que poderia ser citado é quando os esquemas do leitor são incongruentes com os esquemas do escritor, e esta é a situação mais comum na leitura em língua estrangeira, onde o leitor geralmente não compartilha a cultura, as convicções e pressupostos do escritor. Isto pode interferir seriamente na compreensão. Este problema está muito bem ilustrado num estudo de Steffensen et alii (1979) que investigaram o efeito de esquemas na compreensão de leitura de dois grupos de sujeitos de diferentes culturas. Um grupo de indus e um grupo de americanos (ambos alunos de universidade) leram duas cartas que tinham uma organização similar. Uma das cartas descrevia um casamento indus e a outra um casamento americano. Os resultados mostraram que ambos os grupos leram a carta da sua própria cultura com mais rapidez do que a da cultura estrangeira e produziram muitas distorções no texto da cultura estrangeira. Isto sugere que fornecer ao leitor na língua estrangeira alguma informação adicional com respeito a aspectos culturais, antes de ele ler o texto, pode ajudá-lo na compreensão do mesmo.

O que motivou este estudo foi a evidência apresentada por algumas pesquisas anteriores com falantes nativos de inglês de que as atividades de pré-leitura podem melhorar a capacidade de compreensão do texto, a verificação de que muitos problemas encontrados pelos alunos na leitura em língua estrangeira são semelhantes aos que os leitores menos capacitados encontram ao ler em sua própria língua, como também a quase total ausência de estudos deste tipo com leitura na língua estrangeira. A finalidade deste estudo foi determinar se a compreensão de alunos de ILE brasileiros adultos, ao lerem textos em inglês, seria melhor

quando a leitura do texto era precedida de diferentes atividades pré-leitura do que quando apenas lessem o texto. Foram escolhidas três atividades pré-leitura: 1) apresentação e discussão de diapositivos relacionados com o texto; 2) discussão prévia do vocabulário potencialmente difícil do texto; e 3) técnica do auto-questionamento.

PROCEDIMENTOS

Os sujeitos que participaram deste estudo, aleatoriamente selecionados, foram 40 alunos da 6ª fase de Letras - habilitação em Inglês - da FESSC - Tubarão-SC.

Os sujeitos foram divididos aleatoriamente em quatro grupos de 10 alunos. Cada grupo leu quatro textos, recebeu as três atividades pré-leitura e atuou uma vez como grupo controle. Os textos escolhidos foram: um conto de fadas (The Laziest Man in America), uma lenda americana (Paul Bunyon), um artigo de enciclopédia (Thanksgiving Day in America), e duas fábulas (The Ducks and Cat's Visions). Os textos tinham entre 500 e 1500 palavras. Esperava-se que estes textos apresentassem alguma dificuldade a estes sujeitos.

Dois tipos de instrumentos foram utilizados para medir os efeitos das atividades pré-leitura: um teste múltipla-escolha com 10 itens e um teste com 8 perguntas dissertativas. A razão destas duas formas de medida foi testar a confiabilidade dos instrumentos usados.

A hipótese testada neste estudo previu que os sujeitos teriam escores mais altos nos testes de compreensão de texto quando precedidos de atividades pré-leitura do que quando lessem o texto sem estas atividades.

Os dados obtidos foram analisados através de dois métodos estatísticos diferentes: MANOVA (análise de variância multivariada) e ANOVA (análise de variância univariada). Os resultados obtidos foram os seguintes: Houve diferenças significativas na dificuldade dos textos e entre as atividades pré-leitura e atividade controle, quando medidas por testes de múltipla escolha. Esta diferença não foi encontrada nos testes dissertativos.

RESULTADOS

As diferenças encontradas entre os textos foi principalmente entre "Paul Bunyon" e as "Fábulas", no que concerne aos teste de múltipla escolha, sugerindo uma maior dificuldade para o primeiro texto.

As diferenças encontradas entre as atividades pré-leitura, objeto deste estudo e controle foram localizadas principalmente entre auto-questionamento e apresentação e discussão de diapositivos de um lado e atividade controle do outro.

Algumas das explicações para as diferenças encontradas entre os textos poderiam ser: a) "Paul Bunyon" por ser uma lenda, traz embutida toda uma cultura que pesa na interpretação e compreensão da leitura; b) Os testes de medida da compreensão do texto "Paul Bunyon" poderiam ter sido mais difíceis do que os dos outros textos para estes alunos.

Vários fatores parecem ser responsáveis pelo efeito principal das atividades pré-leitura: a) os itens de múltipla escolha, contendo já as idéias e as palavras, não exigiram dos sujeitos o domínio da língua escrita, facilitando assim a expressão do que compreenderam do texto; b) as atividades pré-leitura talvez tenham um impacto mais forte em reconhecimento de informação do que na evocação de informação. Os itens de múltipla escolha facilitam mais o reconhecimento das informações enquanto que os itens dissertativos exigem mais a evocação da informação.

Das três atividades pré-leitura examinadas neste estudo, a técnica do auto-questionamento produziu a média mais alta. Embora a discussão do vocabulário mostrasse um efeito significativo na compreensão dos sujeitos, quando comparada com o controle (nenhuma atividade pré-leitura), foi menos eficaz do que as outras duas. Isto pode talvez ser atribuído à natureza da apresentação de cada uma destas técnicas e ao efeito que podem exercer sobre os alunos. A discussão prévia do vocabulário parece diferir das outras duas técnicas na maneira em que é apresentada aos alunos e as reações dos alunos parecem diferir também. A discussão prévia do vocabulário trata de palavras isoladas do texto. Embora as palavras sejam colocadas num contexto ilustrando os significados em sentenças, as sentenças são desconexas entre si

com referência ao significado. A apresentação e discussão de diapositivos e a técnica do auto-questionamento, por outro lado, envolvem alguns conceitos relacionados com o texto, mas estes conceitos são vistos e/ouvidos num contexto maior e mais unificado quando são apresentados aos alunos. Os sujeitos desta experiência pareciam reagir diferentemente à discussão prévia de vocabulário e à do auto-questionamento. Durante a experiência, pode-se observar que a apresentação e discussão de diapositivos e a técnica do auto-questionamento produziram um envolvimento maior e mais ativo por parte dos sujeitos do que a discussão prévia do vocabulário. É possível então que aquelas atividades de pré-leitura que apresentam as palavras e conceitos do texto aos alunos num contexto mais global sejam mais eficazes para evocar ou construir esquemas apropriados para um texto do que as atividades de pré-leitura que apresentam palavras isoladas. Mas esta é uma questão para futuras investigações.

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

Os achados deste estudo sugerem que as atividades de pré-leitura podem auxiliar os alunos ILE a compreender melhor os textos em inglês, mas para substanciar estes resultados ainda muitos outros serão necessários. Uma vez que este é o primeiro estudo em que esta combinação de variáveis foi investigada, os achados devem ser interpretados com muita cautela. Não se pode fazer nenhuma generalização sobre a eficácia de atividades de pré-leitura na compreensão de leitura em inglês como língua estrangeira em geral.

Os resultados e métodos deste estudo sugerem várias implicações para pesquisa futura:

- 1 - A apresentação e discussão de diapositivos, a técnica do auto-questionamento e discussão prévia do vocabulário poderão ser técnicas eficazes para ajudar alunos de ILE a compreender melhor textos em inglês.
- 2 - A seleção dos textos é muito importante para o ensino de leitura para alunos de ILE. Os fatores culturais, vocabulário, sintaxe e estrutura são alguns dos fatores que determinam o nível de dificuldade dos textos.

- 3 - O grau de conhecimento prévio do assunto que o aluno possui influi muito na facilidade ou não da compreensão de um texto.
- 4 - Futuras pesquisas deveriam ser realizadas para determinar se há realmente diferença em eficácia entre as atividades de pré-leitura testadas neste estudo e se a diferença é devida à natureza de cada uma destas atividades ou às próprias técnicas usadas para operacionalizá-las.

Para concluir, pode-se dizer que, embora ainda seja necessário muito trabalho até que se possa estabelecer com segurança se de fato as atividades de pré-leitura auxiliam os alunos de ILE na compreensão de textos em inglês, este estudo parece mostrar que isto é possível. Talvez as atividades de pré-leitura possam se tornar um instrumento útil para os professores de ILE para facilitar a compreensão de leitura de seus alunos e tornar a leitura uma tarefa mais agradável.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, R.C. (1977). The notion of schemata and the educational enterprise. In: R.C. Anderson, R.J. Spiro, & W.E. Montague (Orgs.). *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale: Earlbaum.
- Anderson, R.C.; Reynolds, R.E.; Schallert, D.L. & Goetz, E.T. (1977). Frameworks for comprehending discourse. *American Educational Research Journal*, 15(Winter):433-440.
- Bartlett, F.C. (1932). *A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bransford, J.D. & Johnson, M.D. (1972). Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11:717-726.
- Brody, P.J. & Legenza, A. (1981). Can pictorial attributes serve mathemagenic functions? *Educational Communication and Technology Journal*, 28(1):25-29.

- LaBerge, D.C. & Samuels, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6:293-323.
- Rumelhart, D.E. (1981). Schemata: The building blocks of cognition. In: J.T. Guthrie (Org.), *Comprehension and teaching: research reviews*. Newark: International Reading Association, 3-26.
- Rumelhart, D.E. & Ortony, A. (1977). The representation of knowledge in memory. In: R.C. Anderson, R.J. Spiro, & W.E. Montague (Orgs.), *Schooling and the acquisition of knowledge*. New Jersey: Earlbaum.
- Yorio, C.A. (1972). Some sources of reading problems for foreign language learners. *Language Learning*, 21:107-115.