

A ORGANIZAÇÃO TEXTUAL E O ENSINO DA LEITURA EM INGLÊS

Célia Assunção Figueiredo (UFU)

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa considerar aspectos da organização textual no ensino da leitura em inglês como segunda língua.

A leitura é, muitas vezes, considerada como um processo passivo ou receptivo na aprendizagem de línguas estrangeiras, comparado à outras habilidades e muitos professores, como coloca Kellermann (1981), não consideram necessário ensinar ou desenvolver hábitos de leitura por considerarem que esta habilidade receptiva pode ser adquirida ao longo da aprendizagem da escrita e das estruturas gramaticais da língua-alvo.

Tal procedimento pode ter origens na concepção da leitura segundo as idéias de lingüistas como Fries (1963, in Ruddell (1976), Carroll (1976), Gibson (1976). Em linhas gerais, estes autores consideram que a leitura envolve a tradução de símbolos impressos para a sua forma oral. Isto significa restringir a leitura à decodificação da forma escrita ou gráfica para a fala ignorando assim aspectos comunicativos do ato de ler.

Vários autores discordam de tal posicionamento: Huey (1908), Singer (1966, in Ruddell (1976)), Clymer (1972), Smith (1973), Golinkoff (1975), Goodman (1976b), Cooper & Petrosky (1976), Ruddell (1976), Elkind (1976), Rosenfeld (1977), entre outros. Eles postulam, de forma geral, que a leitura não é um processo passivo de decodificar símbolos escritos, do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Ao contrário, é uma atividade construtiva sendo que a riqueza do sentido que o leitor extrai de sua leitura depende da qualidade do material e da amplitude e profundidade de sua compreensão conceitual.

A leitura é vista como um processo cognitivo complexo que requer um leitor ativo, atento e seletivo que, até certo ponto, opera independentemente do texto para dele extrair sentido.

Comparando leitores de diferentes níveis de proficiência, Golinkoff (1975) e Hosenfeld (1977) afirmam que a habilidade de leitura de um aluno pode ser vista como sendo constituída de componentes ou estratégias; Hosenfeld lista várias destas estratégias que considera características de leitores proficientes.

Para Goodman (1976b), a leitura é um processo psicolingüístico complexo através do qual o leitor reconstrói, até certo ponto, a mensagem codificada pelo escritor em linguagem gráfica. O leitor assim procede utilizando simultaneamente diversos tipos de informação: grafo-fônica, sintática e semântica.

Smith (1978) considera que ler é fazer perguntas a partir do texto e ler com compreensão é uma questão de obter respostas a estas perguntas. Ele considera que o leitor usa dois tipos de informação: informação visual (a página impressa) e não visual (o conhecimento do leitor sobre a leitura, a língua e o mundo em geral).

Goodman (1973 e 1976b) considera a leitura como um jogo psicolingüístico de adivinhações, que envolve interação entre pensamento e língua. Como processamento de informação, a leitura é seletiva: envolve o uso parcial de pistas lingüísticas mínimas disponíveis no texto. Estas pistas são selecionadas a partir de input perceptivo e dependem das expectativas do leitor, de seu conhecimento das limitações lingüísticas e da própria redundância da língua. À medida que esta informação é processada, hipóteses são levantadas e a seguir testadas em relação ao contexto semântico que o leitor constrói a partir da situação e do discurso contínuo. Com base nessa relação de predição-verificação, decisões são tomadas para serem confirmadas ou reforçadas ao longo da leitura: tudo isso acontece na forma de um processo cíclico.

Leitores proficientes geralmente fazem predições bem sucedidas mas são, também, capazes de se recuperarem ao produzir falsas pistas (*miscues*) que alteram o sentido de uma maneira inaceitável. Qualquer leitor comete erros ao ler material desconhecido. Deve-se entender que, no processo da leitura, o uso

preciso de todas as pistas disponíveis não seria somente vago-
roso e ineficiente mas distanciaria o leitor de seu objetivo
maior - a compreensão.

Segundo Smith (1978), é a informação não-visual que de-
sempeña um papel essencial quando o leitor, por exemplo, adi-
vinha o sentido de palavras desconhecidas ou mesmo quando lê
material familiar; quanto mais este leitor já sabe, menos ele
precisará descobrir. Ao ler depende-se mais daquilo que está
por trás dos olhos do que daquilo que está à frente deles.

Ao aprender a não depender em demasia de informação vi-
sual, o leitor estará evitando o que Smith chama de tunnel vi-
sion ou visão bloqueada, esforço inútil da memória, e também me-
lhorará a sua habilidade de predizer e levantar hipóteses. Ele
aprenderá, enfim, a desenvolver a sua própria habilidade de
aprender.

Smith (1978) afirma que a compreensão do sentido do tex-
to é a idéia central de qualquer análise de leitura. Procura-se
o sentido das coisas por toda a parte e em se falando de lín-
gua, o leitor tem uma boa idéia, por antecipação, da natureza
do sentido do texto que está para vir.

Durante o processo da leitura, o leitor levanta hipótese
tentando desenvolver ou modificar a sua teoria sobre tudo que
faz sentido no mundo; em seguida, ele faz uma experiência para
testar a hipótese; depois ele avalia os resultados de sua expe-
riência para, enfim, aceitar ou rejeitar a hipótese.

Este processo não se refere somente à maneira ideal como
as pessoas aprendem. Ele acontece automática e inconscientemen-
te quando há envolvimento ativo por parte do aprendiz ou do
leitor.

O leitor proficiente encara o processo da leitura como
algo que faz sentido; ele lê em busca do significado porque é
assim que, desde criança, o homem tende a procurar e descobrir
sentido em todo aspecto de sua vida.

As idéias de K.S. Goodman e F. Smith deixam clara a im-
portância da participação do leitor, como um elemento ativo, no

processo da leitura. Ênfase específica é dada ao tipo de contribuição trazida pelo leitor e sua interação como o escritor através da página escrita.

Goodman considera que, já que várias estratégias do processo da leitura interagem entre si, o leitor deveria fazer uso de seus pontos fortes para superar suas deficiências. Por exemplo, maior conhecimento sobre um assunto em particular ou sobre a estruturação do texto poderia compensar de alguma forma a falta de controle sintático da língua.

Ao ler um texto, o leitor pode considerar vários fatores incluídos nos aspectos citados por Goodman: o léxico, significados contextuais, ligações entre sentenças e parágrafos, a organização do texto, seu conhecimento do assunto, entre outros. Durante a leitura esses fatores não são sempre considerados separadamente; ao contrário, o processamento do texto pode ser feito usando dois, três ou mais fatores simultaneamente.*

Sendo a organização textual um desses fatores, é necessário, então, conhecê-la melhor para que esse componente possa ser devidamente explorado no ensino da leitura em língua inglesa. Isto vem de encontro com as idéias de Widdowson (1979) sobre a necessidade de se considerar o fator discurso no sentido de línguas.

A ORGANIZAÇÃO TEXTUAL COMO FATOR ATUANTE NO PROCESSO DA LEITURA

Se o leitor tem a possibilidade de saber, com antecedência, como o autor estruturou o texto, provavelmente isso influenciará positivamente a sua maneira de ler e, conseqüentemente, a compreensão de sua leitura.

Isto ocorre em língua materna com a devida orientação ou com a experiência cumulativa com a leitura e, supõe-se, pode

*A neurolinguística nos dá a entender que (à diferença de computadores) o cérebro humano trabalha em paralelo, resolvendo vários problemas no mesmo tempo.

ocorrer também na leitura em língua estrangeira. Dependendo daquilo que lê - uma coluna de jornal, um poema, instruções técnicas - o leitor tem diferentes expectativas sobre o assunto e a organização da estrutura do texto.

Saville-Troike (1979) leva essa idéia mais longe; ele afirma que a consciência, por parte do leitor, da existência de princípios retóricos ou padrões da organização textual aumenta a expectativa do que está para vir durante a leitura. Ao se fazer os alunos sensíveis à estrutura do discurso, pode-se ajudá-los a ganhar uma visão geral da leitura evitando, assim, que eles leiam palavra por palavra.

Clarke & Silberstein (1979) incluem as implicações da análise do discurso entre as três habilidades lingüísticas mais relevantes no ensino da leitura (além do vocabulário e sintaxe). Eles argumentam que uma forma esquemática simples de mostrar como uma idéia leva à outra pode ser de grande ajuda. É importante fazer os alunos conscientes do efeito da organização da mensagem do escritor. Assim, é necessário enfatizar a estruturação geral das idéias como uma pista relevante para se entender o sentido geral do texto. Em resumo, os alunos deveriam desenvolver uma habilidade de predizer conteúdo baseados em organização textual.

Eskey (1979) nota que o leitor pode deixar de "responder" àquilo que lê por não saber ou interpretar mal os sinais retóricos que, por exemplo, estabelecem o propósito do autor (informar, persuadir, divertir), sua atitude em relação ao assunto (envolvimento, ironia, objetividade) e a estratégia lógica (indução, dedução) através dos quais ele estrutura seu texto. Já que a meta da leitura é compreensão, deve-se dedicar algum tempo para estudar esses aspectos.

Considerando a leitura como um processo psicolingüístico, é importante notar que a consciência, por parte do leitor, de uma estrutura textual, até certo ponto padronizada, pode reduzir o número de alternativas que ele deve prestar atenção ao ler.

Além disso, uma "imagem" da possível organização da informação, ao longo de um texto a ser lido, propicia maiores condições de o leitor predizer, levantar hipóteses sobre o conteúdo deste texto. Essa antecipação de idéia pelo leitor é essencial no processo da leitura já que ela garante sua participação mais ativa e eficiente.

Conforme pesquisas de Golinkoff (1975), leitores proficientes fazem uso da estrutura textual ao ler; eles processam unidades maiores que a sentenças e seus relacionamentos ao longo do texto, o que lhes garante uma melhor compreensão.

A importância de levar ao conhecimento do aluno a estruturação do assunto de sua leitura é focalizada por Ausubel (1963) em sua teoria cognitiva de aprendizagem: a consciência da existência dessa estrutura dá ao aluno a "ancoragem ideal" necessária para a compreensão do assunto. Segundo o autor, uma variável importante que afeta a capacidade de assimilar ou incorporar algo novo e significativo é a disponibilidade, na organização cognitiva, de conceitos subsumidos e relevantes para dar a ancoragem ideal. Assim, em situações de aprendizagem significativa, é aconselhável introduzir **organizadores prévios** e explícitos ao invés de confiar na disponibilidade espontânea de subsunçores (Ausubel, 1963).

A estrutura do assunto a ser lido poderia, então, ser apresentada ao aluno, antecedendo a leitura, para agir como um **organizador prévio** e dar a ancoragem necessária.

Esse aspecto é focalizado por Freitas de Jesus (1981) que especifica a função do organizador prévio: fornecer esse tipo de ancoragem ao material novo a ser aprendido. Ibrahim (1979) expande essa idéia ao sugerir que se tencionamos aplicar essas sugestões ao ensino da leitura, teremos que descobrir o padrão organizacional dos textos que queremos e, em seguida, familiarizar o aluno, antes da leitura, para dar a ele a ancoragem ideal.

Neste trabalho serão considerados particularmente aspectos da organização de textos técnico-científicos.

A ciência, em sua expressão escrita, já possui um tipo de organização textual utilizada internacionalmente e que garante a veiculação de seu conteúdo de forma mais sistemática e formal. Widdowson (1979) afirma que o discurso científico representa uma maneira de conceituar a realidade e um modo de comunicação que deve, para continuar a ser científico, ser independente de línguas e culturas diferentes. Em outras palavras, ele considera que a exposição científica é estruturada de acordo com certos padrões de organização retórica que, com alguma tolerância pela variação estilística individual, impõem uma certa uniformidade aos membros da comunidade científica, não importando a língua usada.

Esse padrão organizacional pode ser encontrado através da identificação de elementos comuns a vários textos de uma mesma área e, como coloca Johnson (1977), referindo-se à escrita, deve-se então apontar ao aluno os meios lingüísticos necessários para a identificação desses elementos.

Focalizando a estrutura organizacional dos textos, é pertinente citar uma idéia de Beaugrande (1980). Segundo ele, existem correspondências regulares entre a estrutura de um texto e a estrutura do "mundo" que o texto evoca. Esse conceito se aplica à estrutura geral que caracteriza a exteriorização do pensamento técnico-científico em sua forma mais abrangente*. Ao registrar esse "mundo" científico mencionado acima, nota-se uma certa regularidade organizacional por parte dos autores de textos da área.

Se essa organização é regular, torna-se então necessário identificar seus aspectos ou elementos mais constantes e característicos para que os mesmos possam ser apontados ao aluno e para que funcionem então como organizadores prévios propostos por Ausubel (1963).

Pressupondo a existência dessa regularidade organizacional, van Dijk (1977) sugere os itens INTRODUÇÃO-PROBLEMA-SOLUÇÃO-CONCLUSÃO como a estrutura global do discurso científico, com

*Idéia interessante, pois contraditória ao pressuposto tradicional da lingüística de que o signo é arbitrário. (Ed.)

estruturas inerentes argumentativas de vários tipos.

Essa estrutura não se acha sempre presente com todos os seus elementos. Às vezes, ela se apresenta com INTRODUÇÃO-PROBLEMA-SOLUÇÃO sem, portanto, o item CONCLUSÃO e outras vezes, o elemento ausente é a INTRODUÇÃO.

Hoey (1979) também faz uso dessa mesma estrutura, modificando apenas algumas denominações de certos elementos: ele substitui os temas INTRODUÇÃO e CONCLUSÃO por SITUAÇÃO e AVALIAÇÃO, respectivamente ficando então, SITUAÇÃO-PROBLEMA-SOLUÇÃO-AVALIAÇÃO.

Como Hoey afirma, essa proposta de organização textual não pretende ser completa ou abranger todas as complexidades do discurso e seus marcadores. Ela é uma primeira exploração e, como tal, passível de muitos questionamentos. Hoey (1983) diz ainda que focaliza a estrutura PROBLEMA-SOLUÇÃO como a maneira útil de abordar discurso e não como indicação da importância de um modelo em particular.

O modelo proposto por Hoey vem de encontro às colocações sobre o relacionamento entre o mundo científico e sua forma de expressão feitas por Widdowson e Beaugrande anteriormente. Em outras palavras, seus elementos (principalmente PROBLEMA e SOLUÇÃO) refletem formas de expressão do pensamento científico.

Por outro lado, segundo Hoey (1983), um leitor/ouvinte arrisca ou tenta adivinhar o conteúdo do que está para vir e o relacionamento desse conteúdo com aquilo que o antecede. Se ele adivinha corretamente, a tarefa é suave; se ele não adivinha corretamente, sua compreensão diminui. Se ele continua a adivinhar incorretamente, pode-se duvidar que ele entenda alguma coisa, embora a falha possa estar tanto com o codificador como com o decodificador. Essas idéias estão diretamente ligadas à concepção da leitura como um processo psicolinguístico, encaixando-se assim nos aspectos anteriormente tratados.

Deyes (1982) explicita três aspectos da análise de discurso que podem auxiliar o professor: primeiramente, essa análise pode aproximá-lo do conhecimento especializado e dos interesses acadêmicos de seus alunos; segundo, ao discutir os está-

gios do processo científico no discurso científico, ele estará ativando conceitos já familiares ao aluno para ajudá-lo na compreensão do texto científico em língua estrangeira, e por último, quanto mais pudermos transformar o texto científico de uma massa amorfa da língua em alguma estrutura identificável, mais condições teremos para predizer áreas de dificuldade e explicar erros de alunos.

Ao propor uma estrutura organizacional com partes delimitadas e identificáveis no texto, o aspecto cognitivo do aluno estará sendo ativado, partindo de algo já familiar a ele em sua língua materna e fortemente ligado a seu conhecimento específico do assunto. Como coloca Deyes (1982), o aluno estará trazendo mais conhecimento científico próprio para a sua interpretação do texto do que no caso de abordagem do texto com ênfase no estudo da língua - tradicionalmente utilizada até hoje.

Os elementos da estrutura proposta, como citado acima, são conhecidos ou familiares ao aluno em sua leitura feita em português; isto é, (ainda segundo Deyes) o aluno brasileiro sabe quando e como o autor de um texto científico está pedindo que ele responda ou reaja em um texto em português. Assim, é razoável pensar em ensiná-lo a identificar o que o autor espera dele em um texto científico escrito em inglês.

Por isso, ao considerar a leitura como um processo psicolinguístico e a identificação da organização textual em inglês como fatores atuantes na aprendizagem, pode-se garantir principalmente a participação do aluno como um elemento ativo no ato de ler - um aspecto muitas vezes negligenciado em cursos tradicionais de leitura.

Além disso, o fator "aprender em inglês", isto é, obter informação nova através da leitura de um texto em inglês, muito contribui para a renovação da motivação e para manter o objetivo geral dos próprios alunos em perspectiva.

Mackay et alii (1979) reconhecem que aspectos como esses acima mencionados indicam uma mudança de atitude em relação à finalidade do ensino de leitura. Enquanto no passado tópicos e aulas de leitura eram encarados primeiramente como uma manei-

ra a mais de praticar a língua, hoje esse mesmo ensino tem como finalidade primeira o desenvolvimento da habilidade do aluno em adquirir informações de passagens escritas de maneira precisa, rápida e eficiente. Assim, o material didático selecionado para esse fim deveria refletir as características da língua escrita e as técnicas de ensino deveriam enfatizar a natureza essencialmente particular do ato de ler; além disso, o aluno deveria ser exposto à leitura silenciosa como também a aspectos lingüísticos e retóricos da língua escrita.