

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 assuma 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 interação leitor-texto-autor se d̃a muito mais naturalmente com textos longos cuja natureza, ao impedir que o aluno solicite o professor a cada d̃uvida, determina que o papel do professor-mediador se esvazie. Sem a mediação, h̃a espaço para a multiplicidade de leituras e o texto deixa de ser visto como um produto acabado.

II. Percepção do texto como unidade de significado

Uma concepção que nosso aluno traz consigo ẽ a de que para se compreender um texto temos que conhecer todo seu vocabul̃ario e toda sua sintaxe e que seu significado total corresponde ẽ soma do significado das sentenças que o constituem. Esta concepção tem origem nas escolas de 1ª e 2ª graus com os t̃ao conhecidos exercĩcios de vocabul̃ario e com os questioñarios de "interpretação" onde para cada resposta corresponde uma sentença sem que o aluno sequer precise ter uma vis̃o global do texto. Se isto ocorre na lĩngua materna, se agrava mais na 2ª lĩngua onde o domĩnio do vocabul̃ario e da sintaxe ẽ reduzido. Isto, ao gerar insegurança no aluno, o leva a depender mais do professor. Ora, o atendimento constante ao aluno pode gerar conseq̃uências s̃errias. O professor, muitas vezes, no esforço em ajudar seus alunos acaba reforçando o conceito inadequado de texto que possuem, atraṽes do uso de t̃ecnicas de explicação linear, do fornecimento de traduções, da aceitação de repetidas interrupções na leitura, etc... Tais pr̃aticas ocorrem, em geral, em resposta a solicitações dos alunos e ño por iniciativa do professor. Entretanto, ẽ medida que o professor "trabalha" o texto detalhadamente com o aluno, h̃a, de certa forma, um direcionamento, uma simplificação do texto - este j̃a ño ẽ mais aut̃entico.

O texto longo, no entanto, impede em geral estas estrat̃egias. O aluno percebe ser invĩavel traduzir o texto todo, ou conhecer todo seu l̃exico, 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 mediação do professor e a conseq̃uente simplificação do texto; o aluno passa a alterar sua concepção de leitura e texto e a assumir seu papel de sujeito-leitor.

3. Desenvolvimento da capacidade de s̃ntese

O trabalho com textos longos parece levar naturalmente ao desenvolvimento da capacidade de s̃ntese. ˆ medida que o aluno, pelas suas pr̃aticas, começa a perceber a coer̃encia global do texto e as maneiras de organizar e hierarquizar a informação, 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 deu, 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 comu entre 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 objeto 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 interação, 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 Estrangeira" - Trabalhos de Linguística 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 Language" - Ensaios de Linguística, 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.