A INFLUÊNCIA DA PREVISIBILIDADE SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO NA LEITURA EM LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA

MARISA GRIGOLETTO (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

1. INTRODUÇÃO

O que fazemos quando lemos? Que estratégias o leitor utiliza para construir uma compreensão do texto? Que princípios norteiam esse processo de construção? O presente trabalho é o resultado de uma pesquisa que pretendeu investigar o processo de compreensão em leitura, sob o prisma da psicolingüística, e sugerir algumas possíveis respostas a essas perguntas.

Inicialmente, porém, é preciso definir nossa concepção de leitura. A leitura envolve interação: interação entre a) o conhecimento de mundo que o leitor traz em sua memória, e que é ativado durante o ato da leitura, b) o texto, um conjunto de sinais que o leitor deve interpretar de modo a criar sentido, e c) o autor, que deixou no texto sinais reveladores de suas intenções, e que serão interpretados conforme a imagem que o leitor fizer daquelas intenções. O leitor imagina que o autor procurou ser tão relevante quanto possível e, a partir das pistas que ele acredita terem sido deixadas no texto pelo autor e de pressuposições de conhecimento partilhado entre os dois, ele seleciona, dentre todos os significados possíveis para o "input" lingüístico, aquele que ele supõe ter sido pretendido pelo escritor.

A compreensão vai sendo, assim, construída num constante esforço em busca de significado, através da interação entre conhecimento prévio e informação do texto, e também reconstruída, mediante a tentativa, por parte do leitor, de vislumbrar as intenções do autor. O texto apenas direciona o leitor para a busca e construção de significado. Ele não carrega significado em si; a forma lingüística provê somente um "esqueleto", uma estrutura básica que será "recheada" com significado a partir do

conhecimento prévio do leitor, de forma que o resultado seja coerente com sua visão de mundo. Portanto, o sentido se dá na relação comunicativa estabelecida durante a leitura.

A partir dessa definição do ato de leitura, pode-se fizer, então, que as estratégias mais gerais de um leitor são duas: ativar seu conhecimento prévio para interpretar os sinais do texto e buscar o que ele acredita serem as inteções do autor.

Entretanto, se passarmos a considerar a leitura em língua materna (LM) em relação (oposição?) à leitura em língua estrangeira (LE), várias questões podem ser colocadas. As estratégias de compreensão são as mesmas nas duas condições de leitura? São essas estratégias transferíveis de uma língua para outra? Independem da língua? Até que ponto o desconhecimento do código lingüístico em LE afeta a compreensão?

Nossa proposta neste trabalho é dupla: primeiramente, relatar os resultados de duas pesquisas sobre o processo de compreensão em leitura, uma em LM (português), outra em LE (inglês); e, em segundo lugar, comparar os resultados obtidos em cada uma.

Visto tratar-se de duas pesquisas diferentes, realizadas em momentos distintos, com sujeitos e textos diveros, mas que pretenderam verificar a mesma variável - a previsibilidade informacional e retórica - e sua influência sobre a compreensão de textos, a análise e discussão dos resultados será feita separadamente, e, ao final, faremos uma aproximação apenas a nível de sugestões de pontos semelhantes ou distintos entre as duas.

2. PRIMEIRA PESQUISA

Nossa intenção nessa pesquisa foi analisar a influência da previsibilidade sobre a legibilidade de um texto e, também, sobre a escolha de estratégias de compreensão. Partimos da hipótese de que uma maior previsibilidade a nível informacional (isto é, em relação ao conteúdo do texto) e a nível retórico (ou seja, quanto à estrutura formal do texto) facilitaria a compreensão, em oposição a outro texto em que a previsibilidade fosse potencialmente baixa. Perguntam-nos também se a condição de maior ou menor previsibilidade influenciaria a escolha de estratégias de leitura.

Além de alguns estudos de lingüistas no âmbito da compreensão, a psicologia cognitiva também fornece subsídios para essas hipóteses na área da teoria de aprendizagem. Ausubel (1965) e Ausubel et al. (1978) preconizam a importância da existência de uma estrutura cognitiva adequada para que a aprendizagem do indivíduo seja significativa. A aprendizagem significativa só se torna possível quando a informação nova (desconhecida) pode ser relacionada com algum aspecto (conceito, imagem, etc) existente na estrutura cognitiva do aprendiz, uma vez que a essência do processo de aprendizagem para Ausubel é a "ancoragem" do desconhecido ao conhecido.

Tranferindo essa noção da aprendizagem em geral para a leitura em particular, concluiremos que um leitor somente poderá apreender o conteúdo de um texto de maneira significativa se o texto apresentar algum conteúdo conhecido, já estruturado em seus esquemas mentais. O que acontece em relação ao conteúdo ocorre também no que diz respeito à forma: a existência da representação mental de estruturas retóricas de textos deve contribuir positivamente para a compreensão conforme demonstrado por Kintsch et. al (1977)e Kintsch e van Dijk (1975), através da análise de textos narrativos.

Contudo, segundo Kato (1985), a legibilidade estaria prejudicada pela previsibilidade total, na medida em que tal condição de previsibilidade não exigiria do leitor nada além de uma depreensão automática de informação, não motivando, portanto, o interesse. A legibilidade fica garantida pelo equilíbrio entre o novo e o velho, equilíbrio que exige do leitor uma alternação entre o uso de estratégias cognitivas (para o processamento automático) e de estratégias metacognitivas (para o processamento de situações novas em que se requer a desautomação).

Essas considerações sobre compreensão em leitura, com base na noção de conhecido e não-conhecido, guiaram nossa tarefa de seleção dos textos para o experimento.

2.1 - O experimento

Foram selecionados dois textos em português, de cerca de 200 palavras cada um, tendo em vista suas condições de previsibilidade. Assim, o texto 1 apresenta conteúdo supostamente familiar aos sujeitos do experimento, estudantes universitários brasileiros, por tratar da relação entre cursos superiores e mercado de trabalho, o que garantiria um alto grau de previsibilidade a nível informacional. E também a nível retórico esse alto potencial estaria confirmado, uma vez que o texto apresenta uma estrutura formal usual em textos dissertativo-argumentativos, que é a estrutura de problema-solução (Hoey, 1979). No caso desse texto em particular, o problema é dividido em: apresentação do problema (§1) e causas possíveis do problema (§2); enquanto a solução é expressa pela apresentação da causa verdadeira do problema (§3).

O texto 2, por outro lado, tem características opostas: trata-se de um trecho incompleto de uma narrativa, truncada propositadamente pa-

ra diminuir o potencial de previsibilidade a nível informacional. O texto versa inicialmente sobre uma luta de gladiadores em Roma, observada pelo procônsul e sua esposa (Irene), para depois, abruptamente, passar à cena de um gato sendo acariciado por uma personagem denominada Jeanne. O trecho foi extraído de um conto no qual o autor mistura duas histórias diferentes em um só conto. A justaposição de duas narrativas não integradas entre si acrescenta um complicador a nível retórico: ocorrem mudanças de foco de ação (da observação da luta de gladiadores para um gato sendo acariciado) e de personagens (de Irene e o procônsul para Jeanne e o gato). Supusemos, assim, que nossos leitores não teriam uma estrutura cognitiva que lhes facilitasse a retenção desse texto de maneira significaiva, e que tais dificuldades resultariam em reproduções mais incompletas ou mais distorcidas do que aquelas do texto 1.

Foram selecionados para o experimento 45 sujeitos entre terceiranistas do curso de Língua e Literatura Inglesa da PUC-SP, todos nativos de língua portuguesa. Nossa preocupação quanto à delimitação dos sujeitos foi a de que todos estivessem no mesmo estágio do curso, o que garantiria um mínimo de semelhança em relação à competência lingüística. Os sujeitos foram divididos em dois grupos e a tarefa realizada sob duas condições: evocação imediatamente após a leitura e evocação com um dia de intervalo. A ordem dos textos foi invertida nos grupos nas duas etapas da tarefa. Os alunos foram instruídos a ler o texto com atenção (texto 1 para grupo 1; texto 2 para grupo 2), e, após a leitura, devolvê-lo e, em sequida, reproduzir por escrito todo o conteúdo que consequissem lembrar. Enfatizou-se que a reprodução deveria ser a mais completa e fiel possível ao original e não um resumo. Na segunda etapa, o grupo 1 recebeu o texto 2, enquanto o grupo 2 trabalhou com o texto 1. Dessa vez, os sujeitos foram instruídos a ler o texto com atenção com o propósito de reproduzi-lo no dia seguinte, o que foi feito.

Nosso objetivo, ao fazer a distinção de tempo para evocação, era o de analisar as diferenças de quantidade e qualidade de retenção sob as duas condições. Após a análise dos resultados, entretanto, constatamos que não havíamos encontrado diferenças significativas de qualidade na reconstrução que justificassem a manutenção da distinção. Conforme previsto, houve diferenças na quantidade de informações evocadas. A explicação nesse caso é bastante óbvia: o tempo atua favoravelmente para o esquecimento de informações obtidas através da leitura. Na certeza de que essa hipótese seria comprovada pelos dados, não a julgamos digna de consideração por revelar somente o óbvio. Não queremos com isso desconsiderar o fato de que diferenças de quantidade envolvem também diferenças de qualidade. Contudo, em nossa análise observamos resultados semelhantes

nas evocações sob as duas condições que apontam para a utilização de estratégias semelhantes. Como nossa análise não se atém a mensurações quantitativas de dados, julgamos que a divisão inicialmente proposta não se justificava para efeito de discussão dos resultados. Optamos, assim, por desconsiderar a questão do intervalo entre a leitura e a evocação e analisar conjuntamente o número total de reproduções.

2.2 - O processo de análise

Na comparação das evocações com os textos originais pretendeu-se chegar a uma tipificação dos processos de compreensão, mas não a sua quantificação; assim sendo, não trabalhamos com dados estatísticos e sim com tendências e padrões sugestivos, embora tenhamos atentado também para o fator quantidade, que pode ser indiciador de tendências.

Uma pesquisa como a nossa, que pretende, através da análise do produto, fazer algumas inferências sobre o processo de compreensão, pode fornecer pistas sobre o conteúdo não revelado pela metodologia de protocolos verbais, visto ser patente que o sujeito não consegue verbalizar tudo o que ocorre em sua mente, e, assim, constituir uma complementação das pesquisas processuais.

Para efeito de análise, os textos foram divididos em proposições (unidade de significado que representam as estruturas semânticas subjacentes a um texto e que são constituídas por um predicado e um ou mais argumentos), organizadas hierarquicamente em relações de dependência umas das outras, segundo o modelo apresentado por Kintsch et al. (1975). A organização hierárquica das proposições parte da proposição tópico do parágrafo, que se encontra no nível mais alto da hierarquia, para as proposições diretamente subordinadas a elas, e depois a outras subordinadas àquelas segundas e assim por diante, em direção aos níveis mais baixos da hierarquia.

Na comparação das reproduções com os textos originais, os aspectos analisados foram os desvios que, mais ainda do que as reconstruções (literais ou paráfrases), revelam comportamentos utilizados no processo de compreensão.

Foram estabelecidas três categorias descritivas para os desvios:

- a) distorção semântica: alteração do significado do original;
- b) supressão: casos de apagamento de proposições colocadas mais alto na estrutura hierárquica, e, portanto, superordenadas a outras; e
- c) acréscimo: adição de um elemento não recuperável pelo co-texto.

Em relação ao item b), a supressão de material baixo na hierarquia semântica (isto é, proposições subordinadas a várias outras) e de material redundante não foi considerada desvio, por ser inevitável no processo seletivo da compreensão, que implica necessariamente redução semântica.

2.3 - Resultados e discussão

Nossa hipótese inicial de que o grau de previsibilidade influencia a fidelidade de informação retida pela memória (ou seja, que o fator previsibilidade facilita a compreensão) foi confirmada; as reproduções do texto 1 são mais fiéis ao original do que as reproduções do texto 2.

Além dessa constatação, observamos também diferenças que levam à dedução de que estratégias distintas foram utilizadas durante o processo de compreensão de cada um dos textos, o que confirma também a segunda parte de nossa hipótese: que as características do texto exercem influência sobre a seleção de estratégias de leitura para se chegar à compreensão. As estratégias que discutiremos são de natureza cognitiva que, por definição (veja Brown, 1980), regem comportamentos automáticos e inconscientes do leitor, em contraposição a estratégias denominadas de natureza meta-cognitica, as quais operam no sentido de desautomatizar conscientemente as estratégias anteriores. O enfoque sobre o produto, em nossa pesquisa, não nos confere acesso a comportamentos conscientes dos leitores.

2.3.1 - Os desvios

Distorções semânticas

Texto 1

- a) afirmações contrárias ao original
- a1) A atenção dirigida para o vestibular teria desviado o país de problemas mais sérios, tais como crise econômica e desemprego em geral.
- a2) Há escassez de escolas superiores ou escassez de alunos em cursos superiores.
- a3) O MEC determina o fechamento de curso já existentes ou, ainda, dificulta o reconhecimento de cursos já em funcionamento.
- a4) O MEC determina verbas escassas para o ensino.
- a5) A crise econômica é culpada pelo desemprego.

	 b) Manutenção do primeiro tópico discursivo como tópico principal do primeiro parágrafo (tensão causada pelos exames vestibulares), quando, na verdade, o tópico principal é que um diploma não mais assegura emprego imediato.
Texto 2	O procônsul escreveria a seu irmão para congratulá-lo pelo casamento.

Supressões

Texto 1	a) último parágrafo sintático do texto b) último parágrafo do texto
Texto 2	 a) redução de personagens (Irene toma o lugar de Jeanne na interação com o gato. Ex.: "No chão o gato olha para Irene") b) supressão do segundo tópico discursivo através da integração dos eventos desse segundo tópico aos do primeiro (associação do gato aos eventos da luta de gladiadores)
	c) supressão de todo o segundo parágrafo do texto.

Acréscimos

Texto 1	 a) Há um número crescente de desempregados no país (Ex.: "O desemprego chegou a níveis altíssimos no país.") b) a asserção exagerada de que o vestibular causa desespero na famílias dos vestibulandos
Texto 2	Integração do gato aos eventos do primeiro tópico discursivo (Ex.: "Porém, (o gato) cansado de esperar, vira-se para o lado e cai em um sono tranquilo, esquecido do espetáculo.")

2.3.2 - Discussão

Procurando estabelecer uma comparação entre as possíveis estratégias empregadas pelos sujeitos na tarefa de compreensão de cada um dos textos, começaremos por discutir os casos de distorção semântica juntamente com os acréscimos ocorridos nas evocações do texto 1. A hipótese que nos parece válida para explicar os desvios é a mesma nesses dois casos: a interferência de conhecimento prévio e já convencionalizado sobre o assunto. Todas essas ocorrências demonstram que os sujeitos elaboraram

inferência a respeito do conteúdo do texto, mas que, como se pode depreender a partir de uma comparação com o texto original, constituem inferências não-autorizadas (em contraposição ao conceito de inferências autorizadas pelo autor, em Sperber e Wilson, 1982), isto, é não permitidas (ou resgatáveis) pelo co-texto. O que pode tê-los, então, levado a acrescentar aquelas informações ao texto? Parece-nos que a hipótese sobre interferência de conhecimento já existente na memória dos leitores dá conta de explicar a ocorrência.

Em circunstância reais de comunicação, pode ocorrer que o compreendedor elabore inferências não-pretendidas e não-autorizadas pelo autor do texto, inferências ditadas não pelo conteúdo do texto, mas por ativação de seu conhecimento prévio sobre o assunto, contido em sua memória. Essas considerações baseiam-se na Teoria de Esquemas, que afirma estar nosso conhecimento estruturado na mente em forma de esquemas, que formam redes de relações para organização e armazenamento de todo nosso conhecimento de mundo (veja Rumelhart e Ortony, 1977, Rumelhart, 1980, Adams e Collins, 1979, Spiro 1980). Os esquemas percorrem dois caminhos - dos dados para os conceitos (ascendente) e dos conceitos para os dados (descendente) - o que pressupõe contribuição constante do leitor no processo de compreensão.

A partir dessas considerações, podemos conluir que o conhecimento prévio tem um influência poderosa e determinante na compreensão e que a elaboração de inferências é condição primordial para a construção de significado. O texto só fará sentido se o leitor/ouvinte conseguir preencher as lacunas do conteúdo implícito.

Dessa forma, numa situação real de leitura, por exemplo, à medida que os primeiros esquemas de compreensão são acionados por informações do texto (processamento ascendente), outros esquemas ou subesquemas podem ser ativados pelos primeiros, num processamento descendente, e ocasionar interferência de informação que o leitor/ouvinte imagina fazerem parte do texto, nas entrelinhas talvez.

Nos casos de acréscimo de informação e de distorção ora analisados, a interferência de conhecimento prévio seria devida à alta previsibilidade informacional potencial do texto 1, um assunto presumivelmente familiar aos nossos sujeitos. Todos os desvios ocorridos a respeito de tópicos como vestibular, crise econômica, educação no Brasil, poítica do MEC revelam idéias que todos nós, professores e alunos universitários, já debatemos, e que, em maior ou menor medida, nos são familiares, porque fazem parte do nosso contexto cultural.

Os desvios observados nas reproduções do texto 2, por outro lado, praticamente não revelam interferência de conhecimento prévio e

convencionalizado, uma vez que o grau de familiaridade é muito baixo no texto. Há somente 1 caso de distorção semântica - congratulações pelo casamento - que poderia ser atribuído à elaboração de uma inferência não-autorizada. Considerando-se que, na cultura brasileira e também em muitas outras, o esquema para casamento contém subesquemas para os conceitos de congratulações, celebrações, alegrias, etc, podemos supor que tão logo o esquema casamento tenha sido acionado pelo item casamento no texto, o subsequema congratulações tenha sido indevidamente ativado.

A análise das supressões também revela diferenças nas estratégias possivelmente empregadas para a compreensão dos textos 1 e 2.

As supressões ocorridas nas evocações do texto 1 referem-se ao apagamento de:

- a verdadeira causa do desemprego de recém-graduados (último período sintático do texto), em oposição à suposta causa apresentada no segundo parágrafo;
- 2) além da verdadeira causa do desemprego, a situação real em relação a vagas no mercado de trabalho (último parágrafo do texto), em oposição à situação hipotética descrita no segundo parágrafo (isto é, a saturação do mercado de trabalho.

Nossa hipótese para explicar a ocorrência desses desvios seria a utilização de uma estratégia por nós denominada de "fechamento" a nível discursivo, numa comparação analógica com a estratégia de fechamento (clozure) sintático, postulada por Kimball (1973), que diz que "uma frase está fechada tanto quanto possível, isto é, a menos que o próximo módulo analisado seja um constituinte imediato daquela frase."

Transportando a noção de fechamento sintático para nossos dados, estamos supondo que os desvios em questão foram ocasionados por um processo de fechamento precipitado a nível de estruturação tópica do texto, em que uma causa e uma situação hipotéticas (§2) foram entendidas como verdadeiras. Esse fechamento precipitado foi possibilitado pelo fato de que o segundo parágrafo apresenta uma causa e uma situação que poderiam ser reais, não fosse o desmentido que só vai ocorrer no terceiro parágrafo. Uma tentativa de explicação para esse procedimento seria o desconhecimento, por parte dos sujeitos, da retórica argumentativa, que opõe pontos de vista, numa simulação quase dialógica.

Igualmente, a distorção b) do texto 1 - manutenção do primeiro tópico discursivo como tópico principal do primeiro parágrafo - parece ser mais um exemplo de fechamento a nível discursivo precipitado. O tópico introdutório, tendo sido compreendido como o tópico principal, ocasionou

a exclusão do segundo tópico, através de um mecanismo de preservação da coerência temática.

Kleiman (1984) apresenta evidências de que alunos de primeiro grau tendem a procurar em textos didáticos a explicitação de todas as relações a serem expandidas já no início do texto. A autora demonstra que isso acontece devido à formação, no escolar, de um esquema passivo, estereotipado e convencional do texto didático, o qual passa a orientar rigidamente os processos envolvidos na compreensão. No caso dos nossos sujeitos, embora se tratassem de estudantes universitários e, portanto, leitores supostamente maduros, o fato de terem considerado como tópico principal do parágrado a sentença inicial pode ser evidência de que essa falha tenha sido causada por um mecanismo semelhante, ou seja, a noção adquirida de que o tópico deva vir explicitado no início do texto ou do parágrafo.

Em relação ao texto 2, em que o número de supressões nas evocações foi bem maior que no primeiro texto, a dificuldade de retenção encontra explicação no fato de que houve busca de elos de coesão que estabelecessem uma relação de coerência e subseqüente frustração da expectativa de coerência, em virtude das dificuldades causadas pela estrutura não-convencional do texto. A impossibilidade de construção de um discurso coerente para alguns sujeitos parece ter sido responsável pelo apagamento de todo o segundo parágrafo em algumas evocações. Esse desvio serve para reforçar a importância da coerência no processo de comunicação verbal, que aparece diretamente ligada ao sucesso da tarefa de compreensão.

Os outros dois tipos de supressão em relação ao texto 2 (redução de personagens e supressão do segundo tópico discursivo) revelam, a nosso ver, a tentativa de manutenção de um só tópico discursivo, tentativa que pode ser explicada como busca de coerência num texto que desafia o leitor nesse sentido.

A teoria sobre o tema apresenta a coerência como elemento essencial no discurso, tanto para o ouvinte ou leitor quanto para o falante ou escritor (van Dijk 1977, Levy 1979, Agar e Hobbs 1982), Kato 1984).

Agar e Hobbs (1982) acrescentam aos dois níveis de coerência propostos por van Dijk (1977) e Levy (1979) - coerência global e coerência local - um terceiro: coerência temática. A coerência global é determinada pelo plano geral que o produtor tem para atingir seus objetivos de mudar o mundo com seu discurso. A coerência local se relaciona com os objetivos de efetuar mudanças no texto. Finalmente a coerência temática refere-se à reocorrência de uma mesma fatia de informação (tema) no texto. São esses três tipos de coerência que dão unidade ao discurso.

Essa noção de coerência como estratégia fundamental no pro-

cesso de compreensão reforça nossa tese de que a manutenção de um só tópico discursivo no texto 2 se justifica como tentativa de estabelecer um discurso coerente, uma vez que os dois tópicos originais parecem violar o princípio da coerência temática.

No caso específico da redução de personagens, encontramos justificativa para esse procedimento em Fillmore e Kay (1981), para quem a tentativa de reduzir as personagens do cenário mental é características dos leitores e classificada como "Princípio da Parcimônia". Essa máxima de interpretação textual diz: "Não traga mais pessoas ou objetos para o mundo do texto do que forem necessários para que o texto seja coerente." Um menor número de personagens faz aumentar a unicidade do texto, pois os eventos se tornam mais integrados através da ação de um só agente.

Quando as personagens não apresentam uma relação de estreita interligação, como ocorre no texto 2, esse princípio explicaria a redução de personagens. No caso da substituição de Jeanne por Irene, em particular, o gato passaria a integrar os eventos da primeira história sem que a coerência temática fosse rompida.

À guisa de resumo dos contrastes analisados, gostaríamos de sugerir que a interferência de conhecimento prévio pautado por idéias convencionais a respeito do assunto e o fechamento precipitado a nível discursivo no texto 1 foram conseqüência da grande familiaridade com o assunto e suposto conhecimento da estrutura retórica (embora a apreensão dessa estrutura se revelesse equivocada nos casos em que ocorreu o "fechamento"). De outro lado, a imprevisibilidade informacional e retórica do texto 2 parecem ter causado a tentativa de estabelecimento de uma coerência ausente do texto.

3. SEGUNDA PESQUISA

A segunda pesquisa objetivou analisar a mesma variável em relação à natureza de textos escritos, ou seja, o grau de previsibilidade informacional e retórica como fator de influência sobre a legibilidade e, possivelmente, sobre a escolha de estratégias de compreensão, em LE (inglês).

Nossas hipóteses e pressupostos são os mesmo da pesquisa anterior, porém acrescidos de uma questão a ser investigada: na eventualidade de desconhecimento do código lingüístico, a que estratégias os sujeitos poderiam recorrer?

3.1 - O experimento

A seleção dos dois textos obedeceu aos mesmos critérios estabelecidos para a pesquisa em português. O texto 3, sobre o acidente radiativo de Goiânia, ocorrido em setembro de 1987, oferecia um grau de previsibilidade potenciamente alto em termos de conteúdo, por se tratar de assunto extensamente divulgado e comentado em todos os meios de comunicação e em rodas de conversas; e pareceu-nos que também a estrutura retórica do texto é bastante comum em reportagens jornalísticas:

- apresentação do fato (1º § o tipo de tratamento utilizado nas vítimas do desastre em questão, o médico e suas opiniões);
- retrospectiva dos eventos que levaram ao estágio atual (2º §);
- conclusão (3º§ resultados do tratamento e opinião do médico).

Nos mesmos moldes do texto 2 (em português), o texto 4 também apresenta um conteúdo e uma estrutura retórica pouco previsíveis: trata-se de um pequeno trecho, não-inicial de uma narrativa, que apresenta várias personagens, e onde ocorre também ruptura na estrutura - a narrativa passa da cena do pai e filhos sentados em frente ao fogo para outra cena, na qual o narrador está agachado num canto escuro, aparentemente sozinho.

Selecionamos 26 alunos terceiranistas do curso de Língua e Literatura Inglesa da PUC-SP sujeitos do experimento; são alunos que podem ser considerados bastante adiantados em seus conhecimentos de inglês (nível pós-intermediário ou adiantado) e muito familiarizados com a leitura de textos em inglês (textos jornalísticos, literários, acadêmicos).

Os procedimentos para a realização do experimento imitaram aqueles da pesquisa anterior, apenas sem a distinção de tempo para a realização dos protocolos de evocação escritos. Todos os Protocolos foram escritos em seguida à leitura de cada texto. Ao receberem o texto 3, os sujeitos foram instruídos a lê-lo com atenção, devolvê-lo quando tivessem terminado a leitura e reproduzir por escrito tudo o que lembrassem do conteúdo do texto. Após o recolhimento desses primeiros protocolos, o mesmo procedimento foi repetido com o texto 4. Foi facultada permissão para os sujeitos escreverem suas evocações em português, a fim de não se criarem barreiras de língua que poderiam prejudicar o desempenho da tarefa. Os sujeitos podiam, no entanto, misturar inglês ao português, quando a informação fosse recuperada mais rapidamente na língua estrangeira.

3.2 - O processo de análise

Repetimos o processo da primeira pesquisa e estabelecemos as mesmas categorias descritivas para os desvios.

3.3 - Resultados e discussão

Também nesta pesquisa a hipótese da influência do grau de previsibilidade sobre a fidelidade de compreensão se confirmou. Constatamos uma tendência à manutenção da mesma estrutura retórica e à reprodução dos fatos mais importantes (idéias principais) no texto 3, em oposição à menor fidelidade resultante das reproduções do texto 4. E, ao fazermos inferências sobre o processo de compreensão a partir dos desvios encontrados, pudemos depreender também diferenças significativas entre as evocações de cada texto, no sentido de apontar para uma possível escolha de estratégias de leitura distintas, que serão discutidas adiante.

3.3.1 - Os desvios

Distorções Semânticas

Texto 3	 a1) Todos os pacientes teriam morrido por falta de tratamento adequado. a2) A sugestão do médico (Dr. Gale) de que os pacientes mortos poderiam talvez ter sobrevivido se não tivessem sido tratados. a3) Não hà meios de saber se a droga surtiu algum efeito. b1) Dr. Gale não obteve resposta ao seu pedido de permissão para testar a droga experimental. b2) A pergunta que Dr. Gale se coloca sobre a possível eficácia do tratamento é uma pergunta sem resposta.
Texto 4	 a) Redução do número de personagens. b) Tentativa de integração dos dois últimos parágrafos (Ex.: "Alguém levanta a criança para a poltrona. A criança não pode enxergar muito bem, pois está escuro. Só sabe que a janela fica no canto da sala. E pode sentir o "slipper" em suas mãos ()" c1) O narrador estava na esquina, portanto a cena era vista de fora, através da janela. c2) O narrador estava na esquina e de lá via a janela.

Supressões

Texto 3	 a) da conclusão do médico (de que o tratamento pode ter sido responsável pela recuperação de dois pacientes) b) da maior parte dos detalhes sobre o acidente de Goiânia c) da afirmação de que, para o tratamento de vítimas de desastres radiativos, o que se conhece é insuficiente
Texto 4	a) do trecho em que o narrador é pego no colo pelo pai b) do último parágrafo c) do trecho (parte do último parágrafo) em que o narrador está agachado num canto e segurando um chinelo

Acréscimos

Texto 3	 a) O cilindro foi encontrado em um hospital em Goiânia. b) Detalhes sobre o acidente de Chernobyl que não constam do texto.
Texto 4	Tentativa de integração dos dois últimos parágrafos (Ex.: "O narrador se juntou a eles e pôde sentir o cheiro de árvores em Caddy. Depois ele foi até a janela e agachou-se lá.")

3.3.2 - Discussão

Considerando-se os dados acima, podemos dizer que, a grosso modo, algumas das estratégias de compreensão provavelmente empregadas pelos sujeitos da primeira pesquisa parecem igualmente ter sido utilizadas pelo segundo grupo de sujeitos. No caso do texto 3, houve a interferência de conhecimento prévio, armazenado na memória, que ocasionou, por exemplo, o acréscimo de detalhes do acidente de Chernobyl e de um detalhe sobre o desastre de Goiânia e também distorções como a1) e a2) (a falta de tratamento adequado no Brasil e de condições de tratamento), talvez a partir de uma visão estereotipada das deficiências do sistema médico brasileiro (desleixo, falta de higiene, falta de dinheiro).

Por outro lado, em relação ao texto 4, a tentativa de construir um discurso coerente parece ter sido a estratégia predominante, revelada por vários dos desvios. Por exemplo, a redução do número de personagens, que evidencia, mais uma vez, a existência do Princípio da Parcimônia, em sua ligação com a manutenção da coerência temática. Também a tentativa de integração dos dois últimos parágrafos (narrados no colo do

pai e num canto escuro), ou a supressão parcial ou total do último parágrafo (para preservar a imagem do narrador no colo), ou a supressão da cena em que o narrador é pego no colo (para poder colocá-lo num canto agachado) parecem-nos revelar uma busca de coerência: o narrador é colocado em um determinado cenário, o que exclui a possibilidade de estar em outro. Ou então sugere-se que ele passou de um cenário ao outro, como por exemplo, em:

"Depois ele foi até a janela e agachou-se lá.", em que o leitor dá a impressão de estar tentando preencher aquilo que ele considera serem vazios do texto.

Por outro lado, se esperávamos que as evocações do texto 3 apresentassem acréscimos de detalhes sobre o acidente de Goiânia, em vista da familiaridade com o assunto e conseqüente interferência de conhecimento prévio armazenado na memória, num mecanismo igual àquele ocorrido nas reproduções do texto 1, inesperadamente os dados revelam estratégia oposta. Excluindo-se um caso de acréscimo em relação ao tópico do desastre de Goiânia (acréscimo a), o procedimento geral foi justamente a supressão de vários detalhes apresentados no texto original. Entretanto, tal procedimento não parece significar que houve incompreensão da informação, uma vez que todas essas evocações fazem menção à contaminação de pessoas causada por um material radiativo, o césio 137. Uma hipótese a ser considerada, nesse caso, é se não teria sido precisamente a grande familiaridade com o assunto que fez com que os sujeitos não se detivessem na leitura do relato do acidente.

Ao analisarmos os outros casos de desvios, notamos problemas provavelmente causados por desconhecimento do código lingüístico. É o que parece ter ocorrido nos casos das distorções semânticas a3, b1 e b2 do texto 3 e nas distorções c1 e c2 (texto 4); ou também das supressões a e c (texto 3)

Observamos o que poderíamos chamar de três estratégias possivelmente empregadas pelos leitores nos casos em que há falta de compreensão da língua. Uma delas é evitar a reprodução do trecho desconhecido - é o caso das supressões; a segunda é transcrever em inglês a palavra ou frase cujo significado aparentemente permanece desconhecido (como em "O menino estava chewing paper" ou necessidade de se mudar handbook treatment"); e por fim, a terceira estratégia consiste em intepretar o que se conseguiu entender, muitas vezes incorrendo em distorções, mas sempre, parece-nos guiados por uma necessidade de estabelecer um discurso coerente.

Vejamos o seguinte exemplo de distorção (texto 3):

"Há uma droga em experimento para curar esses pacientes,

mas no hospital militar do Rio não quiseram usá-la. (...) O doutor Gale não sabe se foi pelo **não** uso da droga nos pacientes, "não me responderam," diz ele."

O que estamos interpretando como falta de compreensão da frase "But they did respond" (detectada em várias evocações), talvez causada pelo emprego de uma acepção não tão comum do verbo "respond" em inglês, no exemplo acima parece ter provocado outra distorção (a recusa dos médicos em usar a droga), de forma a estabelecer uma seqüência coerente, ainda que errônea, mecanismo também detectado na análise do texto 2 (pesquisa em português).

Semelhante busca de coerência verifica-se também nos casos de supressão c1 e c2 (texto 4), em que a palavra "corner" (canto ou esquina) foi erroneamente interpretada como "esquina" no contexto e, a partir daí, tentou-se criar um contexto coerente, colocando-se o narrador na esquina e, portanto, observando a cena familiar do lado de fora, através da ianela.

Para concluir, retomando a questão da previsibilidade, os dados desta segunda pesquisa sugerem que, se de um lado a previsibilidade sobre o conteúdo e estrutura do texto influenciou o grau de fidelidade da compreensão, direcionando a escolha de estratégia que independem da língua (LM ou LE), de outro lado a leitura em LE fez surgirem problemas de desconhecimento de itens lingüísticos, o que, conseqüentemente, interferiu nas estratégias empregadas na construção da compreensão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1 A estratégia predominante em tarefas de compreensão parece ser a tentativa de se estabelecer relações de coerência da interação com o texto. Mesmo em se tratando de LE, em que os obstáculos são maiores em razão de dificuldades com o código lingüístico, sugerimos, levandose em conta os dados desta pesquisa e nossa experiência no ensino de LE, que o procedimento do compreendedor é sempre o de buscar relações de coerência. No entanto, parece-nos que, em LE particularmente, essa tendência se efetiva se o aluno tiver superado o bloqueio (muito comum) de acreditar que não conseguirá compreender um texto enquanto não souber todo o vocabulário e todas as estruturas sintáticas do texto.

Acreditamos ser tarefa do professor de LE estimular o aluno a superar esse bloqueio mediante um trabalho de desenvolvimento da habilidade de leitura semelhante ao que deve ser feito em LM - desenvolvimento (e conscientização) de estratégias de leitura e análise crítica dos textos. O mais grave é que a escola geralmente não faz esse trabalho em discipli-

na alguma, nem em LM nem em LE, de modo que permanecem concepções falaciosas sobre a leitura e sobre o texto escrito: a idéia de que, uma vez alfabetizado, o aluno já adquiriu também proficiência em leitura, a falta de preocupação em expor o aluno a estruturas retóricas diversas (a fixação sobre o texto didático), a incompreensão da importância de equilíbrio entre o dado (conhecido) e o novo para a aprendizagem, a magia (sacralidade inquestionável) da palavra escrita.

É através de um trabalho de leitura e análise de textos, discutidos entre professor e alunos, em classe, que o aluno terá condições de desenvolver sua competência em leitura e tornar-se um leitor proficiente.

4.2 Uma questão repetidamente levantada por lingüistas aplicados que investigam o processo da compreensão em LE principalmente (para uma análise dessas pesquisas, veja Alderson, 1984), é se as deficiências de compreensão em LE seriam devidas a problemas de desconhecimento do código ou a problema de competência em leitura, independentemente da língua. Meuer (1987), em uma pesquisa com alunos brasileiros, concluiu que não existem diferenças de desempenho entre LM e LE, quando se trata de leitores que já tenham adquirido um grau de proficiência mais ou menos alto na LE. Nossos dados sugerem uma conclusão semelhante: na leitura em LE ocorrem problemas de desconhecimento do código, mas leitores com proficiência alta na língua podem muitas vezes, aplicar as mesmas estratégias que provavelmente utilizariam em LM para tentar criar relações de sentido onde há desconhecimento. Resta ser investigada a existência (ou não) de transferência de estratégias da LM para a LE em alunos em estágio inicial de prendizagem da LE.

(Recebido em dezembro de 1988)

Agradeço à Professora Maria Cecília P. de Souza e Silva pelas valiosas sugestões.

BIBLIOGRAFIA

ADAMS, M.J. and A. Collins. "A schema-theoretic view of reading." In: R.O. Freedle (ed.) Advances in Discourse Processes, vol. II New Directions in Discourse Processing. Norwood: ABLEX, 1979.

AGAR, M. and J.R. Hobbs. "Interpreting discouse: coherence and the analysis of ethnographic interviews." Discourse Processes, 5, 1982: 1-32.

- ALDERSON, J.C. "Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?" In: J.C. Alderson and A.H. Urquhart (eds.) Reading in a Foreign Language. London: Longman, 1984.
- AUSUBEL, D.P. "Cognitive structure and the facilitation of meaningful verbal learning." In: R.C. Anderson and D.P. Ausubel (eds.) Readings in the Psychology of Cognition. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1965.
- ——, J.D. Novak and H. Hanesian. Educational Psychology: a cognitive view. New York: Holt, Rinehart & Winston 1978.
- BROWN, A. "Metacognitive development and reading." In: R.J. Spiro et al. (eds.)

 Theoretical Issues in Reading Comprehension Hilldale: Lawrence Erlbaum
 Associates, 1980.
- VAN DIJK, T.A. Text and Context: explorations in the semantics and pragmatics of discourse, London: Longman, 1977.
- FILLMORE, C.J. and P. Kay, "Three properties of the ideal reader," mimeo, 1981.
- HOEY, M. Signalling in Discourse. Birmingham: University of Birminghan, monografia, 1979.
- KATO, M.A. "Estratégias cognitivas e meta-cognitivas na aquisição de leitura." Comunicação apresentada no I Encontro de Leitura, Londrina, 1984.
- KIMBALL. J. "Seven principles of surface structure parsing in natural language." Cognition, 2, nº 1, 1973: 15-47.
- KINTSCH, W., E. Kozminsky, W. Streby, G. McKoon and J. Keenan. "Comprehension and recall of text as a function of content variables". **Journal of verbal Learning and Verbal Behavior**, 14, nº 5, 1975: 196-214.
- and T.A. van Dijk. "Comment on se rappelle et on résume des histoires." Languages, 40, 1975: 98-116.
- _____, T.S. Mandel and E. Kozminsky. "Summarizing scrambled stories." **Memory** and Cognition, 5, nº 5, 1977: 547-552.
- KLEIMAN, A. "Leitura e legibilidade: reflexões sobre o texto didático." Cadernos PUC-SP, 17, 1984: 79-104.
- LEVY, D.M. "Communicative goals and strategies: between discourse and production." Psychological Review, 5, nº 85, 1979: 363-394.
- MEURER, J.L. "Efeito dos organizadores antecipatórios na leitura em língua estrangeira e língua materna." **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Unicamp, 10, 1987: 9.36.

- RUMELHART, D.E. and A. Ortony. "The representation of knowledge in memory."
 In: R.C. Anderson, R.J. Spiro and W.E. Montague (eds.) Schooling and the
 Acquisition of Knowledge. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1977.
- RUMELHART, D.E. "Schemata: the building blocks of cognition." In: R.J. Spiro, B.C. Bruce and W.E. Brewer (eds.) **Theoretical Issues in Reading Comprehension**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.
- SPERBER, D. and D. Wilson. "Mutual knowledge and relevance in theories of comprehension." In: N. Smith (ed.) Mutual Knowledge. New York: Academic Press., 1982.
- SPIRO, R.J. "Constructive processes in prose comprehension and recall." In: R.J. Spiro, B. Bruce and W. Brewer (eds.) Theoretical Issues in Reading Comprehension. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

APÊNDICE

Texto 1

A época dos vestibulares é aquela em que as famílias brasileiras da classe média se preocupam com a possibilidade de seus jovens ficarem de fora dos cursos superiores. As listas publicadas pelos jornais criam uma atmosfera de decepção/euforia e acabam desviando a atenção do país de um problema menos imediato, mas muito mais sério: um curso superior, no Brasil, deixou de ser um passaporte para o mercado de trabalho.

A crise econômica, bode expiatório da incompetência generalizada, tem levado a culpa pelo desemprego dos jovens recém-formados. O MEC dá seu endosso, suspendendo draconianamente a autorização de funcionamento a novos cursos de nível superior, sob o pretexto de que não há mais mercado de trabalho para certas profissões.

A mais sumária enquete entre empresários de praticamente qualquer setor da atividade econômica, entretanto, revelará que as vagas existem; o que não há é gente capacitada para preenchê-las. Na verdade, o nosso ensino superior, com algumas exceções até tradicionais, não está e nunca esteve voltado para as necessidades do mercado de trabalho.

"Uma bomba para o ano 2.000", Veja 3 de março de 1982

Texto 2

"Não é frequente", diz o procônsul virando-se em direção de lrene, "que dois gladiadores dessa categoria se matem mutuamente. Estamos de parabéns por termos visto um espetáculo raro. Esta noite escreverei a meu irmão para consolá-lo de seu aborrecido casamento."

Irene vê mover-se o braço de Marco, um lento movimento inútil como se quisesse arrancar o tridente enterrado nos rins. Imagina o procônsul nu na arena, com o mesmo tridente fincado até a haste. Mas o procônsul não mexeria o braço, com aquela última dignidade; berraria esperneando como uma lebre, pediria desculpas a um público indignado. Aceitando a mão que seu marido lhe estende para ajudá-la a levantar-se, acede mais uma vez; o braço parou de mexer, a única coisa que resta fazer é sorrir, refugiar-se na inteligência. O gato não parece gostar da imobilidade de Jeanne, continua deitado de costas esperando uma carícia; depois, como se o incomodasse esse dedo contra a pele do flanco, mia desafinadamente e faz meia volta para afastar-se, já esquecido e sonolento.

Cortázar, Julio "Todos os Fogos o Fogo". In: Todos os Fogos o Fogo, Rio: Civilização Brasileira, 1969, 3º edição

Texto 3

"We are living in a new age of medicine." That was the appraisal last week of Dr. Roberto Gale, A UCLA hematologist and veteran of the medical team that treated victims of the Chernobyl nuclear disaster. Gale had just returned from Rio de Janeiro, where he had spent ten days treating six badly irradiated victims of a bizarre acident in Brazil with an experimental drug called GM-CSF. "When it comes to these disasters," concluded Gale, "all the handbooks on treatment will have to be rewritten."

Indeed, Brazilian authorities were dealing with the worst known episode of radioactive contamination in the West. In mid-September, a hapless junkyard dealer in Goiânia pried open a lead cylinder containing a capsule of radioactive cesium 137, an isotope used for treating cancer. During the next six days, more than 200 townspeople were exposed to the deadly bluish powder.

Days later, the ten most severely irradiated patients were flown aboard a military plane to the Marcilio Dias naval hospital in Rio. the doctors decided to try the untested drug on six patients who were likely to die. Within a week four of the six patients had died, but the other two seemed to be recovering. "I can't be certain that they would have died if they had not got the treatment," Gale says. "But they did respond."

"A new age of medicine", **Time** 12 de outubro de 1987.

Texto 4

Caddy gave me the cushion, and I could look at the cushion and the mirror and the fire.

'We must be quiet while Quentin's studying.' Father said. What are you doing, Jason.'

'Nothing.' Jason said.

'Suppose you come over here to do it, then.' Father said.

Jason came out of the corner.

What are you chewing.' Father said.

'Nothing.' Jason said.

'He's chewing paper again.' Caddy said.

'Come here, Jason.' Father said.

Jason threw into fire. It hissed, uncurled, turning black. Then it was grey. Then it was gone. Caddy and Father and Jason were in Mother's chair. Jason's eyes were puffed shut and his mouth moved, like tasting. Caddy's head was on Father's shoulder. Her hair was like fire, and little points of fire were in her eyes, and I and Father lifted me into the chair too, and Caddy held me. She smelled like trees.

She smelled like trees. In the corner it was dark, but I could see the window. I squatted there, holding the slipper. I couldn't see it, but my hands saw it, and I could hear it getting night, and my hands saw the slipper but I couldn't see myself, but my hands could see the slipper, and I squatted there, hearing it gettink dark.

Faulkner, William The Sound and the Fury, London: Penguin Books, 1976, 3º edição.