

A UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS COGNITIVAS NO PROCESSO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA

João Fábio Sanches Silva (UEMS)

Sou professor de Língua Inglesa (LI) há muitos anos, tendo trabalhado com praticamente todas as modalidades de ensino da língua inglesa na cidade de Campo Grande, MS. Por acumular anos de experiência docente, não é de estranhar que minha prática docente se transforme no meu grande objeto de pesquisa, buscando respostas que o cotidiano da sala de aula muitas vezes não oferece, ou não consigo vislumbrar.

Contudo, esta mudança de lado ou de postura precisa ser bem refletida e alicerçada em pressupostos que assegurem o rigor necessário para a investigação desejada. Segundo Fazenda (2001:82), ao pesquisar a própria ação, os pesquisadores deveriam observar se o domínio que tinham da situação vivida, isto é, todos os anos de prática consolidada, não se chocarão com o domínio teórico do campo observado, o que muito pode interferir ao se tratar de práticas em sala de aula já incorporadas pelo professor.

Ao longo destes anos como professor de LI, pude perceber que há uma demanda cada vez maior de alunos que buscam não a oralidade como meta principal ao estudar o idioma em questão, mas sim procedimentos de leitura que possam auxiliá-los na aprovação em avaliações de proficiência, como, por exemplo, uma prova de vestibular, um concurso público ou uma prova de entrada em programas de mestrado ou doutorado.

Ao trabalhar com o ensino de LI voltado às necessidades assinaladas, percebia a dificuldade dos meus alunos na utilização de estratégias que poderiam facilitar o entendimento dos textos lido, sendo este o princípio norteador desta pesquisa, que buscou respostas para a relação entre estratégias de leitura e desempenho.

Alguns estudos conduzidos o ensino e a utilização de estratégias de leitura em LI serviram de base para este trabalho. Dentre eles, destaco os estudos conduzidos sobre

instrução e estratégias de leitura que indicaram que leitores não-proficientes em língua materna (LM) e Segunda Língua (L2), ou não possuem conhecimento sobre estratégias ou principalmente utilizam estratégias do tipo *bottom up*, que serão discutidas posteriormente. As descobertas de tais estudos também indicam que a instrução estratégica com foco na monitoração da compreensão pode ajudar os leitores menos habilidosos a superar suas dificuldades na leitura de textos em LI.

Bereither e Bird no seu estudo em contextos de LM (1985) identificaram quatro estratégias de leitura que foram denominadas de estratégias de reparo: reafirmação, releitura, exigência de relações e formulação de problemas. Usando tais estratégias, eles conduziram um estudo experimental que comparava os efeitos da consistência da instrução na aplicabilidade das estratégias de leitura. Em outras palavras, os alunos foram ajudados a compreender e utilizar estas estratégias de reparo que levavam a compreensão. Eles concluíram que os alunos não iriam adquirir rapidamente as estratégias de leitura simplesmente pela imitação de modelos apresentados pelo professor; eles também precisavam de atividades de monitoramento de compreensão que consistiam em reconhecer os problemas de compreensão e selecionar as melhores estratégias de reparo.

Carrell (1985) conduziu um estudo em contexto de L2 para examinar os efeitos combinados da instrução de estratégias cognitivas na compreensão textual. Os alunos foram conduzidos ou no mapeamento semântico ou no método de relação texto-experiência, que utiliza o conhecimento de mundo dos alunos para auxiliar no processo de leitura e interpretação de textos para ativar seus conhecimentos prévios. Os resultados mostraram que os efeitos combinados destas estratégias foram eficientes no enriquecimento da compreensão na leitura. Embora o campo de pesquisa daquele que deseja trabalhar com os processos de leitura em língua estrangeira seja vasto, ele ainda

requer maiores pesquisas e maior aprofundamento das discussões relativas aos procedimentos de leitura, por isso a pertinência da minha pesquisa ao discutir a utilização de estratégias cognitivas voltadas ao processo de leitura.

Servindo-se desta justificativa, os conceitos de leitura e leitor precisavam ser determinados. Ler bem exige dos nossos alunos uma visão atual do seu papel, tomando uma atitude mais ativa perante o texto, interagindo não somente com o professor/a, mas com o próprio texto, numa postura de associação de idéias, conhecimentos e ideologias, transformando um momento que poderia ser de total absorção de informações, num momento de compartilhamento de idéias, independente do nível primário de conhecimento, preferencialmente com textos originais, propiciando um contato mais direto com a língua alvo.

Deste modo, o texto só pode ser controlado pelos sujeitos imersos num determinado contexto sócio-histórico, responsável pelas condições de produção e interpretação dos significados encontrados no texto. Com base nestas formulações, o conteúdo previamente detido pelo aluno é tido como uma fonte influenciadora no processo de aprendizagem, uma vez que este ponto de ancoragem dará margem à integração das novas informações.

Nesta perspectiva, em aulas voltadas ao processo de leitura, os alunos seriam ensinados a usar o texto eficientemente, ou seja, utilizar estratégias específicas para determinados textos, caracterizando um conhecimento comum que vai sendo compartilhado pelo professor e pelos alunos (Edwards e Mercer, 1988), fazendo com que estes alunos possam visualizar o texto como um todo, possibilitando certa flexibilidade na leitura em LI, no sentido de poder discernir quanta informação eles precisam ler para alcançar seus objetivos, adotando melhores estratégias que poderão levá-los a uma maior qualidade na leitura.

UMA VISÃO COGNITIVA ACERCA DO PROCESSO DE LEITURA EM LI

A concepção de leitura adotada para esta pesquisa percebe o texto como um processo de construção de significados, necessariamente em relação com a exterioridade, com as condições em que se relaciona com outros textos (Orlandi, 1988:10), e não como produto acabado em que o sentido está dado, cabendo ao leitor apenas a tarefa de encontrá-lo a partir das marcas que o autor nele deixou.

É conseqüentemente a partir dessa perspectiva que o leitor passa a ser visto como sujeito no sentido de ser capaz de buscar significados que estão além das letras, palavras e parágrafos. Seguindo esta observação, Nunan (1992:11) afirma ser necessário “fortalecer e enriquecer o aluno a identificar os caminhos que seguem para ler e aprender a ler, ajudando-o assim a monitorar sua própria aprendizagem”.

Ao falar em ensino de leitura, tomei como pressuposto que situações de uso do texto escrito como mero pretexto para a prática de itens gramaticais, para a correção de pronúncia e entonação, ou para a aquisição de vocábulos novos por meio de textos simplificados, não constituem situações de ensino de leitura em seu sentido exato. Leitura está ligada a diferentes propósitos, os quais estão ligados a um contexto situacional distinto, e também em expectativas sociais, como por exemplo, no tipo de leitura que é esperada em sala de aula, na família ou em reuniões particulares, por exemplo.

Por outro lado, os textos ora utilizados estão se tornando mais apropriados por serem autênticos, ou seja, reproduzidos de fontes reais (jornais, revistas, panfletos, etc.), sem simplificações ou outro tipo de manipulação para o propósito didático. O leitor deixou de ser concebido como mero decodificador de mensagens já dadas no texto, o professor

deixou de ser considerado o detentor de todas as respostas, entendidas neste contexto como o significado último e único do texto.

Contudo, esta dinâmica no processo de leitura poder apresentar três riscos notórios: (1) uma empolgação demasiada com as técnicas que podem auxiliar o aprendiz a desenvolver sua proficiência na leitura em LE, esquecendo que o ato de ler é um ato de formação e, portanto, educativo em seu sentido amplo; (2) o risco de instituir os professores novamente como detentores do saber, conduzindo os alunos às respostas que querem, no sentido que enxergam no texto; e, (3) o risco de limitar a atividade de leitura de um texto à busca de informações, esquecendo que um texto é a realização de um discurso determinado social e historicamente, e de que todo ato de leitura se dá dentro de uma situação social e histórica, realizado por sujeitos também inseridos nesse contexto.

Sendo assim, o modelo psicolingüístico de leitura, como suas características e aplicabilidades, passa a tratar leitura como processo, ao invés de um mero produto.

O MODELO PSICOLINGÜÍSTICO DE LEITURA

A pesquisa e a pedagogia de leitura em LM e LE nos anos 1970 foram influenciadas particularmente pelo modelo de leitura elaborado por Goodman (1967) e Smith (1971). O modelo de leitura de Goodman é classificado como um modelo *top down* no qual a leitura é vista como um jogo de adivinhações psicolingüísticas (Goodman,1967). Segundo este modelo, conforme processam as informações que cada sentença lhes oferece, os leitores checam como tais informações se encaixam, usando estratégias *top down*, tais como conhecimento prévio do assunto, previsão, *skimming*, dentre outras (Barnett, 1988).

Em contraste, o modelo de leitura *bottom up* enfatiza a prioridade do texto como insumo, portanto, se processa pelo reconhecimento de letra e palavra. Segundo Aebersold e Field (1977), durante a leitura, a mente dos leitores se engaja repetidamente numa variedade de processos. Usando estratégias *bottom up*, os leitores começam processando as informações num nível de sentenças, em outras palavras, eles focam na identificação do significado e da categoria gramatical de uma palavra, sua sintaxe, detalhes textuais, e assim por diante.

Contudo, ambos os processos recebem críticas. O processo *bottom up* tem sido criticado por não fazer o relato por uma variedade de efeitos do contexto (Rumelhart, 1976). O modelo *top down*, por sua vez, tem sido minado pelas pesquisas que sugerem que o reconhecimento da palavra é automático em bons leitores e que são os leitores fracos que na maioria fazem uso de redundância textual para facilitar o reconhecimento da palavra.

No entanto, seria muito simplista imaginar a leitura como sendo apenas resultante dos processos mencionados. Por meio do relato de alguns experimentos, Rumelhart (1976) demonstra que a leitura envolve a interação contínua entre diversos níveis de análise, levando o leitor a utilizar os dois tipos de processo, considerando os processos *top down* e *bottom up* como um processo interativo. O argumento é que os processos *bottom up* influenciam os processos *top down* e vice versa como se fossem compensatórios, em outras palavras, um tipo de processo ocorrerá se houver um problema com o outro (Maciel, 2004).

Numa visão psicolinguística de leitura, a percepção não é um receber passivo de estímulos. Ao contrário, é um processo ativo de construção mental no qual a quantidade de informação dada pelo cérebro é muito maior que a informação que este recebe dos olhos. Um outro aspecto também defendido por este modelo é o que considera que a

percepção é seletiva, partindo do fato de que estruturamos nosso mundo virtual baseando-nos muito mais naquilo que esperamos do que naquilo que está presente diante de nossos olhos.

Nas pesquisas de Goodman e Smith, a predição, como primeiro componente do processo de percepção, foi muito enfatizada. Segundo Smith, o leitor primeiramente formula hipóteses sobre o material não lido. Se as hipóteses são confirmadas, ele identifica o material e o interpreta, além de formular novas hipóteses para o material subsequente. Quando suas hipóteses não são confirmadas, ele formula novas hipóteses que vão ser confirmadas ou não, e, assim sucessivamente. A descrição feita por Goodman se assemelha à de Smith, já que entende o processo de leitura como ciclos de seleção, predição e confirmação.

O modelo psicolinguístico de leitura contribuiu para o desenvolvimento de outras possibilidades de leitura. A primeira delas é o fato de que a leitura passou a ser entendida como um processo ativo de construção mental, durante o qual vários componentes interagem para o acesso ao sentido que não é obtido linearmente. Em segundo lugar, o modelo psicolinguístico de leitura veio questionar algumas das noções de concepção estruturalista de leitura que partiam do pressuposto, por exemplo, que a percepção das unidades menores (letras, palavras) deveria ser o ponto de partida para se chegar às unidades maiores (parágrafos, textos inteiros).

Nessa perspectiva, a leitura passou a ser entendida como uma atividade individual e basicamente silenciosa; um trabalho intensivo com a pré-leitura começou a ser feito partindo do pressuposto de que o aluno possui um conhecimento de mundo estruturado, e que este conhecimento em muito contribui para a compreensão; textos autênticos passaram a ser utilizados em sala de aula; um trabalho de conscientização de estratégias passou a ser feito por funcionar como mais um elemento que poderia elevar o

desempenho dos leitores na compreensão; a memorização de palavras difíceis ou de sinônimos, por exemplo, deixou de ser uma preocupação central com relação à aquisição de vocabulário. Passou-se a estimular a inferência de significados desconhecidos num contexto específico; os objetivos de leitura passaram a ocupar um lugar de destaque, visto que são eles que norteiam a utilização das estratégias mais apropriadas para se chegar à compreensão; a formulação de questões de compreensão passou a ser feita levando-se em conta níveis de compreensão e objetivos de leitura, e os aspectos gramaticais passaram a ser discutidos a partir das folhas de compreensão e não como um fim em si mesmo.

As mudanças apontadas obviamente não ocorreram ao mesmo tempo, nem da mesma forma. Tais mudanças ocorreram em vários contextos diferentes de leitura, contextos estes que aprofundaram a discussão sobre alguns aspectos do modelo psicolinguístico de leitura e acabaram trazendo outras contribuições para uma mudança efetiva da prática da mesma, como a noção da teoria dos esquemas.

Os esquemas têm sido descritos como "construções cognitivas que permitem uma organização de informação na memória" (Widdowson,1983:34). Cook (1989:69) declara que "a mente, estimulada por palavras chaves ou frases no texto, ou pelo contexto, ativa um esquema do conhecimento". Widdowson e Cook enfatizam as características cognitivas de esquemas que nos permitem relatar informações que chegam para as informações já conhecidas.

Quanto à maneira como os esquemas são acionados, Anderson (1978) conclui que na ausência de pistas contextuais significativas, o esquema acionado para assimilar textos ambíguos depende do conhecimento anterior do indivíduo. Anderson afirma que "a natureza do conhecimento que os leitores apresentam influenciam não apenas o que eles lembram do texto, mas o produto, ou seja, seu entendimento do texto, e o modo

pelo qual eles processam este texto.” Deste modo os esquemas são vistos como estruturas mentais que interligam as representações do conhecimento dos leitores. Quando os leitores processam o texto, eles integram a nova informação do texto com seus esquemas preexistentes. Assim, não basta que o conhecimento prévio do leitor esteja disponível, como sugere Rumelhart (1980), ele precisa ser ativado por este leitor, ou pelo texto.

Assim, a noção de esquemas, ao procurar explicar como os conhecimentos são selecionados, retidos, organizados e recuperados, levanta uma série de questões relativas ao ensino e avaliação de leitura que culminaram em alterações que foram incorporadas às práticas anteriores, sendo a leitura tratada como uma atividade interativa.

Em primeiro lugar, convém ressaltar que o conceito de interação a que estou me referindo é proveniente da pragmática e entende a leitura como uma atividade interativa entre leitor, texto e autor. No modelo de leitura em que os processos são integrados, o papel do leitor é de reconstruir o texto a partir da simulação do processo de produção, esperando recuperar no texto a coerência pretendida pelo autor. Para isso o leitor recupera o significado a partir do insumo lingüístico (texto), conhecimento prévio e da percepção das intenções do autor.

O autor, por sua vez, planeja seu discurso de modo a salientar no texto aqueles elementos que para ele são mais importantes com relação aos seus objetivos (intenções), utilizando para isso várias marcas textuais. As marcas formais deixadas por ele ajudariam o leitor a percorrer o seu trajeto, por exemplo. No nível pedagógico, esse modelo veio incorporar as seguintes práticas no ensino de leitura: a) buscas de marcas formais no texto: elementos de coesão, elementos que introduzem a opinião do autor, a opinião de terceiros, a função de perguntas retóricas, etc; b) análise da estrutura formal

do texto: como o texto foi introduzido, desenvolvido; razões que possivelmente levaram o autor a dizer o que disse do modo que disse, etc.

Desse modo, a responsabilidade de ambos, autor e leitor, aumentam. O texto perde a sua condição de objeto acabado e a relação entre interlocutores pressupõe questionamentos como: Quem está falando? Para quem? Utilizando que tipo de canal? Em que momento histórico? A partir de qual ideologia? Essa visão parte do pressuposto de que cada leitura é única.

Após as discussões sobre o ensino de leitura, aponto algumas estratégias cognitivas que podem ser trabalhadas com os alunos durante o processo de leitura em LI. Segundo Wenden (1991), estratégias cognitivas são operações e etapas mentais usadas pelos alunos para aprender, monitoradas ou não pelo professor; outras são automatizadas pelos alunos sem que estes tomem consciência; enquanto outras, apenas por situações criadas pelo professor são possíveis de alguma percepção.

Dentre as estratégias cognitivas, algumas são conscientemente realizadas pelos leitores, enquanto outras são mais difíceis de ser observadas, dificultando assim a criação de situações que mostrem ou levem o aluno a observá-las.

Dentre as estratégias automatizadas pelos leitores, mas sem que estes necessariamente tomem conhecimento de sua utilização ou validade como recurso de aprendizagem, temos: tradução, anotações, agrupamento, contextualização, dedução, recombinação. Por outro lado, estratégias como, por exemplo, inferência, a transferência e a elaboração são mais difíceis de ser observadas, dificultando assim a criação de situações que mostrem ou levem o aluno a observá-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Houve nos últimos anos grandes mudanças em relação às concepções de leitura e ao modo de implementá-las pedagogicamente. Nessa releitura dos modos de entender a leitura, percebo que o saldo positivo que se tem em mãos é o fato de que uma concepção mais abrangente dos processos de produção e compreensão da linguagem vem sendo defendida, devolvendo ao texto o seu caráter aberto e, ao leitor – sujeito participativo no processo – a possibilidade de, efetivamente, construir sentidos a partir dos sentidos provocados pelo autor num determinado momento político, histórico e social.

Para mim, em especial neste trabalho, tive a oportunidade de refletir sobre meu papel como formador de leitores em LI, levando meus alunos a perceber que o ato de ler é algo mais que apenas traduzir, ou se preocupar com o aspecto oral no momento da leitura em detrimento das mensagens apresentadas em cada texto em particular, com suas pistas, caminhos, encontros e desencontros propostos pela tríade texto – autor – leitor.

Acredito que por ser pesquisador da minha própria prática pedagógica, posso ter faltado em alguns aspectos como, por exemplo, minha interferência precipitada quando meus alunos não conseguiam responder certos exercícios, minha ansiedade descontrolada que cobrava deles mais do que eles podiam me oferecer nos momentos iniciais, e por fim, minha crença inicial de que as estratégias de leitura por si poderiam levar estes alunos a se tornarem leitores mais competentes, deixando de lado a participação efetiva dos mesmos na construção desta habilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AEBERSOLD, J. A, & FIELD, M.L. **From reader to reading teacher**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- ANDERSON R.C. Schema – Directed Process in language Comprehension. In Hartley, J. (ed) **The psychology of Written Comprehension**. Page 26-39, 1978.

- BARNETT, M.A. **Reading though context: How real and perceived strategy affects L2 comprehension.** The Modern Language Journal, 72(2), 150-162, 1988.
- BEREITER, C., & BIRD, M. **Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies.** Cognition and Instruction, 2(2), 131 — 156, 1985.
- CARRELL, P.L. **Facilitating ESL reading by teaching text structure.** TESOL Quarterly, 19, 727-757, 1985.
- COTTERAL, S. **Developing reading strategies through small group interaction.** Relc Journal, 21(2), 55-59, 1990.
- COOK, G. **Discourse.** Oxford: O.U.P., 1989.
- EDWARDS, D. e MERCER, N. **El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula.** Buenos Aires: Paidós, 1988.
- FAZENDA, Ivani (org.) **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional.** 4^a ed. São Paulo. Editora Cortez, 2001.
- GOODMAN, K.S. **Reading: A Psycholinguistic guessing Game,** 1967, reprinted in Singer, H.e, RUDDELL, R. Theoretical Models and Process of Reading, 1970
- MACIEL, R.F. **Schema Theory: Contributions to the field of reading in a foreign language teaching.** Calidoscópio – Revista de Lingüística Aplicada, Universidade do Vale dos Sinos. – Vol. 02 N. 01 p. 95-100. – São Leopoldo – RS: UNISINOS
- NUNAN, David. **Collaborative language learning and teaching.** Cambridge University Press, p.11, 1992.
- NUTTAL, Christine. **Teaching reading skills in a foreign language.** Great Britain: Heinemann, 1996.
- ORLANDI, E.P. **Discurso e Leitura.** S.P. Cortez, Campinas, Unicamp, 1988.
- RUMELHART, D.E. **Toward an Interactive Model of Reading,** London, 1976.
- RUMELHART, D.E. **Schemata: the building blocks of cognition.** In Spiro, Bruce & Bruwer, p. 34, 1980.
- SMITH, F. **Understanding Reading,** New York, 1971.
- WENDEN, A. **Learner strategies for learner autonomy – planning and implementing learner training for language learners.** Prentice Hall International, 1991.
- WIDDOWSON, H.G. **Learning purpose and language use.** Oxford: Oxford University Press, 1983.