O PROCESSAMENTO DA LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Soraia Cristina Blank Pessoa[1]

[1]Profa doutora em lingüística e psicanálise – IFTO. e-mail: soraiablank@ifto.edu.br

Resumo: Este trabalho visa investigar, na perspectiva de um modelo de leitura interativa, o processamento do léxico na compreensão de leitura em língua espanhola - ELE. Mais especificamente, seu objetivo é avaliar a competência lexical em espanhol de alunos brasileiros na Universidade Federal do Paraná e tentar relacionar essa competência a sua habilidade de leitura de textos gerais em espanhol. Embora a literatura saliente a importância dessa contribuição, não há dados conclusivos referentes à natureza dessa relação, principalmente em LE. A evidência de um possível nível limiar de competência lexical é investigada, assim como as implicações desse limiar para o processo de compreensão. Considerando-se a complexidade do processo de leitura, ou seja, um processo em que há a interação de vários componentes, este estudo não poderia deixar de incluir dados de outros aspectos, tais como conhecimento prévio ou conceitual, proficiência em língua materna – LM e concepções do leitor sobre o processo de leitura. O problema é investigado a partir do processo, envolvendo análise de ênfase qualitativa. Os dados consideraram 6 sujeitos e foram coletados através de entrevistas, protocolos, questionários e testes de leitura em LM e LE. Os resultados desse estudo mostram uma relação entre competência lexical e compreensão em leitura, que pode ser observada e comprovada através da análise dos dados, indicando, assim, que um nível lexical limiar é relativo para uma efetiva compreensão leitora. Esses dados mostram que as pausas no processo de construção de sentido do texto dos 6 leitores são detonadas por problemas que, na superfície, podem ser considerados lexicais, ou de acesso a significados de palavras, mas que uma análise mais profunda mostram estarem relacionados também a dificuldades no nível sintático (de estruturas) e de conhecimento prévio sobre o assunto ou tipo textual em LM e em LE. A competência lexical mais aparente nesse estudo desenvolvida pelos participantes-leitores, lhes permite utilizar vários recursos (definidos como a interação entre as estratégias cognitivas e metacognitivas) para o estabelecimento do contexto do texto e do contexto geral, o que lhe possibilita construir esse contexto de forma controlada, quando necessário, não apenas para a inferência de palavras, mas, principalmente, para a construção de um sentido para o texto. O conhecimento conceitual, a leitura em LM, assim como diferentes concepções de leitura, embora importantes, não parecem compensar, sem maiores problemas, lacunas na competência lexical, evidenciando, portanto, um nível limiar de competência lexical que é relativo, uma vez que parece variar de acordo com o texto e propósitos de leitura.

Palavras–chave: leitura, cognição, léxico.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo apresentar subsídios de relevância teórica e prática que permitam suprir as lacunas para aprendizagem eficaz da língua espanhola, investigando as atividades

ISBN 978-85-62830-10-5
VII CONNEPI©2012

cognitivas[1] e metacognitivas envolvidas neste processo, a partir da perspectiva cognitivista, na qual se destaca a contribuição do modelo sociointeracionista, já que o leitor é um sujeito social, cuja forma de processar as informações são determinadas pelo contexto exterior. No modelo interativo de leitura, o texto é visto como elemento mediador da interação entre escritor e leitor. O texto é visto, ao mesmo tempo, como processo e como produto da produção de significados e de relações sociais (HALLIDAY e HASAN, 1989). A linguagem[2] é tratada como um sistema de representação de sentidos, das relações sociais que se estabelecem entre participantes (leitor e escritor) de um dado contexto ou situação (na escola, na universidade, em casa, no escritório). Tal interação se dá através do uso da linguagem, em um processo comunicativo em que se negocia o significado do texto e os discursos ou visões de mundo que subjazem a ele (MOITA LOPES, 1996:138). O texto então passa a ser visto como linguagem materializada em uma unidade de significado, utilizada em um contexto, com um dado objetivo, refletindo uma determinada perspectiva de mundo.

Assim, todo texto é produzido de modo a representar uma declaração de pontos de vista sobre o mundo, uma veiculação de teorias de como o mundo funciona. Nesses termos, parece impossível desconectar linguagem e existência, uma vez que a primeira media, veicula e legitima a outra. Da mesma forma, nos vemos frente ao ato de ler como um processo ativo e crítico que deve ser, cada vez mais, trabalhado em sala de aula de forma a definir a função comunicativa do texto escrito e definir o papel basilar que o aluno desempenha no processo de representar-se a si mesmo e ao mundo na leitura através de seus processos cognitivos.

Esta pesquisa também visa examinar o papel da competência lexical de alunos brasileiros na compreensão de textos gerais em espanhol, que permita:

- indicar qual a ênfase do componente lexical;

Mais especificamente, seu objetivo é avaliar a competência lexical em espanhol de alunos brasileiros em um contexto de ensino superior e procurar relacionar essa competência à sua habilidade cognitiva de leitura de textos gerais em espanhol.

Embora a literatura saliente a importância dessa contribuição, não há dados conclusivos referentes à natureza dessa relação, principalmente em Espanhol como Língua Estrangeira - ELE para falantes brasileiros.

Será investigada a evidência de um possível nível limiar de competência lexical – ou seja, o nível mínimo de conhecimento lexical que o aprendiz de ELE precisa ter para que a

---

[1] Numa abordagem cognitiva , o aprendiz é visto como participante ativo no processo de aprendizagem, no qual observa, pensa, categoriza e levanta hipóteses a respeito da linguagem, usando várias estratégias mentais.

[2] Segundo LENNEBERG – cognitivista - (1975):

> *El lenguaje es un producto de la maduración ontogenética de los procesos cognitivos. Dicho de otra manera, el hombre no nace dotado para aprender a hablar, pero la evolución de sus capacidades cognitivas, de las que nace genéticamente dotado, le permite la adquisición del lenguaje. Lo que, en todo caso, interesa destacar de él es su idea de que hay un período crítico de aprendizaje, que él establece entre los dos años y el comienzo de la pubertad. Tras este período, el aprendizaje de una lengua hasta alcanzar el nivel del hablante nativo es excepcional.*

E HALLIDAY (1975), também cognitivista, ressalta a importância dos fatores sociolingüísticos:

> *El lenguaje tiene siete funciones: instrumental – para satisfacer necesidades -, reguladora – ejercer control sobre otros -, interaccional – establecer y mantener contacto, - personal – expresar su individualidad -, heurística – explorar su entorno -, imaginativa – crear un mundo propio – e informativa – dar información a los demás.*

leitura e os processos de interação em que participe em LE sejam compreensivos, assim como as implicações desse limiar para o processo da compreensão.

Considerando-se a complexidade do processo cognitivo de leitura, ou seja, um processo em que há a interação de vários componentes, este estudo não pode deixar de incluir dados sobre outros aspectos cognitivos, tais como: 1) conhecimento prévio ou conceitual, 2) proficiência em leitura de língua materna (LM)[3] e 3) concepções do leitor sobre o processo de leitura.

Ao mesmo tempo, faz-se importante ressaltar que esta investigação foi escrita aos interessados na leitura e na formação de leitores, visando o aprimoramento da própria capacidade de leitura do leitor, pois ao tornarmos o processo conhecido, estaremos construindo as bases para uma atividade de metacognição, isto é, de reflexão sobre o próprio saber, o que pode tornar esse saber mais suscetível a mudanças; pois quando está sob controle e reflexão consciente do leitor, tornamos esse sujeito na interação não apenas um leitor proficiente, mas também, muito mais importante, um leitor crítico.

2. MATERIAL E MÉTODOS

Essa pesquisa analisou o processo de aquisição lexical de seis estudantes do curso de graduação em Letras Português-Espanhol, da Universidade Federal do Paraná -UFPR, a partir da leitura de textos em ELE e em português – LM. Estes estudantes pertencem ao terceiro ano do Curso de graduação, ou seja, estão freqüentando o quinto-período do curso, o que corresponde a um total de 360 horas de estudo da língua espanhola, nas quais os estudantes utilizaram os seguintes livros didáticos: *Español sin Fronteras* e *Abanico*; e 90 horas de literatura espanhola e hispano-americana. Esses dados nortearam a confecção e aplicabilidade dos testes listados no anexo desta pesquisa, que são compostos por questionários semi-estruturados.

As **entrevistas semi-estruturadas** combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha "fugido" ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados.

A principal vantagem da entrevista semi-estruturada é que essas duas técnicas – perguntas abertas e fechadas - quase sempre produzem uma melhor amostra da população de interesse. Ao contrário dos questionários enviados por correio que têm índice de devolução muito baixo, a entrevista tem um índice de respostas bem mais abrangente, uma vez que é mais comum as pessoas aceitarem falar sobre

---

[3] Segundo CASTAÑEDA, (1997):

> *El proceso de adquisición de L1 o LM y el proceso de aprendizaje de L2 son procesos paralelos. Más aún: consiste en pretender modelar el segundo sobre el primero, suponiendo que el cerebro mantiene activas las conexiones neuronales que originaron las fases sucesivas de adquisición de la lengua materna y que ello le permite transferencias al aprendizaje de segundas lenguas.*

determinados assuntos (SELLTIZ et allii, 1987). Outra vantagem diz respeito à dificuldade que muitas pessoas têm de responder por escrito.

Nesse tipo de entrevista isso não gera nenhum problema, pode-se entrevistar pessoas que não sabem ler ou escrever. Além do mais, esses dois tipos de entrevista possibilitam a correção de enganos dos informantes, enganos que muitas vezes não podem ser corrigidos no caso da utilização do questionário escrito.

As técnicas de entrevista semi-estruturada também têm como vantagem a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos. Além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas. Elas também são possibilitadoras de uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados, ou seja, quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes. Desse modo, este tipo de entrevista colabora muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa.

Tanto na entrevista aberta como na semi-estruturada, temos a possibilidade da utilização de recursos visuais, como cartões, fotografias, o que pode deixar o entrevistado mais à vontade e fazê-lo lembrar de fatos, o que não seria possível, por exemplo, num questionário (SELLTIZ et al, 1987). Quanto às desvantagens da entrevista aberta e semi-estruturada, estas dizem respeito muito mais às limitações do próprio entrevistador, como por exemplo: a escassez de recursos financeiros e o dispêndio de tempo. Por parte do entrevistado há insegurança em relação ao seu anonimato e por causa disto muitas vezes o entrevistado retém informações importantes. Essas questões são, ainda assim, melhor apreendidas pela entrevista aberta e semi-estruturada.

Vale lembrar que a qualidade das entrevistas depende muito do planejamento feito pelo entrevistador. “A arte do entrevistador consiste em criar uma situação onde as respostas do informante sejam fidedignas e válidas” (SELLTIZ, 1987:644). A situação em que é realizada a entrevista contribui muito para o seu sucesso, o entrevistador deve transmitir, acima de tudo, confiança ao informante.

Procurando preencher as lacunas salientadas anteriormente, esta pesquisa considerou:

- A leitura de um modelo interativo, e, portanto, resultado de uma inter-relação de fatores, que incluem a competência lexical, a proficiência em leitura em LM, o conhecimento conceitual[4] ou prévio e diferentes concepções de leitura;
- Diferentes níveis de proficiência lingüística em LE;
- O conhecimento lexical enquanto parte de uma competência lexical mais ampla, abrangendo, além do conhecimento, também seu uso. A dimensão de uso focaliza as habilidades cognitivas necessárias ao acesso a significados de palavras através do reconhecimento automático/ não- automático (ou habilidades de um nível mais baixo ou de decodificação), assim como os procedimentos de nível mais alto ou aqueles usados na construção do sentido do texto. Além disso, considera um contexto rico de vocabulário[5], mais consistente com uma visão de leitura interativa, que leva em conta

[4] O léxico cognitivo, como uma abstração lingüisticamente monitorada de tais estruturas cognitivas, fornece as relações conceituais que definem parte da coerência semântica de um discurso.

[5] Contexto rico de vocabulário, segundo RICHARDS (1976), é aquele em que o aprendiz utiliza conhecimentos lingüísticos, psicolingüísticos e sociolingüísticos, aproximando-se ao leque lexical de um falante nativo.

a profundidade desse conhecimento e não apenas sua extensão, envolvendo os níveis lexical e semântico; e, finalmente,

- Uma triangulação de informações como um recurso de validação – mesmos dados coletados através de instrumentos diferentes.

Levando em conta esses aspectos, esta pesquisa, portanto, apresentou o seguinte foco de análise:

- Ênfase qualitativa[6], dirigida para o processo de testes de leitura em LE e sua relação com o conhecimento lexical, num primeiro plano, e testes de proficiência lingüística, conhecimento conceitual[7] e concepções de leitura num segundo plano.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram desta pesquisa, seis alunos[8] que cursam graduação em Letras Português-Espanhol na UFPR – conforme já foi explicitado anteriormente no capítulo de metodologia – e que responderam a 3 questionários diferentes que avaliam o emprego/ utilização de procedimentos e estratégias de compreensão de leitura cognitivas e metacognitivas, protocolos[9], a partir da leitura de textos em LE e em LM, bem como um teste *cloze*[10]. Vejamos a descrição e análise de cada instrumento utilizado na pesquisa.

3.2 – Análise e discussão dos dados

Esses dois testes aplicados, para verificar a concepção de leitura dos indivíduos em LM e em LE, mostram-nos que o texto é visto como elemento mediador da interação entre escritor e leitor. O texto é visto como processo e como produto da produção de significados e de relações sociais. A linguagem é tratada como um sistema de representação de sentidos, das relações sociais que se estabelecem entre

---

[6] características del método cualitativo, utilizado en el cognitivismo:

- fenomenológico: intenta comprender la conducta;
- observación incontrolada;
- perspectiva desde dentro: próximo a los datos; subjetivo;
- inductivo;
- no generalizable;
- holístico;
- asume una realidad dinámica.

[7] Consideramos como conhecimento conceitual, aquele, no qual, o aprendiz sabe, além do significado das palavras, como utilizá-las na interação lingüística.

[8] Segundo SELINKER, (1972): *não se pode aceitar uma teoria de aprendizagem de segundas línguas que não reserve um lugar prioritário às diferenças entre os aprendizes.*

[9] Nesta pesquisa, utilizamos o conceito de protocolo verbal de auto-observação e de auto-revelação, cujas definições estão explicitadas na análise dos respectivos protocolos.

[10] Chamamos de *cloze*, o texto que possui lacunas que devem ser preenchidas tanto pela intuição e conhecimento do leitor, como pela sua capacidade de inferência.

participantes (leitor e escritor) de um dado contexto ou situação (na escola, na universidade, em casa, no escritório).

Tal interação se dá através do uso da linguagem, num processo comunicativo em que se negocia o significado do texto e os discursos ou visões de mundo que subjazem a ele. O texto então passa a ser visto como linguagem materializada em uma unidade de significado, utilizada em um contexto, com um dado objetivo, refletindo uma determinada perspectiva de mundo.

6. CONCLUSÕES

Implicações Educacionais

Os professores devem estimular a leitura na sala de aula de uma forma que os alunos leiam por prazer e não por obrigação. Para tanto, o educador precisa ver que tipo de leitura apraz ao aprendiz.

> Hoje em dia, dado o papel fundamental da escola e da escolarização no letramento, na aprendizagem e no letramento, na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, ninguém admite que o professor, figura central nessa escola, não tem aí um papel a assumir. Entretanto, esse papel se reduz muitas vezes ao de fornecedor de estímulos para a elicitação de automatismos, dentro das mais pobres das concepções behavioristas. (KLEIMAN, 2008, p. 8)

Nós, professores, devemos pensar na leitura como uma interação entre o autor e o leitor do texto. O bom leitor é aquele que sabe dialogar com o autor do texto. A coerência entre fundamentação teórica e a ação prática no ensino de leitura, o reconhecimento do aluno enquanto sujeito leitor, e não como mero decodificador são fundamentais para esse processo. Assim, para um bom trabalho, o ensino da leitura deve ser coerente com essa postura interacionista e crítica.

Muitos educadores dizem que acreditam nesse processo interacionista entre o leitor e o autor do texto. Mas, poucos ensinam o aprendiz a ouvir o autor nessa interação. No material didático, a leitura, segundo Kleiman (2008, p.18), fica reduzida, geralmente, a atividades de leitura com exercícios de compreensão e interpretação de texto e à manipulação mecanicista de sentenças. Nesse contexto, não há preocupação com o significado global do texto. Se o professor não nota a complexidade do processo de leitura e de interação, ele não consegue implementar essa visão na leitura do texto que está sendo trabalhado na aula.

O professor, na aula de língua estrangeira, precisa trabalhar todas habilidades de forma interligada. Quando um aluno fala, tem que ter alguém para ouvi-lo e quando ele escreve tem que ter alguém para lê-lo. Enfim, uma habilidade sempre vai ter relação com as outras.

Nós temos o papel de mediar no momento de desenvolver essas habilidades nas nossas aulas. Quando trabalhamos textos que são intertextos de outros, precisamos fazer essa mediação ao mostrar o texto de base.

Assim, um embasamento teórico sobre as habilidades de leitura e escrita faz com que a aula de LE/L2 possa vir a ser mais produtiva e mobilizadora de estratégias que levam à aquisição dessas habilidades integradas em Espanhol - ELE.

REFERÊNCIAS

AEBERSOLD, J. A. e FIELD, M. L. **From reader to reading teacher**. New York: Cambridge University Press, 1997.

ALDERSON, Reading: a reading problem or a language problem? New York: Longman, 1984: 1-27.

ALDERSON & RICHARDS. Difficulties which students encounter when reading texts in Spanish. *Research and Development Unit Report 8*. Mexico Ciy: Universidade Nacional Autônoma do México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, 1977.

ALDERSON, BASTIEN & MADRAZO. *A comparison of reading compreension in English and Spanish. Research and Development Unit Report n 9.* Mexico City: Universidade Nacional Autônoma do México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extrangeras, 1977.

ANDERSON. Sistemas de Apoio à Aprendizagem e A Teoria Cognitiva ACT, 1983.

BARALO OTTONELLO, Marta. El conocimiento gramatical codificado en el léxico y su tratamiento en manuales del español como segunda lengua. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, 15., 2004, Sevilla. **Actas**... Sevilla: Secretariado de

Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 2005. p. 148-153).

BARNETT, M. A . Reading through context: how real and perceived strategy use affects L2 comprehension. *The Modern Language Journal 72*, 1988: 150 – 62.

BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. A face quantitativa da linguagem: um dicionário de freqüência do português. **Alfa**, São Paulo, 42 (n. esp.): 161-181, 1998.