

O PROCESSAMENTO DE SENTIDO NA LEITURA DE TEXTOS EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Désirée Motta Roth

Universidade Federal de Santa Maria

Os pioneiros da psicolinguística americana fundamentaram seus trabalhos na psicologia behaviorista, que basicamente encara a língua sob uma ótica mecanicista, ignorando sua natureza social e a relação existente entre o psiquismo dos interlocutores e os contextos sociais em que ocorre a situação comunicativa.

Nas últimas décadas, entretanto, cada vez mais os estudiosos se voltam para a pesquisa linguística "*dentro de uma concepção do homem tomado em sua totalidade e seu completo determinismo...*" (SLAMA-CAZACU, 1978, p. 40). Os objetivos com que se usa o sistema da língua em situação real de comunicação - para obter ações e reações do interlocutor - são levados para o centro das discussões no âmbito da teoria linguística em suas várias ramificações.

Tendo em mente esta visão global do processo comunicativo, que possui como código-suporte o sistema da língua, tentar-se-á discutir o papel do contexto e do conhecimento de mundo no processamento de sentido na leitura em língua estrangeira, mais especificamente em EFL.¹ Levar-se-á em conta a grande importância que têm as relações sociais entre autor-texto-leitor e as implicações psicológicas entre texto-sentido-contexto. Pode-se dizer que, a cada passo, a mensagem varia em seu estado, já que é objeto codificado ou decodificado por seres capazes de julgamentos subjetivos sobre o sentido do enunciado.

¹ IEFL, sigla comumente usada em textos da área, refere-se a English as a Foreign Language, ou seja, Inglês como Língua Estrangeira.

O PROCESSAMENTO DE SENTIDO NA LEITURA EM EFL

A leitura de textos em EFL constitui-se em uma situação que propõe múltiplas análises da problemática do processamento de sentido. Quantos professores de EFL já não observaram que, de modo geral, apesar de os alunos terem domínio razoável do código-suporte do texto, a compreensão se torna difícil durante a leitura?

Questões como essa indicam que conhecer a estrutura e o funcionamento da língua não é condição para garantir o sucesso em qualquer situação de uso da língua estrangeira. Quais seriam, portanto, os fatores que determinam esse possível insucesso? Uma vez que o aluno tem domínio da língua, é capaz não só de decifrar signos gráficos a nível lingüístico, mas também de atribuir-lhes sentido. Se saber as regras da língua não é suficiente, o que é necessário saber além disso para que o processamento de sentido ocorra adequadamente?

Vejamos o que entendemos por processamento de sentido. Desmembrando a expressão, teremos dois termos: processamento e sentido. O primeiro parece mais objetivo e fácil de conceituar que o segundo. Processamento envolve aproveitamento de elementos básicos de informação para se obter dados sobre algo. O segundo termo tem um claro apelo subjetivo, já que sua própria denominação remete aos sentidos humanos. É certo que aqui a palavra *sentido* avança além das percepções de olfato, visão, paladar, audição e tato. Trata-se da acepção psicológica de perceber um objeto, atribuindo-lhe significações.

Compreendemos o sentido de algo quando relacionado ao resto de nossas estruturas de conhecimento ou a outras informações previamente armazenadas em nosso intelecto, vinculadas a nossa experiência. Com base nessas operações, dá-se o processamento de sentido no momento da leitura; uma atividade em que o leitor constrói os sentidos de um determinado texto.

Pode-se pensar em pelo menos dois níveis de processamento de sentido:

- a) *nível explícito* - onde o sentido é construído a partir do valor lexical de cada elemento (palavra) e das relações sintáticas existentes entre eles (frases e períodos);
- b) *nível implícito* - onde a compreensão se dá a partir da "*leitura das entrelinhas*" num contexto cognitivo de mundo e, portanto, extralingüístico. Aqui se constrói o significado daquilo que não está escrito, a partir das informações contidas no texto. Em um enunciado como: "*O automóvel fez um ruído estranho e parou repentinamente*", é desnecessário mencionarmos que o automóvel tem motor que entra em funcionamento

e faz com que o carro ande, e que um automóvel não pára repentinamente a não ser que o desliguemos. Todas essas informações são desnecessárias e nos parecem já *implícitas* no texto, uma vez que participamos do pressuposto de que todas as pessoas conhecem auto- móveis e como eles funcionam.

Visto que o primeiro nível abrange o valor lexical e sintático da mensagem, ignorando o contexto, e que o segundo dá conta do conhecimento comum da realidade ou dos pressupostos estabelecidos entre autor e leitor, como fica então a questão do processamento de sentidos mais elaborados, como a compreensão de enunciados que envolvam ironia, humor etc.? Nessa situação, o leitor necessita bem mais do que a habilidade de decifrar sinais gráficos ou do que o conhecimento de como opera um automóvel. Entram em jogo aí elementos psicológicos, estéticos, morais, ou seja, elementos culturais que possibilitem a leitor e autor referirem-se à mesma coisa, atribuindo-lhe idêntico sentido.

Parece surgir então um terceiro nível de processamento de sentido, onde a compreensão se dá num contexto comunicacional pragmático, cabendo ao leitor fazer ilações sobre as intenções do autor em relação ao enunciado, conjecturando sobre a situação (sócio-econômica, política, cultural etc.) em que se deu o estabelecimento do texto como tal e fazendo as inferências necessárias à compreensão do mesmo. Essas inferências estão pressupostas pelo autor ao escrever o texto. Pode-se dizer que ele imagina que seu destinatário possua determinadas informações ou estruturas de conhecimento fundamentais para a fruição do texto; pressuposições que estão, por assim dizer, embutidas na mensagem que o texto veicula.

Nesse terceiro nível, a construção de sentidos é profunda, envolvendo a habilidade interpretativa do leitor, que lança mão de conhecimentos extratextuais (*Background Knowledge*) para detectar a intenção do autor e, conseqüentemente, perceber o efeito que este desejava causar. É válido dizer, nesse caso, que a compreensão se dá em uma relação direta com o contexto comunicacional ou pragmático em que o texto foi produzido.

A definição de pragmática é ainda muito discutida quando tenta ir além da idéia fundamental de que abrange o estudo da língua no contexto comunicativo (VAN DIJK, 1981, p. 27), ou de que compreende o estudo das relações entre os signos e seus intérpretes – aqueles que fazem uso do sinal, alterando-o a fim de adequá-lo ao contexto ou interpretá-lo de forma diferente, à luz de contextos diferentes (ALONSO, 1987). Apesar disso, é evidente que este terceiro nível de compreensão não prescinde

da subjetividade do leitor. Assim, pode-se pensar que o sentido não está no *texto*, mas sim na interação de leitor-texto-autor, de intenção do texto (autor) e interpretação do leitor. A partir dessas considerações sobre a existência de um terceiro nível de processamento de sentido, mais rarefeito e difícil de ser alcançado pelos aprendizes de língua estrangeira, examinaremos a questão da leitura em EFL. Antes, porém, por motivos unicamente operacionais, denominar-se-á de nível *metaplícito* o estágio acima dos dois primeiros níveis, explícito e implícito.

A ABORDAGEM DE TEXTOS EM EFL

Segundo Goodmann (1967), a leitura objetiva essencialmente compreensão e esta depende do processamento adequado de três tipos de informação: grafo-fonêmica, sintática e semântica. Depreende-se daí que o aluno deverá ter como condição *sine qua non* o conhecimento do código-suporte do texto.

Em uma situação de aprendizagem de EFL, se o aluno conhece código da língua inglesa e como esse sistema opera, sua compreensão de um texto dado será satisfatória. Conforme já argumentamos, essa afirmação é falsa em relação a um grande número de casos. Se concordamos que a compreensão se dá em três níveis, podemos dizer que afirmação acima envolve diretamente apenas o nível a) e, muito provavelmente, o nível b). O que se quer sugerir é que o conhecimento da língua inglesa por parte dos alunos falantes nativos de outras línguas (no nosso caso, o português) não garante que eles sejam leitores bem-sucedidos.

A IMPORTÂNCIA DO *BACKGROUND KNOWLEDGE* NA LEITURA

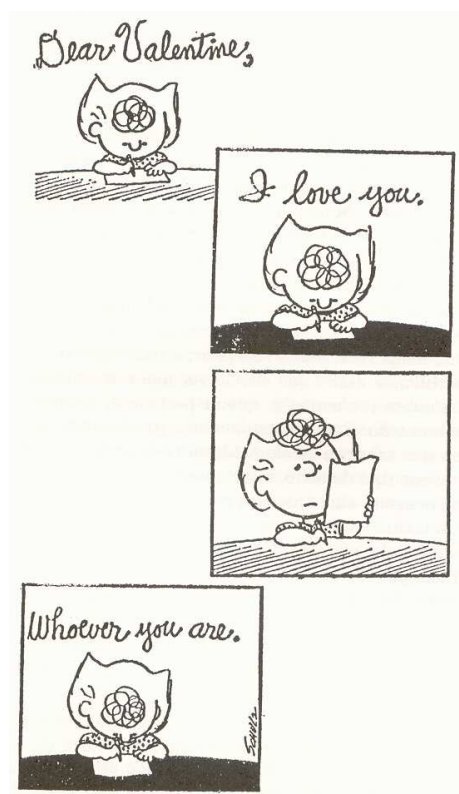
Scott (1983, p. 101) considera bastante comum o fato de leitores reconhecerem e compreenderem todas as palavras de um texto, mas serem incapazes de compreender satisfatoriamente seus sentidos como um todo. Pode-se tentar uma analogia entre os três níveis de compreensão mencionados e os três níveis de língua estrangeira comumente acordados: inicial, intermediário e avançado. No nível inicial, o aprendiz conhece apenas as relações denotativas existentes entre palavra e sentido. Digamos que o aluno aborda o texto agarrando-se à forma lingüística do enunciado. No nível intermediário, o aluno conhece não só os aspectos lexical e sintático do significado, como também compreende informações implícitas que dependem de um conhecimento de mundo comum à maioria das pessoas que habitam o planeta nas décadas finais do século XX,

como, por exemplo, o funcionamento de um carro. Aqui, ele já avança na compreensão do conteúdo do texto, mas ainda não conseguirá atingir nuances delicadas envolvendo algo como a ironia. No nível avançado, o leitor necessariamente deve ter, além do conhecimento da língua, acesso a convenções e instituições humanas referentes ao momento sócio-cultural (econômico, político etc.) de uma sociedade (DEHN, 1984).

Atualmente, tal conhecimento *extra-textual*, chamado também de conhecimento de mundo ou prévio (*Background Knowledge*), recebe diferentes tratamentos de acordo com diferentes teorias: *Schemata*, *Script*, *Scenery*, para citar alguns. Adotar-se-á o termo *Schemata* por parecer o mais aceito e o que mais detalhadamente foi definido (RUMELHART, 1980).

Scott (1983, p. 102) apresenta o conhecimento prévio como o fator fundamental no qual se ancora a habilidade de ler. Esse conhecimento é trazido para o texto pelo leitor antes mesmo de começar a leitura propriamente dita. Por exemplo, todo leitor adulto sabe que elefantes são cinzentos, que café é bebida e que a França é um país. Quanto mais variadas as *Schemata*, mais recursos teremos para perceber significados no texto.

Na seguinte tira humorística de Charles M. Schulz, Sally – irmã do personagem principal Charlie Brown – escreve uma carta.



Sabemos que o texto escrito por Sally é uma carta, por causa das *Schemata* formais: o conhecimento prévio que temos dos diferentes tipos de estruturas organizacionais e retóricas dos textos (CARREL e EISTERHOLD, 1983) nos faz reconhecer que o que ela redige é, de fato, uma carta (*Dear Valentine.*). Quando submetida à leitura de alunos de níveis iniciais e intermediários, de modo geral, os comentários observados podem ser sintetizados como: "*Eu entendo todas as palavras, mas não entendo o espírito da coisa*". O fato de os alunos serem capazes de traduzir cada palavra não lhes possibilita alcançar a idéia central, já que, em tradução literal, "*Querido Valentim, eu te amo, seja você quem for*" não significa muita coisa em português. O que se constata é que uma leitura rígida como essa não leva em conta as *Schemata* que devem ser ativadas para compreender o enunciado. Em primeiro lugar, dever-se-á levar em conta que *Valentine*, em inglês, refere-se à data de São Valentim (14 de fevereiro), em que se comemora o equivalente ao "*Dia dos Namorados*" no Brasil. Nessa data, as pessoas costumam mandar cartas ou cartões para aqueles que amam, geralmente pessoas do sexo oposto. Além disso, seria aconselhável que o aprendiz observasse as características da personagem da história. Sally é uma menina que, imagina-se, ainda não pensou sobre esse tipo de relação afetiva: justifica-se assim que ela, ao ver todos envolvidos com o dia de São Valentim (*Valentine's*), queira participar, mandando sua cartinha para o amado. Compenetradamente, resolve mandar-lhe um cartão, mesmo sem saber quem ele é. Mesmo que se fizesse um trabalho de leitura desse tipo de texto, relacionando-o com outras histórias da mesma personagem, ainda assim a palavra *Valentine* guardaria todo o humor do texto.

Em outro exemplo, extraído do conto *The truth about pyecraft* de H.C. Wells (1969, p. 133), há várias informações não ditas, mas intencionadas. O leitor deverá ter algum conhecimento de mundo que venha preencher os vazios deixados propositadamente pelo autor.

He talked about various things and came round to games. And then about my figure and complexion. "You ought to be a good cricketer", he said I suppose I am slender, slender to what some people would call lean, an I suppose I am rather dark, still – I am not ashamed of having a Hindu great – grandmother, but, for all that, I don't want casual strangers

to see through me at a glance to her. So that I was set against Pyecraft from the beginning.

H.C. Wells (1866-1946) era inglês e, como tal, consciente do lendário preconceito que os ingleses têm contra todos os povos “*inferiores*” que habitam além de seus limites insulares. Povos colonizados pelos ingleses – hindus, principalmente – têm lugar de destaque na galeria dos “*inferiores*”. *You ought to be a good cricketer* é uma alusão ao fato de que o narrador é magro e ativo e também que é de ascendência indiana, pois muitos indianos foram famosos jogadores de *cricket*. A ironia é acentuada quando o narrador fala de seu mal-estar ao ver que um estranho “*enxerga*” logo sua bisavó através de sua aparência física. Acentua-se, assim, a curiosidade e a rapidez com que os ingleses discernem os ingleses “*puros*” dos “*outros*”. No caso de não se ter *Schemata* apropriadas, haverá limitações na tentativa de processar os sentidos de forma adequada. As injunções de humor e ironia ficarão fora do âmbito de compreensão e, assim, o texto se fechará em si mesmo.

Em um famoso conto do autor americano Washington Irving, “*Rip Van Winkle*”, o leitor deverá, necessariamente, ativar determinadas informações extratextuais para que possa atribuir sentido ao texto. A personagem principal dorme, sob o efeito de uma bebida mágica, durante vinte anos e acorda pensando que tirou uma soneca de apenas algumas horas. Ao despertar, tudo parece estranhamente diferente, mas Rip não consegue perceber o que acontece. As mudanças ocorridas nas pessoas e no lugar lhe dão sinais de que o tempo não é o mesmo. O autor faz alusões à passagem dos Estados Unidos de colônia inglesa a nação independente: “*Instead of the great tree that used to shelter the quiet little Dutch in of old, there was now a tall naked pole and from it was fluttering a flag on which there was a strange assembly of stars and stripes...*” Ao ler esta descrição, o leitor deverá ativar determinadas *Schemata* relativas à história da independência e à bandeira dos Estados Unidos, isto é, imagina-se (por diversas razões, políticas, econômicas etc) que ele conheça a bandeira dos Estados Unidos, formada por listras e estrelas (“*stars and stripes*”).

Com base nos exemplos fornecidos, é possível, portanto, argumentar sobre a importância de se ter ou ativar conhecimentos prévios para que se obtenha sucesso na leitura de um texto. Pode-se argumentar, ainda, que essa necessidade não existe apenas em relação ao texto em EFL, mas também (e muito) em textos em língua nativa. De acordo com Carrel e Eisterhold (1983), a compreensão em leitura é um processo

interativo entre o texto e o conhecimento de mundo de cada um, ativado no momento da leitura. De outra forma, haverá apenas um conglomerado de descrições, narrações etc. desprovido dos sentidos que o texto propicia.

Coady (1979, p. 12) argumenta que

uma intensa carga de informação semântica pode ajudar a compensar quando o controle sintático é fraco. O interesse e o conhecimento de mundo possibilitam ao aprendiz compreender a uma velocidade razoável e o manterá envolvido na leitura, apesar das dificuldades sintáticas do texto.

Em relação às passagens literárias apresentadas, o problema surge quando a leitura do texto pressupõe que o leitor já tenha certas informações de história e cultura de uma determinada nação. Essas informações gerais também são necessárias em textos sobre assuntos da atualidade, como a questão profissional da mulher (CARREL e EISTERHOLD, 1983, p. 564):

Although housewives still make up the majority of volunteer groups, male participation is reported on the rise nationwide as traditional distinctions between men's work and women's work begin to fade.

A expressão *volunteer group* requer informação prévia para que seja compreendida. Embora os itens lexicais *volunteer* e *groups* sejam claramente entendidos, o conceito grupos *voluntários* (predominantemente femininos, não remunerados, assistenciais) é dificilmente interpretado de maneira adequada. Carrel e Eisterhold aplicaram esse texto e verificaram a falha na interpretação dessa passagem a partir da dúvida de um aluno, ao perguntar se as mulheres mencionadas haviam sido voluntárias para serem donas-de-casa (*housewives*).

Sem as *Schemata* convenientes, o texto apóia-se apenas em seus sinais gráficos e na decodificação dos mesmos, ficando o enunciado esvaziado, à espera de um leitor que lhe restitua o sentido. Conforme Scott (1983, p. 104), *"todo o texto requer que o leitor forneça algumas informações não dadas – nenhum texto pode fornecer todas as informações possíveis"*. Reforçando esse ponto de vista, ainda, Carrel e Eisterhold (1983, p. 564-5) consideram que *"quando certas informações são pressupostas pelo autor, devem ser fornecidas pelo leitor e, algumas vezes, isso é feito erradamente:*

I saw by the clock of the city jail that it was past eleven, so I decided to go to the newspaper immediattely.

Segundo as autoras, os resultados da experiência com o texto demonstraram que, após a leitura,

um estudante convencera-se de que o narrador estava na prisão no momento da narrativa, pois ele explicou: "relógios do lado de fora só são encontrados em igrejas". Ele havia concluído que o único local de onde o autor poderia ter visto o relógio da prisão (the clock of the city jail) era de dentro da própria prisão.

O leitor vinha de uma comunidade onde o usual era ver-se relógios no frontão de igrejas e, nunca, de prisões. Suas *Schemata* relativas a relógios em frontões de edifícios apenas davam conta de prédios do tipo igreja, não havendo outras a serem ativadas no que se refere a relógios em prisões.

O conhecimento de mundo (ou conhecimento prévio, ou *Background Knowledge*, ou *Schemata*) constitui-se num elemento essencial à leitura em língua estrangeira, visto que o nível metaplícito de processamento de sentido leva em conta o contexto, o autor, o leitor, a história e um grande número de outros fatores. Esse conhecimento interage com o texto, no momento da leitura, já que há pressupostos subjacentes que o autor toma como verdadeiros e comuns a ele próprio e ao virtual leitor. A esse último cabe um papel ativo e participante. Um leitor bem-sucedido tem que ter mais do que o conhecimento da língua pura e simplesmente. Não é o bastante chegar aos dois primeiros níveis de apreensão dos sentidos – explícito e implícito. Na maioria dos casos, o leitor competente avança pelo texto enriquecendo-o, atribuindo-lhe tantos sentidos quantos lhe possibilitar sua experiência cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, L.C. Erro pragmático? Que bicho é esse? *Letras de Hoje*, Porto Alegre, 18: (4), 1987.
- CARREL, P. & EISTERHOLD, J.C. Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17 (4). 1983.
- COADY, J. A. psycholinguistic model of the ESL reader. In: MACKAY, R. et alii. *Reading in a second language*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 1979.
- DAICHES, D. *Critical approaches to literature*. London: Longman, 1981.
- DIJK, T.A. *Studies in the pragmatics of discourse*. Hague: Mouton, 1981.
- GUODMANN, K. Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6 (1).
- IRVING, W. Rip Van Winkle. GRINDEL, R. MARELLI, L., & NADLER, H. (ed). *American reading*. New York: McGraw-Hill Book Company, 1964.
- RUMELHART, D. Understanding understanding. In: FLOOD, J. (ed). *Understanding reading comprehension*. IRA. Neward, Del, 1984.
- SCOTT, M. Lendo nas entrelinhas. *Cadernos PUC*, São Paulo: 16, 1983.
- SCHULZ, C. *It's all yours, Snoopy* – selected cartoons from Yourve come a long way, Charlie Brown, vol. 1. London, Coronet Books, 1977.
- SLAMA-CAZACU, T. *Psicolingüística aplicada ao ensino de línguas*. São Paulo: Pioneira, 1978.
- WELLS, H.G. The truth about Pyecraft. In: SACHS, T. (ed). *Now read on*. London: Longman, 1969.