

UMA ABORDAGEM INSTRUMENTAL DA COMPREENSÃO DE LEITURA

Maria Helena Curcio Celia
Departamento de Línguas
Estrangeiras - UFRGS

1. LÍNGUA PARA FINS ESPECÍFICOS

Num trabalho que se propõe a focar a leitura sob uma perspectiva instrumental, é necessário que se parta da definição de língua instrumental ou língua para fins específicos — LFE — em oposição à língua geral — LG. Como o próprio nome diz, trata-se do uso da língua como um instrumento, de acordo com os fins específicos que se têm em mente. "Fins específicos" justamente significa que não são gerais, o que implica dizer que a diferença básica entre LFE e LG reside no fato de que há, respectivamente, presença e ausência de objetivos claramente definidos. Em LFE, os fins a que se propõe o curso e os conteúdos que se pretendem desenvolver são norteados pelos resultados de uma análise de necessidades e da situação alvo em que o aluno utiliza a língua.

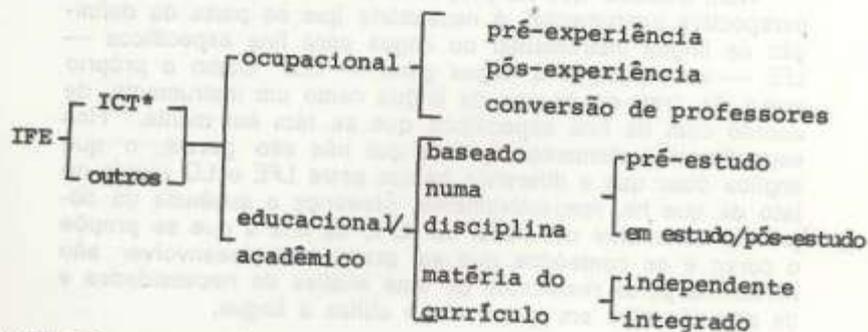
A abordagem de LFE, por se basear numa análise das necessidades e da situação alvo, é claramente comunicativa, isto é, procura-se considerar o uso real da língua. Assim, cursos de LFE tentam colocar o aluno diante de situações que retratem o mais fielmente possível a vida real. Busca-se a competência comunicativa que, sem excluir a competência gramatical, vê a realização lingüística como algo formalmente possível, viável, adequado ao contexto e realmente factível (HYMES, 1979: 19).

CANALE & SWAIN (apud WEIR, 1981: 26-7) também incluem a competência gramatical como um requisito que se soma às competências sociolingüística e estratégica para constituir a competência comunicativa, a qual envolve, então, o conhecimento, respectivamente, de regras de gramática, da língua em uso e de estratégias de comunicação verbal e não verbal. Esses autores consideram os aspectos de competência

propriamente dita, bem como de desempenho, ou seja, o que o sujeito pode fazer com a língua. De qualquer maneira, a competência lingüística passa a ser um setor da competência comunicativa e a fluência assume um papel mais importante do que a precisão, pois a finalidade é comunicar — transmitir e receber mensagens.

No estágio atual de desenvolvimento de LFE, o foco de interesse é o aluno e os fins para os quais ele necessita da língua. Isso significa que o ensino da língua instrumental está orientado para as tarefas que o sujeito tem de executar por meio da língua. Assim, o campo de LFE constitui-se no exemplo mais típico de uma abordagem comunicativa, voltada para as necessidades do participante.

Referindo-se a cursos de inglês para fins específicos — IFE — STREVENS (1978: 92) propõe a seguinte taxionomia:



* inglês para ciência e tecnologia

Essa classificação pode ser ampliada a qualquer LFE e inclui as populações mais variadas, tais como pilotos de avião, funcionários de hotel, professores, estudantes, cientistas e pesquisadores das mais diferentes áreas (medicina, engenharia química, ecologia, antropologia, biblioteconomia, computação). O essencial é que, em cada caso, as finalidades sejam claramente definidas e as tarefas a serem executadas, especificamente determinadas.

De acordo com a categoria de STREVENS em que se insere a situação e a partir das características e necessidades dos alunos, o planejamento de cada curso de LFE assume feições próprias. Assim, cursos de LFE são feitos sob medida para populações e situações específicas, que, em vista disso, são altamente motivadas e têm uma necessidade imediata do

uso da língua. Essa é a razão pela qual apenas porções específicas da língua, relevantes para as finalidades propostas, são abordadas.

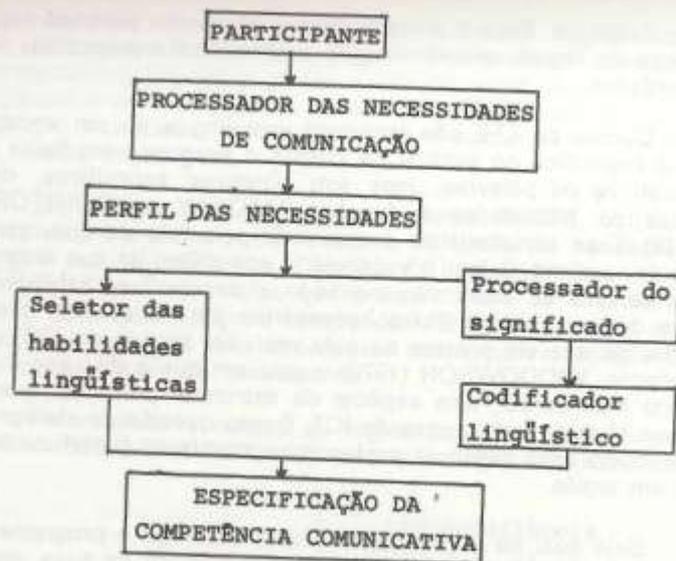
Cursos de LFE não implicam uma língua ou um vocabulário específico no sentido de basear o programa em listas de estruturas ou palavras, mas sim objetivos específicos, com listas de habilidades e funções (MACKAY e MOUNTFORD, 1979). Essa característica é explicada pelo fato de que, geralmente, o aluno já tem o vocabulário específico de sua área ou profissão e as aulas vão auxiliá-lo a desenvolver habilidades e a dominar as estruturas necessárias para lidar com o material de que ele precisa na vida real. Em termos de ITC, por exemplo, WIDDOWSON (1979) insiste em que o discurso científico é universal, uma espécie de estrutura profunda que o aluno já traz para o curso de ICT. É uma questão de ele aprender como essa estrutura profunda se manifesta superficialmente em inglês.

Seja qual for a população à qual se dirige o programa de LFE, é essencial que se tenha uma visão clara de suas características e de seus objetivos no uso da língua. Para tanto, é preciso que se desenvolvam análise da necessidade e análise da situação alvo de maneira sistemática. A partir desses resultados, estabelecem-se os objetivos e os conteúdos a serem trabalhados — isto é, especifica-se a competência comunicativa a ser alcançada.

2. MUNBY (1981): UM MODELO PARA A ESPECIFICAÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

O modelo sociolingüístico de MUNBY (1981) é o que existe de mais detalhado, até o momento, em termos de especificações de necessidades e conteúdos para programas de LFE. Ele também pode ser usado para a preparação de testes de LFE (CARROLL, 1981). Todo o trabalho da equipe de Inglês Instrumental da UFRGS se baseia em MUNBY, sendo que HARBICH (1981) preparou um curso de leitura para alunos de biblioteconomia e CELIA (1983^b) propôs um formato alternativo para o exame de proficiência em leitura em língua inglesa para os alunos dos cursos de pós-graduação, a partir desse modelo.

Sete elementos estão envolvidos no modelo para especificar a competência comunicativa (MUNBY, 1981: 31):



O processador das necessidades de comunicação é estabelecido a partir da consideração de oito parâmetros (MUNBY, 1981: 52-115):

- domínio intencional — tipo de LFE envolvido;
- ambiente — características físicas e psicológicas;
- interação — papel do participante;
- instrumentalidade — meio (falado ou escrito), modo (escrito para ser lido), canal (impresso, face a face);
- dialeto;
- nível alvo;
- eventos comunicativos — o que o participante fará, atividade comunicativa;
- chave comunicativa — modo como a atividade comunicativa é realizada (cortês, formal, indiferente).

A identificação do participante — idade, sexo, nível sócio-econômico, nível de instrução — fornece os dados de entrada para todo o processo. Uma vez que se tem o perfil das necessidades, selecionam-se as habilidades lingüísticas e as microfunções que vão ser trabalhadas.

MUNBY (1981: 123-31) oferece uma taxionomia de 54 habilidades que envolvem as quatro atividades — falar, compreender oralmente, ler e escrever. Nos casos de cursos de leitura, selecionam-se as habilidades que lhe dizem respeito, como, por exemplo:

19. deduzir o significado e o uso de itens lexicais desconhecidos através da compreensão da formação de palavras e de pistas contextuais;
- 20./22. entender informação explicitamente mencionada ou não;
26. entender o valor comunicativo de uma frase/texto;
30. entender relações entre partes do texto através de recursos de coesão lexical;
32. entender relações entre partes do texto através de recursos de coesão gramatical;
34. interpretar o texto, extrapolando-o;
37. identificar o ponto principal ou informação importante de uma parte do discurso;
44. habilidades de referência básica: compreensão e uso de apresentação gráfica, cabeçalhos, títulos, subtítulos, numeração, negritos, notas, sumários, índices;
45. ler rapidamente para obter a essência do texto ou a impressão geral do texto;
46. explorar o texto para localizar informação específica;
52. transpor informação escrita para forma diagramática.

Alguns exemplos de microfunções são: certeza, probabilidade, possibilidade, convicção, conjetura, dúvida, intenção, obrigação, avaliação, aprovação, reprovação persuasão, predição, etc. (MUNBY, 1981: 136-9).

Parece que fica claro pelo que foi visto até aqui que pode haver cursos de LFE em qualquer das atividades ou com atividades integradas, sempre dependendo das necessidades específicas. O piloto, por exemplo, precisa de língua oral; já a secretária pode precisar ler e escrever cartas; o tecnólogo em computação precisa ler catálogos e manuais; o estudante de pós-graduação, periódicos científicos especializados. Cursos de LFE montados para esses diferentes participantes terão, assim, características próprias, identificadas a partir da implementação de uma análise de necessidades e da análise da situação alvo. Os resultados obtidos fornecem perfis de necessidades próprias, que permitem que se façam escolhas adequadas para a especificação da competência comunicativa.

3. A LEITURA COMO FINALIDADE ESPECÍFICA E O ENSINO DE 1º E 2º GRAUS

A leitura do texto em língua estrangeira é, pois, UMA das finalidades de cursos de LFE. No nosso contexto nacional, parece que há uma forte tendência a cursos de LFE se voltarem para a leitura, principalmente em termos acadêmicos. Os alunos de graduação e de pós-graduação precisam ler litera-

tura especializada em língua estrangeira a fim de se tornarem profissionais competentes.

Existe, no Brasil, o Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, co-patrocinado pelo MEC e pelo Conselho Britânico, do qual a UFRGS faz parte, junto a outras 22 universidades. A coordenação do Projeto, em nível nacional, está a cargo da Prof^a Maria Antonieta Alba Celani, da PUC de São Paulo. Na UFRGS, a coordenadora é a Prof^a Nora Ther Thielen. Os interesses do Projeto se voltam primeiramente para a leitura para fins acadêmicos nos cursos de graduação e pós-graduação, mas também, através de cursos de extensão, para o treinamento de professores de 1º e 2º graus e para inglês para fins administrativos, originados a partir de necessidades sentidas.

Um equívoco que freqüentemente surge ao se tratar do ensino de inglês na escola de 1º e 2º graus é a de que Inglês para fins específicos — IFE — seria a solução para os problemas que se enfrentam. A origem dessa confusão provavelmente está no fato de que se fala muito, atualmente, de processo centrado no aluno, de análise de necessidades, de ensino comunicativo, e IFE é a melhor ilustração de cursos com objetivos muito precisos, voltados para esses aspectos.

No entanto, IFE não parece ser a solução, por várias razões: o adolescente não sabe para que ele vai precisar de inglês, ele ainda não decidiu a respeito de sua carreira futura, ainda carece de uma estrutura cognitiva madura, estuda inglês porque é uma matéria do programa. Até no que diz respeito a tempo, o aluno de 1º e 2º graus normalmente não espera ser capaz de, ou precisar usar a língua comunicativamente logo e não importa se o desenvolvimento da habilidade comunicativa é adiado (CELANI, 1977). Um outro fator é que há uma necessidade, em termos de sistema escolar, de estabelecer um currículo básico, o que torna o perfil de necessidades muito amplo, como pertencendo a uma categoria geral demais. Além disso, no caso de IFE, parte-se do princípio de que o aluno tem uma competência gramatical geral (WILKINS, 1979: 93), o que não pode ocorrer na escola de 1º e 2º graus.

MUNBY (1981: 2-3) diz que IFE deve focar o aluno e o propósito para o qual ele precisa da língua alvo, e todo o programa de língua desenvolve-se a partir daí, o que não é aplicável para 1º e 2º graus. Em vez de um curso de IFE, o que deve ser implementado é um curso de inglês geral com objetivos precisos e especificados, usando um critério de seleção que parta das necessidades comunicativas e interesses dos

alunos e enfocando o uso da língua como discurso (JOHNSON, 1979: 193). Dessa forma, princípios da sociolinguística e da psicolinguística, bem como uma abordagem comunicativa que preconiza a transformação da aprendizagem de inglês numa experiência significativa, são elementos enfatizados em IFE e que se prestam para aplicação em termos de 1º e 2º graus (CELIA, 1983^a).

Pesquisas recentes que se situam nessas novas áreas interdisciplinares podem trazer conseqüências inovadoras para o ensino da leitura. Um campo da psicolinguística que tem atraído o interesse de lingüistas e professores é a dicotomia processo/produto de leitura (JOHNSTON, 1983). Passou a haver uma preocupação em considerar não apenas o resultado da leitura, que é a compreensão efetivamente, mas também os processos empregados pelo sujeito no ato de ler, o que implica o emprego de estratégias e habilidades capacitadoras.

Um tópico relativamente novo dentro da sociolinguística e que tem muito a oferecer para o desenvolvimento da atividade de leitura é a análise do discurso. WIDDOWSON (1978, 1979) faz uma distinção pertinente entre texto e discurso. O primeiro seria uma coleção de objetos formais unidos por padrões de uso gramatical ("usage"), ou seja, refere-se a propriedades lingüísticas; o segundo seria o uso de frases para desempenhar atos comunicativos ("use"). A análise do discurso seria uma investigação sobre a maneira como frases são usadas comunicativamente para desempenhar ações sociais (WIDDOWSON, 1979: 93).

A combinação de pesquisas nas áreas de psico e sociolinguística pode originar cursos de leitura que enfocam o aluno e o material sob uma perspectiva comunicativa. No caso de IFE na UFRGS, que é voltado para a leitura de textos científicos para fins acadêmicos, a equipe de Inglês Instrumental segue os modelos psicolinguísticos de SMITH (1971) e de GOODMAN (1976^a, 1976^b) e o modelo discursivo de VAN DIJK & KINTSCH (1977) para estabelecer o construto de leitura adotado. A partir do modelo sociolinguístico de MUNBY (1981), determinam-se as habilidades a serem trabalhadas (para informações mais detalhadas quanto a embasamento teórico e aplicações desses princípios a cursos e testes, ver: CELIA (1983^b), HARBICH (1981), LIMA (1983) e MACIEL (1980).

Uma conseqüência dessas novas abordagens seria uma tendência a colocar o aluno diante de situações que sejam as mais semelhantes possíveis à vida real. O aluno deve encontrar textos autênticos, com o uso genuíno da língua. Por texto autên-

tico entende-se material que foi escrito com o objetivo de comunicar e não de ensinar língua. O escritor de textos autênticos não se preocupa em selecionar ou limitar estruturas e vocabulário, mas em transmitir a mensagem. Para que se dê um enfoque comunicativo ao ensino de leitura essa é a primeira condição: que o aluno receba textos do mesmo tipo que ele pode encontrar na vida real.

WIDDOWSON (1978, 1979) insiste muito no uso de textos autênticos e sugere que, em termos de escola de 1º e 2º graus, isso pode ser obtido unindo o inglês a outras matérias do currículo. Podem-se usar textos retirados de enciclopédias e livros juvenis, apropriados para esse nível, com assuntos variados — história, geografia, ecologia, física, biologia, química — que sejam familiares aos alunos e que façam parte de sua vivência. O problema de autenticidade não se restringe a textos e é visto por WIDDOWSON (1979: 165) como uma questão de resposta adequada. Cabe ao professor conhecer as necessidades, vontades e interesses de seus alunos para expô-los a situações, tarefas e materiais que proporcionem competência autênticas para comunicar.

Um outro tipo de material autêntico que se presta a ser explorado para leitura de 1º e 2º graus é propaganda. Há uma riqueza de recursos que podem ser usados para levar o aluno a perceber, por exemplo, a função comunicativa do texto, atendendo para detalhes tipográficos, apresentação gráfica. Também histórias em quadrinhos podem ser usadas para explorar uma variedade de estratégias e habilidades.

Deve haver uma preocupação em desenvolver no aluno estratégias de leitura que lhe possibilitem chegar ao produto final de compreensão por conta própria. Isso quer dizer que o professor deve proporcionar prática em diferentes processos, para que o aluno selecione aquelas estratégias e habilidades mais adequadas a sua maneira de ser e a cada situação específica. Nem tudo o que se faz na aula de leitura é compreensão como produto final, tal como era considerado convencionalmente.

Uma prática tradicional das aulas de leitura são as perguntas de compreensão, que nada mais são do que um teste do produto. Tal procedimento se volta sempre para a compreensão detalhada dos elementos do texto ou, para a exploração dos aspectos gramaticais. O professor de leitura tem de estar consciente de que os alunos podem precisar ler em níveis diferentes, dentro do contínuo que vai da compreensão geral à compreensão detalhada. Pode ser importante, em determinadas

circunstâncias, ler apenas para obter os pontos principais, ou ler para extrair informações específicas, ou ainda para assumir um posicionamento crítico. Cada um desses níveis exigirá habilidades distintas e o aluno deve ser ensinado a decidir sobre o que, como e para que ele está lendo, fazendo escolhas dentro o cabedal de estratégias que ele traz. Também os materiais devem ser de fontes variadas: revistas, jornais, enciclopédias, livros-texto, folhetos de propaganda, rótulos de produtos, etc.

Cabe ao professor graduar as tarefas e não os textos (GRELLET, 1981: 8), o que é mais um ponto em favor do uso de materiais autênticos. Além disso, as atividades de leitura devem apresentar tarefas desafiadoras e que despertem interesse e reação por parte do aluno, como resolução de problemas, muitas vezes com perguntas que não tenham uma única resposta certa, que exijam posicionamento e justificativa. Princípios muito válidos na atividade de leitura são "information gap" (lacuna de informação) e "jigsaw" (quebra-cabeças), em que a informação produzida realmente preenche uma lacuna de informação, bem como o ensino orientado para a tarefa, no qual sucesso ou fracasso são julgados de acordo com o desempenho ou não da tarefa proposta (GEDDES, 1982: 78; WHITE, 1982: 87; JOHNSON, 1979: 199-201; 1982: 93-8).

A leitura é um processo ativo para o qual o aluno sempre pode contribuir, pois há uma interação leitor/texto, estabelecida por uma troca entre informação visual e não-visual (SMITH, 1971, 1973, 1981). A informação visual é o texto escrito e a informação não-visual é o que vem de trás do globo ocular: é o conhecimento de mundo, de assunto, de língua e de leitura. De acordo com o modelo de GOODMAN (1976^b), a leitura seria um jogo psicolingüístico de adivinhações, dentro do qual o leitor procede por estratégias, criando hipóteses e indo ao texto para testá-las e, então, confirmá-las, refiná-las ou rejeitá-las.

Sempre é mais fácil partir do conhecido do que do desconhecido (BRUMFIT, 1978: 43) e é preciso mostrar ao aluno que ele tem algo a contribuir para o progresso de leitura na língua estrangeira. Mesmo que seu conhecimento nessa língua seja mínimo, ele já tem a língua materna, ele tem estratégias de leitura desenvolvidas, ainda que aplicadas inconscientemente quando lê em português. Se os textos apresentados são familiares e do seu interesse em termos de assunto, ele também tem conhecimento de mundo e experiência. Assim, quanto mais informação não-visual ele puder trazer para a tarefa, menos informação visual será necessária. Mas isso tudo tem

de ser treinado, porque o aluno não está acostumado a proceder dessa forma.

O professor tem principalmente o papel de alertar o aluno para os princípios básicos do processo de leitura, procurando criar hábitos saudáveis, tais como: estabelecer um propósito, fazer previsões, adivinhar pelo contexto, valer-se de palavras cognatas, não recorrer muito freqüentemente ao dicionário, procurar ver primeiro o sentido do texto para depois ver as palavras isoladas (se necessário), ajustar estratégias adequadas ao tipo de material e ao objetivo da leitura, observar e extrair informações de todo o texto (o que implica valer-se de títulos, subtítulos, referência bibliográfica, figuras, legendas, gráficos), procurar perceber a intenção do autor, questionar a informação recebida.

Esses são princípios que podem ser seguidos em qualquer estágio do aprendizado de leitura na língua estrangeira. Como foi dito, o professor pode graduar as tarefas e as exigências, procurando sempre despertar no aluno uma sensação de realização e sucesso. É importante que o aluno desenvolva autoconfiança a partir da aplicação de estratégias adequadas que lhe garantam proficiência e independência para enfrentar tarefas semelhantes na vida real. O que parece essencial é concentrar-se no ensino e na aprendizagem da língua — leitura — como um instrumento comunicativo do ponto de vista do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BRUMFIT, C. 'Communicative' language teaching: an assessment. In: STREVENS, P., ed. In honour of A. S. Hornby. Oxford University Press, 1978. p. 33-44.
2. CARROLL, R. J. Testing communicative performance. An interim study. Oxford, Pergamon, 1980. 149p.
3. CELANI, M. A. A. The teaching of English and ESP at secondary school level. *English for specific purposes*. Bogota, The British Council, 1977. p. 96-9.
4. CELIA, M. H. C. Course design: ESP in secondary schools? *The Specialist*. São Paulo (8): 21-35, 1983a.
5. CELIA, M. H. C. *Leitura em inglês: formato alternativo para um exame de proficiência*. Porto Alegre, Curso de Pós-Graduação em Linguística e Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1983b. 278f. Diss. Mestr.
6. GEDDES, M. Listening. In: JOHNSON, K. & MORROW, K., ed. *Communication in the classroom. Applications and methods for a communicative approach*. London, Longman, 1982. p. 78-88.
7. GOODMAN, K. S. Behind the eye: what happens in reading. In: SINGER, H. & RUDELL, R. B., ed. *Theoretical models and processes of reading*. 2. ed. Newark, International Reading Association, 1976a. p. 470-96.
8. GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H. & RUDELL, R. B., ed. *Theoretical models and processes of reading*. 2. ed. Newark, International Reading Association, 1976b. p. 497-508.

- GRELLET, F. *Developing reading skills. A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge, Cambridge University Press, 1981. 253p.
10. HARBICH, F. M. A instrumentalidade no ensino da leitura em inglês: uma abordagem comunicativa. Porto Alegre, Curso de Pós-Graduação em Linguística e Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1981. 199f. Diss. Mestr.
11. JOHNSON, K. Communicative approaches and communicative processes. In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K., ed. *The communicative approach to language teaching*. Oxford, Oxford University Press, 1979. p. 192-205.
12. JOHNSON, K. Writing. In: JOHNSON, K. & MORROW, K., ed. *Communication in the classroom. Applications and methods for a communicative approach*. London, Longman, 1982. p. 93-107.
13. JOHNSTON, P. H. *Reading comprehension assessment: a cognitive basis*. Newark, International Reading Association, 1983. 93p.
14. LIMA, M. dos S. *Uma abordagem discursiva no ensino da leitura em inglês instrumental*. São Paulo, Curso de Pós-Graduação em Linguística e Letras da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1983. 110f. Diss. Mestr.
15. MACIEL, A. M. B. *A leitura do texto científico em inglês: estudo de uma situação*. Porto Alegre, Curso de Pós-Graduação em Linguística e Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1980. 137f. Diss. Mestr.
16. MACKAY, R. & MOUNTFORD, A., ed. *English for specific purposes. A case study approach*. London, Longman, 1979. 227p.
17. MUNBY, J. Communicative syllabus design. A sociolinguistic model for defining the content of purpose specific language programmes. Cambridge, Cambridge University Press, 1981. 232p.
18. SMITH, F. *Understanding reading. A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1971. 239p.
19. SMITH, F., ed. *Psycholinguistic and reading*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1979. 211p.
20. SMITH, F. *Reading*. Cambridge, Cambridge University Press, 1981. 165p.
21. STREVENS, P. *Neworientations in the teaching of English*. Oxford, Oxford University Press, 1978. 183p.
22. VAN DIJK, T. & KINTSCH, W. Cognitive psychology and discourse: recalling and summarizing stories. In: DRESSLER, U., ed. *Current trends in text linguistics*. Berlin, Gruyter, 1977. p. 61-80.
23. WEIR, C. J. Reaction to the Morrow paper (1). In: ALDERSON, J. C. & HUGHES, A., ed. *Issues in language testing*. London, The British Council, 1981. p. 36-37 (ELT Documents, 111).
24. WHITE, R. V. Reading. In: JOHNSON, K. & MORROW, K., ed. *Communication in the classroom. Applications and methods for a communicative approach*. London, Longman, 1982. p. 87-92.
25. WIDDOWSON, H. G. *Teaching language as communication*. Oxford, Oxford University Press, 1978. 165p.
26. WIDDOWSON, H. G. *Explorations in applied linguistics*. Oxford, Oxford University Press, 1979. 273p.
27. WILKINS, D. A. Notional syllabuses and the concept of a minimum adequate grammar. In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K., ed. *The communicative approach to language teaching*. Oxford, Oxford University Press, 1979. p. 91-5.