

A MEDIAÇÃO NA LEITURA DE TEXTOS EM INGLÊS

Sônia PIMENTA (Colégio Técnico da Universidade de Minas Gerais & PUC-SP)

Abstract

The objective of this study was to verify the extent to which subjects focus their attention, perception and memory in an intentional search for events mediated by time markers while carrying out the task of reading a "historical narrative text in English". This entailed observing the process of transforming the use of external markers or signs into the internal processes of mediation (mental representations of these signs) namely, the process of internalisation of concepts according to Vygotsky (1931). In this article I adopt the concept of reading of a historical narrative text as defined by van Dijk (1982) as the comprehension of a text in terms of its semantic structure composed of episodes or a sequence of propositions stored in memory.

Key-words: *internalisation; mediation; reading of a historical narrative text; scientific concept.*

Resumo

Este estudo tem como objetivo verificar até que ponto os sujeitos observados dirigem sua atenção, percepção e memória na busca intencional de eventos mediados por marcadores de tempo ao executarem a tarefa de ler um texto narrativo histórico em inglês. Isso quer dizer que observei o processo de transformação do uso de marcas externas ou signos no processo interno da mediação (representações mentais desses signos), ou seja, o processo de internalização de conceitos de acordo com Vygotsky (1931). Neste artigo

utilizei o conceito de leitura de um texto narrativo histórico definido por van Dijk (1982) como sendo a compreensão de um texto em termos da estrutura semântica composta por episódios ou seqüência de proposições armazenada na memória.

Palavras-chave: *internalização; mediação; leitura de texto narrativo-histórico; conceito científico.*

1. Introdução

Neste artigo serão dois os meus objetivos principais: (a) o primeiro será o de registrar o processo de desenvolvimento do conceito científico de “texto narrativo histórico” através da instrução e conseqüente internalização deste e (b) o segundo objetivo será o de analisar sua influência na leitura de textos acadêmicos em inglês. Para tal foram observadas (gravadas em vídeo e transcritas posteriormente) aulas de leitura em língua inglesa no Colégio Técnico da UFMG, uma escola técnica de 2º grau.

Para analisar os dados coletados seguirei os pressupostos de Vygotsky (1931, 1933, 1934) sobre instrução, mediação e internalização de conceitos. Partirei do conceito de “texto narrativo histórico” introduzido pela professora da turma observada (15 alunos entre 15 e 16 anos) e descreverei o seu desenvolvimento. O conceito abaixo, fornecido pela professora, é desenvolvido em várias etapas, em quatro aulas distintas (como veremos na seção Instrumentos) sendo que a definição do conceito é o primeiro passo seguido pela professora. O conceito é definido por ela da seguinte forma:

A informação do texto é organizada através do tempo. Há associações entre fatos (eventos) ocorridos e o período de ocorrência. Em um texto narrativo histórico, como a informação se encontra organizada através do tempo, marcadores de tempo tais como datas, períodos de tempo (in 1808, since 1930, 1965-64, etc.) são os elementos de ligação do texto, contribuindo para que a continuidade do mesmo se efetive satisfatoriamente.

Constantemente, recorreremos à mediação de diversos tipos de signos como material do armazenamento de informações e do controle das atividades psicológicas voluntárias e intencionais (percepção, memória, atenção). Ao longo do seu desenvolvimento, a criança e o adolescente passam a ser capazes de dirigir sua atenção para determinados elementos do meio ambiente, selecionando voluntariamente os objetos de sua atenção, sem se levar em conta outros objetos considerados não-relevantes. Neste estudo, verificarei até que ponto os sujeitos acompanhados passam, através da instrução, a focalizar sua atenção, percepção e memória na busca intencional de eventos mediados por marcadores de tempo, na realização da tarefa de ler um “texto narrativo histórico” em inglês (leitura será definida segundo Kinstch e van Dijk (1978) na seção 2 deste artigo). Isso quer dizer que estarei acompanhando o processo de transformação da utilização de *marcas externas* em *processos internos* de mediação (representações mentais), ou seja, o processo de *internalização* dos signos da narração histórica.

2. Pressupostos teóricos

Vygotsky focalizou como objeto principal de seus estudos as funções psicológicas superiores, ou seja, os mecanismos psicológicos mais complexos específicos do ser humano e que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade desse ser humano em relação às características de um dado momento ou local. Uma função vai se transformando em um mecanismo superior à medida que se diferencia de ações reflexas, automatizadas ou de associação simples, tornando-se voluntária, intencional, consciente e portanto, típica do homem. Essa consciência ou intenção é então definida por Vygotsky (1931) como sendo o contato social do indivíduo consigo mesmo. Esse contato ou relação do homem com o mundo, com a sociedade não é uma relação direta mas uma relação mediada. Essa mediação deve ser entendida como um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, seja ele um instrumento ou um signo. Rojo ressalta que a consciência “é a emergência social, na filogênese, do uso de instrumentos e de signos, o fator responsável pelo desenvolvimento cultural, histórico e social(...)” e que “(...) a consciência é responsável pelo sistema de regulação viabilizado pelo signo(...)” (1991:62). É necessário salientar que o instrumento é um elemento colocado entre o trabalhador e o objeto do seu trabalho, enquanto que o signo, para Vygotsky é, ao mesmo tempo, a origem e o resultado de toda conduta social e também origem e resultado da consciência, ou seja, é um instrumento psicológico orientado para o próprio sujeito que auxilia nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos.

Para Vygotsky (1931), portanto, a forma da evolução ou reorganização da atenção voluntária e das outras funções

psíquicas superiores na criança e a forma da evolução do trabalho seguem o mesmo movimento; a primeira através de signos e a segunda através de instrumentos:

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de forma análoga ao papel de um instrumento no trabalho. (Vygotsky, 1931:159)

Ao longo do desenvolvimento do ser humano podemos perceber duas mudanças qualitativas fundamentais no uso dos signos: 1) a internalização de signos ou a utilização de signos internos que transforma marcas internas em processos internos de mediação, e 2) o desenvolvimento de sistemas simbólicos que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas. Esses dois processos funcionam como instrumentos de reorganização ou incorporação da cultura no indivíduo e evidenciam a importância das relações sociais entre os indivíduos.

Essa reorganização ou incorporação da cultura na criança mencionada acima se dá em três níveis:

1. Movimento *em si* ou em direção ao objeto.
2. Movimento *para os outros* - sendo interpretado e compreendido pelas pessoas, em volta da criança.
3. Movimento *para si* - consciente - transforma-se em indicação para a própria criança.

O desenvolvimento da palavra para a criança também se dá nesses três níveis. Há uma relação objetiva e indexical entre a palavra e aquilo que ela representa; depois essa palavra é utilizada como meio de comunicação entre o adulto e a criança que mais tarde passa a existir para a criança com sentido e significado cristalizados. O movimento é do coletivo para a personalidade da criança como em todas as funções psíquicas superiores. A cultura transforma os dons naturais do homem; por trás de todas as funções psíquicas superiores estão as relações sociais, ou seja, as relações reais entre as pessoas. Isso quer dizer que todas as principais formas de comunicação verbal do adulto com a criança são mais tarde convertidas em funções psíquicas, o que quer dizer que o desenvolvimento cultural da criança (a transformação da memória voluntária em memória lógica, a formação de conceitos e o desenvolvimento da vontade) aparece em cena duas vezes, em dois planos diferentes: primeiro como algo social, entre as pessoas, como uma categoria interpsíquica e depois como algo psicológico, dentro da criança, como uma categoria intrapsíquica (seguindo o mesmo movimento do desenvolvimento do trabalho e passando a ser um só). Segundo Vygotsky (1931:161), essa lei genética descreve, portanto, um trânsito de fora para dentro que transforma o próprio processo, muda sua estrutura e suas funções. Em outras palavras, nas formas psíquicas superiores, tudo o que é interno foi antes externo, ou seja, foi para os demais o que agora é para si. As representações mentais do mundo exterior são os principais mediadores na relação do homem com o mundo, no processo de desenvolvimento interior. Cada momento do desenvolvimento vem a ser a negação da etapa anterior que é superada, negada e preservada, transformada no seu contrário, num estágio superior.

Inicialmente, a necessidade de comunicação impulsiona o desenvolvimento da linguagem e a utilização de signos. Porém, há uma segunda função da linguagem que é a de instrumento do pensamento verbal e é fruto da união do pensamento e da fala no significado da palavra. São os significados que tornam possível a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo exterior (real). É dessa forma que podemos negociar significados e compreender e agir sobre o mundo:

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio, o significado, componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. (Vygotsky, 1934: 104)

Os conceitos da criança se dão, inicialmente, como formas primitivas de pensamento - sincréticas e por complexos - que vão desaparecendo gradualmente e começam a se formar os verdadeiros conceitos cotidianos. O adolescente, porém, mesmo depois de haver aprendido esses conceitos, não abandona as outras formas totalmente. Isso é evidente na discrepância que existe entre a sua capacidade de formá-los e de defini-los num plano puramente abstrato, sem referência a uma situação concreta (Vygotsky, 1934: 69). Vygotsky também nos mostra que:

*(...) um conceito se forma não pela interação das associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma combinação específica. Essa operação é dirigida pelo uso das palavras como meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de um signo. (...) Quando se examina o processo de formação de conceitos em toda sua complexidade, este surge como um **movimento** do pensamento dentro da pirâmide de conceitos, constantemente oscilando entre duas direções, do particular para o geral e do geral para o particular. (Vygotsky, 1934: 70)*

Convém, agora, destacar a aprendizagem de conceitos cotidianos da aprendizagem de conceitos científicos, que estão ligados às noções de consciência e consciência auto-reflexiva (percepção da atividade da mente = a consciência de estar consciente que sabe). O papel da educação é o de reorganizar os processos interiores, pois o aprendizado escolar induz a uma percepção generalizante, desenvolvendo na criança e no adolescente a consciência reflexiva (dos seus próprios processos mentais) através dos conhecimentos científicos. Os conceitos científicos (com seu sistema hierárquico de inter-relações) são, portanto, o meio pelo qual a “consciência” e o “domínio” são desenvolvidos e transferidos posteriormente a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. Podemos também dizer que a ausência de um sistema é a principal diferença psicológica entre conceitos cotidianos e científicos. Além disso, a aprendizagem cotidiana é mais concreta, dependente da vivência e da experiência do indivíduo. Essa aprendizagem cotidiana é também inconsciente, não deliberada, indutiva e

ascendente (do particular para o geral). Já a aprendizagem científica é mais abstrata, tem um sistema hierárquico, é consciente, deliberada, dedutiva e descendente (do geral para o particular) e se utiliza de conceitos cotidianos. Em momentos na escola, a criança ou o adolescente conhece o geral, mas não consegue chegar às particularidades ou vice-versa. Em *Pensamento e Linguagem*, Vygotsky (1934:3-6) define o significado como sendo a unidade do pensamento. Esse significado é um componente essencial da palavra, ao mesmo tempo que um ato de pensamento. O pensamento e a sua falta se fundem em pensamento verbal no significado da palavra ou conceito (o significado é uma generalização de cada palavra). Vygotsky afirma que a verdadeira comunicação requer significado - isto é, generalização - tanto quanto signos, pois o pensamento do homem reflete uma realidade contextualizada. Ainda em *Pensamento e Linguagem*, Vygotsky afirma que: "Uma vez que o conceito esteja amadurecido, haverá quase sempre uma palavra disponível" (Vygotsky, 1934:6).

No aprendizado de conceitos científicos, a criança se utiliza de conceitos cotidianos, cujos significados já estejam cristalizados como elementos mediadores.

Nos conceitos científicos que a criança adquire na escola, a relação com um objeto é mediada, desde o início, por algum outro conceito. Assim, a própria noção de conceito científico implica uma certa posição em relação a outros conceitos, isto é, um lugar dentro de um sistema de conceitos. É nossa tese que os rudimentos de sistematização primeiro entram na mente da criança, por meio do seu contato com os conceitos científicos e são depois transferidos para os

conceitos cotidianos, mudando a sua estrutura psicológica de cima para baixo. (Vygotsky, 1934: 80)

O ser humano está exposto a uma grande quantidade de estímulos, de informações no ambiente em que vive. A atenção, a percepção e a memória desse ser humano são inicialmente baseadas em mecanismos neurológicos inatos. Ao longo do seu desenvolvimento, a criança passa a ser capaz de selecionar os estímulos relevantes e dirigir sua atenção, sua percepção e sua memória para desenvolver tarefas, fixando-se em seu significado. Os mecanismos utilizados nesse caso são mecanismos internalizados sem o apoio de signos externos, mas sim de representações mentais, conceitos, imagens, significados (núcleo estável compartilhado) e não de sentidos (significados de uma palavra para aquele indivíduo). Os processos complexos pelos quais passam as funções psíquicas para terem seu desenvolvimento completo não podem se dar somente numa aprendizagem inicial. À medida que o intelecto da criança se desenvolve, ou seja, à medida que as várias funções intelectuais (atenção deliberada, memória lógica, abstração e capacidade para comparar e diferenciar) são reorganizadas, a palavra é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, levando, portanto, à formação dos verdadeiros conceitos através deste processo de internalização.

Rojo (1991: 62) ressalta que se identificam duas mudanças qualitativas nesse processo de internalização:

Vygotsky distingue alguns momentos - chave do desenvolvimento da ação voluntária, da atenção voluntária, da memória lógica e da formação de conceitos, que são momentos de internalização do discurso do outro. (...) no início o adulto portador da cultura (a mãe) orienta a atenção e a ação da criança

por meio de seu discurso. Ao cercar a criança de seu discurso, o adulto ou companheiro mais capaz reorganiza sua atenção e seus atos motores, separando a coisa nomeada do fundo geral por meio da linguagem. Neste momento, o ato voluntário está dividido entre duas pessoas (...) Em momento posterior a criança internaliza a linguagem do outro e começa a dialogar consigo mesma; no início, de forma extensa - (...) fala planejadora - e a seguir, de forma abreviada, predicativa, no discurso interior. As palavras alheias tornam-se palavras próprias alheias e, finalmente, palavras próprias.

Cabe também ressaltar que entendo por leitura a compreensão de um texto em termos de sua estrutura semântica composta por episódios ou seqüência de proposições armazenada na memória, segundo Kintsch e Van Dijk (1978). De acordo com as noções desses autores, a compreensão e o processamento de textos se dá através da redução da microestrutura de proposições individuais ou conceitos (*text-base*) na sua macroestrutura (o discurso como um todo) por meio de regras de redução e da organização da base textual (que é composta de conceitos e suas relações). A compreensão é tratada do ponto de vista da descrição da estrutura semântica de textos. O modelo de processamento de textos se dá em três níveis, ou seja:

First, the meaning elements of a text become organized into a coherent whole, a process that results in multiple processing of some elements and, hence, in differential retention. A second set of operations condenses the full meaning of the text into its gist. These processes are complemented by a third set of operations that generate new texts from the

memorial consequences of the comprehension processes. (Kintsch & van Dijk, 1978:363).

Van Dijk avança definindo o conceito ou unidade semântica que o autor denomina *episódio* e que utilizarei em minha análise do sistema de operações mentais subjacentes aos processos de compreensão de textos narrativos-históricos e à produção de seus resumos. Essa unidade semântica, o episódio, é definida da seguinte forma:

(...)episódios são caracterizados como seqüências coerentes de sentenças de um discurso, lingüisticamente marcadas por começo e/ou fim, e também definidos em termos de algum tipo de "unidade temática" - por exemplo em termos de participantes de tempo, lugar ou evento global ou ação. (van Dijk, 1982: 177) (Tradução minha)

O autor acrescenta que a base textual de cada macroposição será uma seqüência de proposições do discurso e essa seqüência será chamada de *episódio*, ou seja, um episódio é uma seqüência de proposições de um discurso que pode ser incluída por uma macroproposição (: 180).

Podemos perceber a relevância da utilização de episódios para a descrição dos resumos do texto uma vez que esse tipo de texto histórico é construído com marcadores gramaticais colocados no início de um episódio e conseqüentemente no final do outro. Em relação a isso van Dijk diz que:

(...) em livros de história, partes de um discurso podem ser episódios porque eles se referem a importantes fatos históricos e ações de um país ou do mundo: quer dizer, ações ou eventos que têm

conseqüências amplas, sociais, econômicas, políticas ou culturais, e que se caracterizam pelo mesmo tipo de participante e limitados por tempo e espaço. (:180)

3. Metodologia

Sujeitos: 15 alunos do Colégio Técnico da UFMG - subturma de língua inglesa, agrupados a partir de um teste de conhecimento da língua. Idade: entre 15 e 16 anos.

Instrumentos:

(a) Teste de leitura para verificar a capacidade dos alunos-sujeitos de compreender um texto narrativo-histórico em inglês (*Motion Pictures Around the World*) conforme as noções de processamento de texto de Kinstch e van Dijk discutidas acima. Esse teste contém uma segunda parte na qual o leitor deve explicitar as razões que o levaram a considerar o texto como sendo narrativo-histórico, definindo seu conceito científico. O teste visa também a verificar o uso da mediação através de diagramas. Esse trabalho é desenvolvido pela professora da turma na unidade acompanhada. O teste foi administrado aos 15 alunos.

(b) Gravação em vídeo de três aulas com a turma na qual a professora define e ensina o conceito científico de texto narrativo-histórico e seu emprego na leitura de textos narrativos-históricos, com a utilização ou não de elementos ou instrumentos mediadores. O conteúdo dos vídeos foi transcrito em seguida pela pesquisadora que, após análise desse conteúdo, observou quatro etapas distintas no desenvolvimento

da unidade “Leitura de texto narrativo-histórico” pela professora, sendo:

1ª etapa: Professora faz análise de um texto em língua inglesa sobre a História do Brasil, de 1500 a 1986, destacando a estrutura do texto e a organização da informação através do tempo, assim como a associação entre fatos e períodos de ocorrência (através de marcadores de tempo - mediadores e do uso do *simple past*). A partir da análise dessa etapa da aula podemos perceber que a professora explicita seu conceito científico de texto narrativo-histórico. A professora parte sempre de conhecimentos prévios (cotidianos) dos alunos.

2ª etapa: Com a participação da turma, a professora trabalha com um texto em português sobre a História do Brasil e faz uma comparação entre a estrutura narrativa do texto em português e a estrutura do texto em inglês, ressaltando a presença de marcadores de tempo e sua ligação com os fatos históricos.

3ª etapa: Texto: “Tobacco and Health Hazards” (texto retirado de uma enciclopédia). Num primeiro momento, a professora faz perguntas de compreensão a toda a turma. Essas perguntas se referem a “Que fatos aconteceram em tais datas?” Ela deixa que aqueles alunos que desejam respondam as perguntas livremente (oralmente). Num segundo momento, são distribuídos exercícios escritos de compreensão (preparados pela professora). Esses exercícios contêm:

(1) ligação de fatos e datas num diagrama;

- (2) relato de fatos acontecidos em dois momentos mencionados no texto;
- (3) transferência das informações do texto para um determinado gráfico.

4ª etapa: compreensão do texto “Motion Pictures Around the World”, tarefa individual com apresentação de resumo escrito.

Cabe, portanto, ressaltar que, como vimos acima, a professora seguiu quatro etapas para alcançar seu objetivo principal: a leitura e compreensão de textos narrativo-históricos. Apesar de não basear seu trabalho na teoria de aprendizagem de conceitos científicos, pude observar o desenvolvimento e o ensino de um conceito científico, uma vez que a professora partiu de conceitos cotidianos de datas e fatos históricos, explicitou seu conceito científico, fez a análise de um texto e em seguida comparou-o a outro texto, sempre identificando marcadores de tempo ou elementos mediadores, assim como ensinando sua identificação e utilização e, finalmente, permitindo que na quarta etapa da unidade os alunos utilizassem o conceito e os elementos mediadores ensinados para a compreensão de um texto numa tarefa individual. Cabe também salientar que tais etapas foram identificadas por mim durante a pesquisa apesar de a professora não se pautar pelo trabalho de Vygotsky.

c) Protocolos verbais (retrospectivos) com quatro alunos selecionados a partir dos resultados iniciais. Foram selecionados alunos que apresentaram:

- (1) Compreensão do texto e explicitação do conceito;
- (2) Compreensão do texto e não-explicação do conceito;

- (3) Não-compreensão do texto e não-explicação do conceito;
 (4) Explicação do conceito e não-compreensão do texto.

4. Análise e discussão dos dados

Como mencionei na seção Instrumentos, optei por fazer o acompanhamento de quatro alunos que apresentaram as características mencionadas acima. Os resultados dos testes de leitura (resumos - ver Instrumentos (a) e (b) (4ª etapa)) serão descritos em termos da reorganização da base textual em episódios segundo van Dijk (1982), (conceito discutido na seção 2) e em seguida serão comparados com a segmentação em episódios elaborada por mim.

Episódio: linha	Critério de segmentação	Marcador lingüístico
1:1	Resumo geral: Cinema como propriedade do século XX	do século XX
2: 2-5	Início do cinema e primeiros filmes - formação de primeiras companhias	em 1890 (na década)/mas
3: 6-8	Características dos primeiros filmes mudos	a princípio
4: 8-10	início do cinema sonoro	no final da década de 20
5: 10-14	O cinema como entretenimento: anos da depressão	na década de 30/nos anos da Depressão
6: 15-22	Mudanças no cinema após 2ª guerra	Depois da 2ª guerra mundial/primeiro/segundo/terceiro
7: 23-30	Influência das mudanças em Hollywood	Hollywood
8: 30-31	Incerteza sobre o futuro do cinema	Por enquanto(nesse meio tempo)

Tabela 1. Episódios no texto "Motion Pictures Around the World"

A tabela 1 descreve a base textual e a segmentação do texto em episódios (feita por mim)

As Tabelas 2, 3, 4 e 5 referem-se aos 4 sujeitos estudados e mostram a classificação destes em quatro tipos distintos de informantes, como mencionado na seção Instrumentos, que representam diferentes tipos de leitores encontrados no grupo de 15 alunos, de acordo com a base textual apresentada e a conseqüente explicitação do conceito de narração histórica (a classificação dos demais sujeitos dentro dos quatro grupos será apresentada na tabela 6):

TESTE 1		TESTE 2	
Episódio: linha	Critério de segmentação	Episódio: linha	Critério de segmentação
1: 2-4		1: 1-4	Cinema no século XX e data ligada a nome de um filme
2: 11	Cinema nos Estados Unidos	2: 11-12	Cinema nos Estados Unidos como entretenimento
3: 23 e 26	O cinema em Hollywood e seus festivais de filmes	3: 17	Hollywood reconhece a TV
		4: 23 e 26	O cinema em Hollywood e seus festivais de filmes

Tabela 2. Episódios - Sujeito 1 - Não-compreensão do texto e não-explicitação do conceito

TESTE 1		TESTE 2	
Episódio: linha	Critério de segmentação	Episódio: linha	Critério de segmentação
1: 2-4	Cinema como entretenimento no século XX e nome do 1º filme	1: 1	Cinema no século XX
2: 10-13	Musicais e fantasias	2: 2-5	Início do cinema e 1º

	nos Estados Unidos na Depressão		filme
3: 15-16	Após 2ª guerra mundial aparecimento da TV	3: 6-8	Características dos primeiros filmes mudos
4: 23 e 26	Hollywood e festivais de filmes	4: 8-10	Início do cinema sonoro
		5: 10-14	Cinema como entretenimento na Depressão
		6: 15-22	Afirmação de mudanças no cinema após 2ª guerra (sem mencionar quais)
		7: 23-30	Influência das mudanças em Hollywood
		8: 30-31	O futuro do cinema

Tabela 3 - Episódios - Sujeito 2- Não-compreensão do texto e explicitação do conceito

TESTE 1		TESTE 2	
Episódio: Linha	Critério de segmentação	Episódio: Linha	Critério de segmentação
1:1 - 5	Cinema no século XX e primeiros filmes (1890)	1:1	Cinema como propriedade do século XX
2:8 - 14	Cinema sonoro na década de 20 e cinema como entretenimento na década de 30	2:2 - 5	Início do cinema e primeiros filmes
3:15 - 22	Mudanças no cinema após a 2ª guerra (menciona as 3 mudanças)	3:8 - 10	Início do cinema sonoro
4:23 - 31	O cinema em Hollywood e em outros países	4:10 - 14	Cinema como entretenimento - anos da Depressão
		5:15 - 22	Mudanças no cinema após a 2ª

			guerra
		6:23 - 30	Influência das mudanças em Hollywood
		7:30 - 31	Incerteza sobre o futuro do cinema

Tabela 4 - Sujeito 3- Compreensão do texto e não-explicitação do conceito

Episódio: linha	Critério de segmentação
1: 1	Resumo geral: cinema como propriedade do século XX
2: 2-5	Início do cinema e primeiros filmes
3: 6-8	Características dos primeiros filmes mudos
4: 8-10	Início do cinema sonoro
5: 10-14	O cinema como entretenimento: anos de depressão
6: 15-22	Mudanças no cinema após 2ª guerra
7: 23-30	Influência das mudanças em Hollywood
8: 30-31	Incerteza sobre o futuro do cinema

Tabela 5 - Sujeito 4 - *Testes 1 e 2 (não houve diferença de critério de segmentação nos dois testes)* - Compreensão do texto e explicitação do conceito

Analisaremos, agora, cada um dos sujeitos separadamente:

Sujeito 1

A partir das tabelas das bases textuais construídas por tal sujeito nos testes 1 e 2, pode constatar que ele não se utiliza do conceito de narração histórica e nem dos marcadores lingüísticos de tempo enfatizados pela professora como sendo signos mediadores cujos significados fossem conceitos cotidianos de tempo. No teste 2, os únicos signos que passam a ter o significado de tempo e que são associados a um evento são *século XX* e *1890* (que também não é entendido corretamente como década - “in the 1890’s”). Nos dois testes o sujeito se fixa em signos cujos significantes são

parecidos com signos da língua portuguesa *entertainment* - entretenimento, *television* - televisão, *motion pictures* - cinema, *film festivals* - festivais de filmes, e marcadores espaciais (nomes somente) como *Hollywood* e *United States*, cujos significados em português se assemelham ao signo em inglês.

Quanto à pergunta para explicitar o conceito de narração histórica, foi deixada em branco.

Nos protocolos verbais feitos após o teste 2, quando o entrevistador pediu-lhe que comentasse sobre o texto lido, ele disse:

S1: *Ah! eu acho ... que conta, conta uma história, né?*

Entrevistadora: - *E o que mais?*

S1: *Ah! eu não entendi nada do texto. Só lembro que falava de cinema, né, de Hollywood.*

Entrevistadora: - *Você não percebeu que havia datas no texto?*

S1: *Acho que sim. Eu não entendi quase nada.*

Eu olhei mais as palavras cognatas que são fáceis as outras eu não consigo entender.

Durante a aula em que a professora fazia perguntas sobre o texto “Tobacco and Health Hazards”, tentando puxar o desenvolvimento do conceito de narração histórica, S1 não respondeu a nenhuma das perguntas da professora. Mostrou-se totalmente distraído e desatento à aula, quase sonolento. Na interação em grupo quase não participou, deixando que seus colegas fizessem os exercícios, somente copiando-os.

Quando perguntado sobre o conceito de narração histórica, não foi capaz de explicitá-lo e disse:

S1: Ah! acho que tem a ver com datas né, ano em que algumas coisas aconteceram.

Entrevistadora: Você utilizou algum diagrama, esquema, gráfico, para fazer seu resumo do texto?

S1: Não, só olhei algumas datas né, os números e tentei ver o que tava acontecendo naquela época.

Pude, portanto, verificar que esse aluno, na compreensão de textos históricos em língua inglesa, não se utilizou de conceitos científicos para compreendê-los, mas apenas de alguns conceitos cotidianos, concretos, particulares a partir de sua experiência pessoal, conforme mostrei acima em uma análise semântica em episódios.

Quando perguntado sobre sua falta de atenção às aulas ele respondeu: “Inglês é muito difícil, e já desisti de prestar atenção nas aulas e participar”.

Como afirmei anteriormente, encontrei poucos episódios na sua base textual e somente um episódio iniciado por um marcador lingüístico de tempo. Esse sujeito parece haver internalizado poucos conceitos cotidianos em inglês (o que é evidenciado no resumo e nos protocolos verbais), dificultando, dessa forma, que sua percepção, atenção e memória fossem fixadas nos conceitos cotidianos de tempo e eventos que servem como mediadores para a utilização do conceito de narração histórica na compreensão do texto. Podemos dizer que não houve compreensão do texto nem aplicação do conceito científico por insuficiência de conceitos cotidianos internalizados, que formariam um sistema cujo conceito supra-ordenado é narração histórica, e implicariam em conceitos subordinados, que seriam os conceitos de marcador lingüístico e de evento e, descendo

nessa hierarquia, teríamos os conceitos cotidianos de tempo, onde o passado é diferenciado do presente. Esses conceitos cotidianos de tempo já haviam sido ensinados pela professora em etapas anteriores. Ela partiu do princípio de que eles já haviam sido internalizados. Porém, como Vygotsky mostra em *Pensamento e Linguagem* (1934), o ensino direto de conceitos ou palavras pode ser impossível e infrutífero se não for a partir de oportunidades de contato com o contexto lingüístico geral.

Sujeito 2

Ao comparar os dados da Tabela 3 com os dados da Tabela 1, pude verificar que: no teste 1 o sujeito não canalizava sua atenção e memória ao tentar processar o texto, na identificação de signos marcadores de tempo e de uma possível seqüência de tempo relacionada a eventos, o que evidenciaria a tentativa da aplicação do conceito científico de narração histórica. A utilização dos conceitos cotidianos de tempo (século XX, na Depressão, e após 2ª guerra) como critérios de segmentação em episódios não nos forneceu elementos para afirmar que o aluno percebeu que se tratava de um texto histórico com uma seqüência definida, onde a utilização de um sistema hierárquico de conceitos possibilitaria uma melhor compreensão. Se ligarmos os quatro episódios da base textual construída por esse sujeito teremos um conjunto de alguns fatos importantes sobre o cinema e não sobre sua história. O nome do primeiro filme (episódio 1) não foi ligado a nenhuma palavra cujo significado fosse de tempo (data - evento) e nem tampouco estava presente o último episódio que ligava o futuro ao cinema.

Já no teste 2, o conceito de narração histórica foi utilizado pelo sujeito. Marcadores de tempo foram utilizados como signos mediadores e uma seqüência histórica foi evidenciada a partir dos critérios de segmentação, que ligam conceitos de tempo a eventos importantes sobre o cinema, desde a sua criação até a preocupação do autor com o futuro daquele. Foi possível observar um salto qualitativo no processo de compreensão de textos narrativos desse sujeito. Entretanto, no episódio 6, percebeu-se um problema de compreensão quando o aluno não mencionou as mudanças ocorridas no cinema após a 2ª guerra, somente afirmando sobre a existência de tal mudança. Tal problema está relacionado à identificação de conceitos de enumeração e não de temporalidade.

Como já disse, no teste inicial de compreensão esse aluno não apresentou uma boa compreensão do texto, porém explicitou claramente o conceito científico de texto “narrativo-histórico”. Não participou oralmente da 1ª etapa da aula, porém mostrou-se atento participando da aula de forma passiva (prestando atenção). No grupo, participou ativamente e fez os exercícios junto com os demais, dando sua opinião e perguntando aos colegas quando não entendia. No segundo teste, sua compreensão foi parcial, apresentando o uso de um diagrama com eventos de um lado e datas de outro no rascunho do resumo. O uso da mediação, ou seja, de signos (marcadores de tempo e diagramas) na aplicação do conceito científico à compreensão do texto estava presente, mas não totalmente.

Nos protocolos após o teste 1, o sujeito explicou que já havia aprendido o conceito da narração histórica em aulas de língua portuguesa mas que não sabia que esse conceito também se aplicava a textos em inglês e que “Não percebi

que o texto era histórico e que havia uma seqüência de fatos acontecendo”. Após o segundo teste ele afirmou que: “Ah! Depois que a professora explicou na aula que em inglês acontece a mesma coisa que em português, aí ficou mais fácil fazer o resumo daquele texto”.

Sujeito 3

Analisando a Tabela 4, pode-se notar que, nos dois testes, os critérios de segmentação seguem a ligação data-evento e uma compreensão da seqüência histórica evidenciada nos marcadores lingüísticos de tempo que iniciam cada episódio da base textual construída pelo sujeito. No teste 1, episódio 2, o aluno aglutina os acontecimentos das décadas de 20 e 30 e não identifica a preocupação futura do autor com o cinema (episódio 8). No teste 2, percebe-se uma preocupação maior em segmentar o texto utilizando signos lingüísticos para segmentar episódios, mas não identifica o signo *at first* (no princípio) como tendo o significado de tempo. Talvez ele o tenha relacionado ao significado de enumeração e não de tempo. Apesar de não haver sido capaz de elaborar e explicitar o conceito de narração histórica, o mesmo parece estar sendo utilizado para a compreensão do texto pelo menos no teste 2, uma vez que o resumo elaborado pelo sujeito mostra uma preocupação com a ligação de fatos a datas e a seqüenciação. No teste 1, porém, a finalização da seqüência não é identificada (ausência desse episódio). O sujeito afirmou haver utilizado o conceito de narração histórica somente no teste 2, mesmo não conseguindo explicitá-lo. Ele diz que: “Eu sei que tem fatos que são ligados a datas mas não sei te dizer exatamente o que é”. Não participou oralmente das aulas mas sempre prestou atenção.

Sujeito 4

Este aluno domina em todas as etapas (nos dois testes) a compreensão do texto, como mostra a Tabela 5, e definiu claramente o conceito de narração histórica bem próximo do conceito fornecido pela professora, mesmo no teste inicial. Seu conceito é o seguinte:

Ah! Eu já estudei isso em português. A presença de marcadores de tempo e de fatos no discurso do texto nos fornecem pistas do esqueleto, da estrutura do texto narrativo e das ligações que são feitas nestes textos. Vê como eu aprendi direitinho.

Esse aluno não só tem o conceito claro, como consegue explicitá-lo fazendo uma transferência do que aprendeu nas aulas de língua portuguesa. Ele foi o aluno que mais participou oralmente da aula com o grupo todo, assim como foi o mais ativo na tarefa em grupo, ajudando os demais colegas. Esse sujeito parte de forma descendente para os outros conceitos (o conceito de narração histórica é explicitado) e segmenta o texto de forma a mostrar seqüência e ligação data-evento.

Podemos resumir, portanto, os critérios utilizados na seleção dos informantes escolhidos para serem descritos detalhadamente e na conseqüente classificação desses sujeitos:

1) *Não-compreensão e não-explicação*- a não-compreensão está diretamente relacionada à segmentação do texto em poucos episódios, sem a utilização de marcadores de tempo nessa

segmentação, ou seja, sem a utilização de conceitos cotidianos - está também relacionada à falta de participação ativa do sujeito no desenvolvimento do conceito de narração histórica (falta de participação na sala de aula). Neste caso, a não-compreensão está relacionada à não-explicação do conceito de narração histórica.

2) *Compreensão/não-compreensão parcial do texto e explicação* - segmentação parcial, alguma utilização de marcadores e conceitos cotidianos, participação passiva no desenvolvimento do conceito científico. Nesse caso, a compreensão ou não-compreensão parcial está relacionada à explicação do conceito de texto narrativo-histórico.

3) *Compreensão e não-explicação* - segmentação do texto em muitos episódios, com extensa utilização de marcadores de tempo (conceito cotidianos) e utilização do conceito na compreensão-participação ativa no desenvolvimento do conceito científico. Nesse caso, a compreensão do texto não está ligada à explicação do conceito de narração histórica.

4) *Compreensão e explicação* - segmentação total do texto em episódios, total utilização de marcadores e conceitos cotidianos e participação ativa do sujeito no desenvolvimento do conceito científico. Nesse caso, a compreensão está relacionada à explicação desse conceito.

A tabela 6 nos mostra o tipo de comportamento observado nos outros 11 sujeitos observados:

Não-compreensão e não-explicação	3 sujeitos
Compreensão e explicação	5 sujeitos
Compreensão e não-explicação	2 sujeitos
Não-compreensão e explicação	1 sujeito

Tabela 6 - Demais Sujeitos (Sujeito 5 a Sujeito 15)

Dentre os alunos observados, pode constatar que há uma preponderância no número de sujeitos que se utilizaram do conceito científico de narração histórica e dos marcadores lingüísticos de tempo como elementos mediadores, que têm como significados conceitos cotidianos de tempo. Esses sujeitos também explicitaram esse conceito. Em segundo lugar, pode detectar a existência de sujeitos que não demonstraram compreensão do texto nem aplicação do conceito. Esses sujeitos nem sequer conseguiram explicitar o conceito científico. Os outros dois tipos de sujeitos, ou seja, os que demonstraram compreensão do texto e não-explicação do conceito e aqueles que não compreenderam o texto e explicitaram o conceito não foram frequentes, o que parece indicar que saber elaborar e explicitar um conceito científico ensinado está relacionado a sua internalização e sua conseqüente utilização na compreensão de textos escritos.

5. Considerações finais

Como afirmei anteriormente, meus objetivos neste estudo são (a) registrar o processo de desenvolvimento do conceito científico de *texto narrativo-histórico* iniciado pelas ações da professora na sala de aula e manifestados nas falas dos alunos na sala de aula, nos protocolos verbais e nos resumos do texto lido individualmente e (b) sua influência na leitura de textos acadêmicos em inglês no 2º grau também

evidenciada na sala de aula, nos protocolos verbais e nos resumos e posterior explicitação do conceito em questão.

Nos dados coletados, observei o comportamento da professora enquanto ensinava o conceito mencionado acima, assim como o comportamento dos alunos. A observação das ações da professora na sala de aula teve como objetivo principal assegurar-me de que o conceito de narração histórica e a utilização de marcadores de tempo como mediadores no processo de leitura de textos narrativos-históricos haviam sido ensinados, ou seja, que houve instrução. Tal segurança tornou-se necessária para a observação dos quatro alunos selecionados e de seu processo de internalização do conceito científico, e sua conseqüente utilização na leitura de textos acadêmicos .

Portanto, quanto à ação da professora, pude observar a partir dos dados coletados nas fitas de vídeo que, para iniciar o processo de desenvolvimento do conceito científico de narração histórica, trabalhou de maneira descendente, de forma a induzir a percepção generalizante e a consciência do sistema hierárquico do conceito ensinado sistematicamente (de forma deliberada e dedutiva) mediado por conceitos cotidianos. A professora partia sempre do conceito supra-ordenado (ver Introdução), utilizando os conceitos subordinados de data e evento e passando aos marcadores de tempo, os signos mediadores dos significados de tempo passado e presente. Ela trabalhou sempre do geral para o particular, utilizando a linguagem como instrumento do pensamento. Ela seguiu a observação de Vygotsky (apesar de não se pautar pelo trabalho do autor), que diz que :

Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o

desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. Por exemplo, os conceitos históricos só podem começar a se desenvolver quando o conceito cotidiano que a criança tem do passado estiver suficientemente diferenciado... “no passado e agora. (Vygotsky, 1934: 93)

A imitação e a conseqüente internalização do conceito através da divisão das funções entre as pessoas, esse movimento do coletivo para a personalidade do adolescente, pode ser evidenciada nos dados de alguns sujeitos e de outros não. O conceito científico é desenvolvido em alguns sujeitos e em outros não, assim como a influência de sua internalização e utilização na leitura de textos acadêmicos em inglês.

O sujeito 1 não foi capaz, através da imitação, de dirigir sua ação, sua atenção e memória para aplicar o conceito científico na leitura de textos (ausência da utilização de elementos mediadores, como marcadores lingüísticos e diagramas). A aprendizagem parece ter sido infrutífera para esse sujeito.

O sujeito 2 desenvolve o conceito científico e essa trajetória de aprendizagem é evidenciada nas mudanças ocorridas no salto qualitativo percebido através das bases textuais dos dois testes, e na explicitação e transferência do conceito que ele já havia internalizado em português para a compreensão do texto em inglês.

O sujeito 3 demonstra uma melhoria na qualidade da utilização de signos mediadores e na formação e aplicação do

conceito científico na leitura. Porém, temos um caso de discrepância entre a capacidade de formar conceitos (de generalizar e de utilizá-los) e a capacidade de defini-los num plano puramente abstrato da imitação.

Já o sujeito 4 tinha os conceitos tanto científicos quanto cotidianos internalizados. Portanto, não foi possível medir seu grau de desenvolvimento através da instrução.

Podemos, portanto, concluir que saltos qualitativos no desenvolvimento, formação e utilização do conceito científico de narração histórica foram detectados em 2 dos 4 sujeitos escolhidos, nos quais cada etapa de internalização de conceitos foi negada e preservada, superada e transformada, com o conseqüente desenvolvimento e direcionamento das funções psíquicas superiores. Além disso, os dados dos quatro sujeitos selecionados para serem estudados em detalhe, assim como os dados dos resumos dos demais alunos, parecem indicar para uma estreita ligação entre a instrução do conceito de narração histórica, diferentes oportunidades de aprendizagem do mesmo através de sua explicitação por parte da professora, assim como da utilização de signos mediadores e sua conseqüente internalização e aplicação à leitura de textos narrativos históricos em inglês. Isso quer dizer que a verdadeira comunicação requer significado; a generalização, assim como o aprendizado de um conceito, dependem da consciência reflexiva, ou seja, a consciência de estar consciente que sabe.

Recebido em 11/96. Aceito em 01/97.

Referências Bibliográficas

- KINSTCH, W. & T. A. VAN DIJK (1978) Toward a model of text comprehension and production. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, **14**: 363-94.
- ROJO, R. H. R. (1991) A consciência, esta replicante. *Distúrbios da Comunicação*, **4.1**: 59-71.
- VYGOTSKY, L. S. (1931) *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ciudad de la Havana: Ed. Científico-Técnico, 1987.
- _____ (1933) El problema de la consciencia. IN: L. S. Vygotsky. *Obras escogidas*. Madrid: Aprendizaje/ Visor, 1991.
- _____ (1934) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VAN DIJK, T.A. (1982) Episodes as units of discourse analysis. IN: D. Tannen (ed.) *Analysing discourse: text and talk*. Washington: Georgetown University Press.

Sônia Maria de Oliveira Pimenta teaches at Colégio Técnico - UFMG and is doing her doctorate at LAEL /PUC- SP. She is interested in Applied Linguistics for the Teaching of English as a Second Language. At present she is carrying out her PhD research within the areas of Receptivity in EFL Classroom Interactions and Socio-Semiotics.