

TRANSFERÊNCIA NA APRENDIZAGEM DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: ALGUMAS REFLEXÕES

Maria Inez Mateus DOTA¹

- **RESUMO:** Este artigo objetiva fazer uma reflexão sobre a questão da transferência na aprendizagem de língua estrangeira, especificamente no que diz respeito ao processo de leitura. Discute posições de estudiosos dentro da psicologia cognitiva e da psicolinguística e enfatiza o trabalho do professor nos pontos comuns entre as línguas.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Transferência; leitura; linguagem; língua estrangeira.

Introdução

Nos dias de hoje, pesquisadores da linguagem admitem que a leitura vai além do texto e começa antes mesmo do contato com ele. Dessa forma, o leitor não é um decodificador ou receptor passivo. Esse é o tratamento dado por Smith (1978, p.1-2) dentro da psicolinguística, considerando a leitura como uma atividade na qual o leitor participa com uma aptidão que não depende basicamente de sua capacidade de decifrar sinais, mas, sim, da capacidade de dar sentido a eles, de compreendê-los, apoiado no conjunto de conhecimentos que compõem a sua experiência prévia.

¹ Departamento de Ciências Humanas – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – UNESP
– 17033-360 – Bauru – SP.

Essa possibilidade de compreender (e produzir) textos é também reconhecida dentro da teoria das operações enunciativas, pelo caráter universal da linguagem, sustentáculo para uma família de paráfrases.

A linguagem é uma faculdade da espécie humana: não na espécie humana que não fale, é uma característica universal...

Por exemplo, é próprio do humano sua capacidade de produzir frases não ouvidas anteriormente. No domínio da interlocução, nos teremos a transformação do discurso, mas, sobretudo, aquilo que caracteriza a linguagem humana é a capacidade de produzir paráfrases...

A criança, bem cedo, tem uma atividade metalinguística: ela é capaz de tomar distância com relação a um enunciado ouvido. *A atividade essencial da linguagem é uma atividade de reconhecimento.* (Culioli, 1985, p. 1, tradução e grifos nossos)

O processo de leitura está ligado tanto ao conhecimento sistemático da língua (léxico e gramática) quanto à vivência de cada um, ou seja, a experiência pessoal (conhecimentos específicos e conhecimento de mundo) é fundamental para a atividade de compreensão de um texto.

Dentro dessa perspectiva e tendo em vista a psicologia cognitiva, acreditamos que a experiência de um leitor em língua materna (L1) poderá ser transferida para um contexto em língua estrangeira (L2). É necessário, portanto, que discutamos, neste espaço, o que se chama de transferência de estratégias na aprendizagem de uma língua estrangeira e façamos algumas reflexões à luz do caráter universal da linguagem, tendo em vista o processo de leitura, mais especificamente.

Transferência: sua conceituação na psicologia

Para falarmos de transferência dentro do processo de aprendizagem, parece-nos essencial que nos apoiemos na psicologia cognitiva, pois ela lida com processos como a formação de conceitos e a natureza da compreensão humana.

Sobre a aquisição de novas informações, Ausubel (1980, p.57-8) assim se posiciona:

Ressaltamos que a aquisição de novas informações depende amplamente das idéias relevantes que já fazem parte da estrutura cognitiva, e que a apren-

dizagem significativa nos seres humanos ocorre por meio de uma *interação* entre o novo conteúdo e aquele já adquirido. O resultado da interação, que ocorre entre o novo material e a estrutura cognitiva existente, é a *assimilação* dos significados velhos e dos novos, dando origem a uma estrutura mais altamente diferenciada.

A estrutura cognitiva existente (mecanismos de cognição + experiência) é o principal fator que influencia a aprendizagem e a retenção do novo material. Assim, o importante na aprendizagem de uma língua é tanto o potencial organizador, que é a linguagem, quanto o material resultante de tal organização, a própria língua.

No caso da leitura, percebe-se o significado potencial das seqüências escritas e depois relaciona-se o significado potencial percebido à estrutura cognitiva, de modo a compreendê-lo. Isso se aplica não só à natureza dos conteúdos do texto e sua relação com a experiência do leitor (cf. Introdução), mas, sobretudo, à forma, manifestada na superfície das línguas, que remete a questões mais genéricas de ordem da linguagem, como as operações de determinação, temporalidade, aspectualidade e modalização (Dota, 1995, p.155-6).

Quanto aos procedimentos para recuperar esse percurso (estratégias de leitura), cremos ser possível estabelecer um relacionamento entre a estrutura cognitiva (na qual já se incorporou a experiência em L1) e o novo material em L2. O que geralmente não se enfatiza é que é a própria linguagem que, por conter o potencial de organização das duas línguas, torna possível a utilização de processos comuns no reconhecimento de L1 e L2.

Quando se inicia a aprendizagem de leitura em L1, segundo Ausubel (1980, p.60), não se opera aí a aprendizagem de um código simbólico completamente novo, mas, sim, um equivalente escrito de um código familiar cujo vocabulário e sintaxe básicos os aprendizes já reconhecem.

Questionamos, entretanto, a posição de Bernard (apud Ausubel, 1980, p.62), que afirma: "aprender uma língua estrangeira consiste fundamentalmente na aquisição de um *conjunto novo de símbolos* para significados antigos, familiares". Concordamos com a importante função que desempenha o conhecimento que o indivíduo já tem de sua língua materna; discordamos, porém, de que a aprendizagem de uma segunda língua seja apenas uma "nova roupagem" para significados antigos, uma vez que não há uma correspondência biunívoca entre forma e função nas várias línguas. Podemos ter duas formas com uma função, ou uma forma com duas funções.

Além disso, se fosse apenas uma questão de “nova roupagem”, onde estaria a possibilidade de criatividade que cada indivíduo possui em uma língua dada? O que ocorre, na realidade, é que, quando se trata da aprendizagem de uma língua estrangeira, seja na fase oral seja na de leitura, a linguagem, via língua nativa, tem uma função mediadora, uma vez que o indivíduo já domina um código significativo.

Nas seções seguintes deste artigo, refletiremos sobre as posições de alguns autores que, sobretudo no campo da psicolinguística, tratam da questão da transferência na aprendizagem de uma língua estrangeira.

A posição de Odlin

Há quem acredite que se a experiência passada tem efeitos positivos ou negativos sobre a nova aprendizagem, toda aprendizagem significativa envolve a transferência, ou seja, é afetada pela estrutura cognitiva existente.

Seguindo essa linha de raciocínio, Odlin (1989, p.27-8) assim se manifesta sobre a transferência de uma língua para outra:

A transferência é a influência resultante das semelhanças e diferenças entre a língua alvo e qualquer outra língua que tenha sido previamente (e talvez de forma imperfeita) adquirida.

...a influência surge do julgamento consciente ou inconsciente do aprendiz de que alguma coisa na língua materna (mais tipicamente) e alguma coisa na língua alvo são semelhantes, se não, exatamente o mesmo.

...a influência de uma língua sobre a outra tem algo a ver com a armazenagem de dois sistemas de conhecimento dentro do mesmo cérebro. (tradução nossa)

Dessa forma, as semelhanças no léxico e na sintaxe entre a língua nativa e a língua estrangeira podem reduzir o tempo necessário para se desenvolver uma boa compreensão em leitura. É preciso ficar claro que essa transferência positiva (semelhanças) e negativa (diferenças) a que Odlin se refere diz respeito aos arranjos superficiais que se configuram em L1 e L2.

Mais importante que isso: se trabalharmos, de forma explícita, com categorias comuns às duas línguas, como é o caso, repetimos, da determinação, do tempo, do aspecto e da modalidade, que mostram suas

marcas no léxico e na sintaxe, estaremos atuando sobre operações generalizáveis e unificadoras entre as línguas, atenuando, assim, dificuldades geradas pelas diferenças superficiais entre elas

Ainda discutindo a transferência de uma língua para outra em termos de produto, Odlin (1989, p 129-50) aponta uma série de fatores que interagem nessa questão. Entre a personalidade, a alfabetização, a idade, destacamos a consciência metalinguística, isto é, o saber sobre a língua e a consciência do valor social de certos usos dessa língua. Entendemos que refletir sobre formas e valores na língua estrangeira e compará-los com aqueles de sua língua materna é de extrema importância, também em uma análise que tem como elo comum a linguagem.

A visão de Ringbom

O papel da primeira língua na aprendizagem de uma língua estrangeira é igualmente abordado por Ringbom (1987, p.53), em especial com relação à questão da compreensão. Para o autor, as grandes diferenças ao aprender a entender uma língua estrangeira dependem, primeiramente, da existência ou da falta de semelhanças com relação a L1.

O aprendiz interpreta os enunciados de L2 com base no conhecimento que ele tem de L1. Em línguas próximas, o aprendiz já conhece as categorias gramaticais e suas funções e seu vocabulário potencial é bastante extenso. Ringbom, contudo, aponta que o efeito facilitador de L1 na compreensão de L2 varia, dependendo naturalmente de como o aprendiz pode estabelecer as equivalências entre as duas línguas.

A exemplo de Odlin, Ringbom enfatiza a comparação entre as duas línguas em termos de superfície, quer dizer, em termos de produto linguístico. Podemos entrever, assim, que não há uma teoria da linguagem norteando suas reflexões sobre o processo de transferência. Certamente o autor se refere ao vocabulário (óbvio que varie de uma língua para outra) e à sintaxe, em que, ao lado de semelhanças, estão as diferenças entre as línguas. A nós interessam as semelhanças num nível mais abstrato, o nível da linguagem, mas nem por isso não-observáveis, uma vez que se exibem nas marcas de cada língua.

Em nosso entender, é aqui o lugar de interferência do professor: trabalhar essas equivalências pode significar, por exemplo, mostrar aos alunos como a categoria da modalidade (com seus traços numa língua dada) contribui para o refinamento do sentido do texto, ao mesmo tem-

po que permite ao leitor reconstruir criticamente a posição assumida pelo autor (Dota, 1997).

Transferência e “análise contrastiva”

Dentre os estudiosos que vêem a transferência como a imposição de padrões previamente aprendidos à nova situação de aprendizagem, há aqueles, como é o caso de Gass (1983, p.70), cuja preocupação maior é com os erros dos aprendizes, dentro de uma análise contrastiva. Nessa visão, os padrões de uma língua nativa, incluindo tanto as formas como as funções dos elementos, são impostos sobre os padrões aprendidos na segunda língua.

O que se enfoca aqui são os fatores que dificultam o processo de aprendizagem e, a nosso ver, é necessário que trabalhem com aspectos comuns entre as línguas, isto é, os fatores facilitadores deste processo, presentes em L1 e L2 na forma de arranjos diversos.

Convém observar que é freqüente encontrarmos, na literatura que trata da aquisição de línguas, a terminologia “transferência positiva” e “transferência negativa”, ainda abordando a questão em sua superfície. A primeira se refere a qualquer efeito facilitador na aquisição, decorrente das semelhanças entre duas línguas, ou seja, a eleição de um mesmo arranjo morfosintático para L1 e L2. A segunda consiste na influência entre línguas que resulta em dificuldades de compreensão ou produção (também conhecida como “interferência”), isto é, L2 elege um arranjo diferente de L1.

Há, ainda, dentro da própria literatura anglo-americana, quem questione a validade da análise contrastiva, criticando a ênfase nos erros e o fato de não ter como suporte categorias comuns (conforme apontamos anteriormente) entre as línguas:

É claro que a Análise Contrastiva e a lingüística estruturalista provocaram convivências estranhas. Como pode uma comparação efetiva ser realizada se as línguas não têm categorias em comum?

Esse problema foi ignorado, entretanto, na avalanche dos estudos contrastivos que foram desenvolvidos nos Estados Unidos... O ideal é que a Análise Contrastiva seja baseada em categorias universais (isto é, categorias que podem ser encontradas em todas as línguas naturais), que diferem na maneira com que elas se realizam, lingüisticamente, de uma língua para a outra... Entretanto, a maioria dos estudos contrastivos desenvolvidos tem sido baseada

em características estruturais de superfície, tais como aquelas descritas pelos estruturalistas. (Fillis, 1985, p.25, tradução e grifos nossos)

Em estudo recente sobre retórica contrastiva enfocando a escrita, Connor (1996) aponta três abordagens com relação ao papel da transferência no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: análise contrastiva, análise de erros e seu desenvolvimento consecutivo – a análise de um sistema transicional entre L1 e L2 chamado interlíngua. A autora afirma:

[pesquisas] envolvendo a análise de erros e a análise dos sistemas de interlíngua no desempenho efetivo do aprendiz sugerem que a influência da transferência na aquisição da língua alvo é mais complexa. Outros fatores, agora considerados, incluem conhecimento sobre a língua alvo propriamente dita, as estratégias comunicativas do aprendiz, a situação instrucional e os efeitos combinados desses fatores.

Mais recentemente, a pesquisa em interlíngua tem sido criticada por abordar a sintaxe numa concepção exclusivamente sintática, excluindo a semântica, a fonologia e a pragmática. Por essa razão ... [exigiu-se] que a pesquisa em interlíngua fosse desenvolvida numa perspectiva funcional da língua, à luz da pragmática e da lingüística do discurso. (Connor, 1996, p.13-4, tradução nossa)

Nessa última perspectiva, Connor nos mostra vários trabalhos indicando que os padrões discursivos de uma primeira língua exercem influência marcante nos hábitos de escrita dos estudantes de uma segunda língua, no que se refere aos níveis retóricos e ideológicos do discurso. Isso significa que diferentes padrões de discursos, definidos culturalmente e por grupos de especialidade, em L1, vão influir na produção (e, certamente, na compreensão) de textos, em L2.

Trazendo a questão para o ensino da língua estrangeira, é necessário que o professor conheça a(s) cultura(s) dos alunos com quem está trabalhando e a conseqüente influência em seus padrões de escrita, para que possa orientar suas produções (e seus reconhecimentos) de textos nos padrões discursivos solicitados em L2, levando em consideração, obviamente, as expectativas do público estabelecido como alvo. Nesse sentido, Connor chama a atenção para os pontos comuns entre textos de diferentes culturas:

Na década de 1980, ocorreu uma abordagem diferente da análise textual. Houve uma ênfase em métodos mais sofisticados da análise do discurso, que

trataram de múltiplos níveis de textos, bem como permitiram analisar os processos de produção e compreensão. Além do mais, os pesquisadores começaram a analisar textos em L1 elaborados por estudantes que estavam trabalhando com produção de textos em L2. *Isso levou a uma melhor apreciação da experiência em L1 e à busca de universais, ao lado das diferenças.* (Connor, 1996, p.157-8, tradução e grifos nossos)

Considerações finais

Reconhece-se, assim, nas posições de Ellis e de Connor, aqui citadas, a necessidade de se trabalhar com pontos comuns. Chomsky propôs os universais lingüísticos; Culioli (1990), na teoria das operações enunciativas, fala de operações generalizáveis (e, conseqüentemente, categoriais generalizáveis) estudadas por meio da diversidade das línguas. Não são, certamente, a mesma coisa, mas Bailly (1975, p.86), adepta da teoria das operações enunciativas, reconhece a contribuição de Chomsky para o modelo de Culioli, para esclarecer os fenômenos da linguagem.

Questionamos então: se defendemos, a exemplo de Culioli, uma lingüística que contém em si um programa de trabalho – o estudo da linguagem por meio da diversidade das línguas –, não seria uma redundância falar em análise contrastiva? O estudo de categorias generalizáveis já não prevê realizações lingüísticas diferentes em várias línguas?

Acreditamos que, em se tratando da aprendizagem do inglês por falantes nativos do português, línguas cujos arranjos morfossintáticos têm pontos em comum, podemos tirar relevante proveito dessas semelhanças de superfície, mas o papel do professor de língua estrangeira só se completará quando conseguir generalizar questões da linguagem, válidas, portanto, para as duas línguas (e todas as línguas naturais).

No caso específico da leitura, cremos que os aprendizes podem, mediante o potencial da linguagem subjacente a L1 e L2, transferir os mecanismos que utilizam para atingir a compreensão, isto é, podem transferir suas estratégias de leitura. Vejamos, para finalizar, duas situações que apresentam dificuldades para o ensino-aprendizagem de leitura em língua estrangeira.

Tomando, por exemplo, uma dificuldade de falantes do português ao lerem textos em inglês – o entendimento dos grupos nominais –, o professor dessa língua estrangeira pode trabalhar com uma categoria generalizável para as duas línguas, que é subjacente a essa questão: a

determinação. Ao apresentar aos aprendizes uma análise da ordem dos elementos dos grupos nominais, diferente na superfície das duas línguas em questão, o professor, aproveitando uma categoria já presente na L1 dos alunos, chamará a atenção para aquilo que, positivamente, poderá ser transferido como estratégia de leitura em L2, ou seja, a busca do processo de determinação.

A operação de modalização, mencionada anteriormente, como ponto comum entre as línguas pode, também, funcionar como uma estratégia de leitura para suprir as dificuldades que os aprendizes têm com o valor dos modais em inglês. Assim, levando em consideração a categoria da modalidade, ou seja, a atitude do falante ante seu enunciado e seu interlocutor, apontada, por exemplo, na análise dos verbos modais, o professor poderá orientar seus alunos sobre o posicionamento do autor de um texto.

DOTA, M. I. M. Transfer in foreign language reading learning: some considerations. *Alfa (São Paulo)*, v.42, p.23-32, 1998.

■ *ABSTRACT: This article aims at presenting some considerations on transfer in foreign language learning, specifically regarding the reading process. It discusses positions of a few researchers within cognitive psychology and psycholinguistics, and it emphasizes the teacher's work on the common points among languages.*

■ *KEYWORDS: Transfer; reading; language and foreign language.*

Referências bibliográficas

AUSUBEL, D. P. et al. *Psicologia educacional*. Trad. Eva Nick et al. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BAILLY, D. Pour une application de la linguistique théorique à l'enseignement des langues. *Langages*, v.39, p.81-104, 1975.

CONNOR, U. *Contrastive rhetoric: cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CULIOLI, A. *Notes du séminaire de D.E.A. – 1983-1984*. Paris: Poitiers, 1985.

_____. *Pour une linguistique de l'énonciation*. Paris: Ophrys, 1990.

- DOTA, M. I. M. O processo de leitura e as operações enunciativas de Antoine Culioli. *Alfa (São Paulo)*, v.39, p.153-60, 1995.
- . A modalidade na leitura de uma propaganda em língua inglesa. In: XLV SEMINÁRIO DE LINGÜÍSTICA DO GEL, 1966, Taubaté – SP. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 1997. p.498-504.
- ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- GASS, S. M. Language transfer and universal grammatical relations. In: GASS, S. M., SELINKER, L. *Language transfer in language learning*. London: Newbury House Publishers, 1983. p.69-84.
- ODLIN, T. *Language transfer*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- RINGBOM, H. *The role of the first language in foreign language learning*. Philadelphia: Multilingual Matters, 1987.
- SMITH, F. *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.