

Processos metalingüísticos e metacognitivos na compreensão da leitura

Marígia Viana – UNICAP

Resumo

As ações lingüísticas se sucedem a partir de uma referência contextual (o contexto situacional e o contexto informacional) que define as condições para a realização da ação verbal e determinam a forma da estrutura sintática. Ao mesmo tempo, a organização da fala está associada a processos cognitivos (memória, limitações de ordem emocional, conhecimento de mundo do falante, experiências anteriores, entre outros) que, sabemos, atuam no desempenho do falante. Assim como a fala, a leitura constitui uma atividade com características individuais em que fatores lingüísticos (processos metalingüísticos) e extralingüísticos (processos metacognitivos) desempenham papel decisivo para a compreensão. A compreensão constitui, portanto, um processamento tanto metalingüístico quanto metacognitivo.

Palavras-chave: referência contextual, processos cognitivos, metalingüísticos e extralingüísticos.

Abstract

Linguistic actions happen in a contextual reference (the situational context and the information one) which establishes the conditions for verbal action and determine the form of the syntactic structure. At the same time, speech organization is related to cognitive processes (memory, emotional limitations, world knowledge of the speaker, former experiences, among others) that influence the speaker's performance. Just as speech, so too reading constitutes an activity with individual characteristics in which linguistic factors (metalinguistic processes) and extralinguistic factors (metacognitive processes) have a decisive role in understanding. Understanding constitutes, therefore, both a metalinguistic and a metacognitive process.

Key words: Contextual reference, cognitive, metalinguistic, and metacognitive processes.

Mattlingly (1972, p. 133) afirma: “Falar e escutar são atividades lingüísticas primárias; ler é um tipo de atividade secundária e mais especial que se baseia criticamente na consciência do leitor dessas atividades primárias” e, como tal, é marcadamente variável de indivíduo para indivíduo. Fatores de ordem cognitiva e interacional caracterizam as produções individuais, e o falante, com base no conhecimento de mundo partilhado com o ouvinte, é capaz de desempenhar-se lingüisticamente, de forma adequada ao contexto situacional. Nesse processo, a consciência metalingüística permite a manifestação não apenas de fatores lingüísticos e extralingüísticos mas também da atividade de autocorreção na produção oral.

Nessa perspectiva, o falante atua como observador de si mesmo e é capaz de distinguir, de forma consciente, entre um erro e a estrutura lingüística adequada. Para alguns autores, essa consciência metalingüística – consciência de funcionamento da língua, suas formas e funções – acompanha o processo de aquisição da linguagem e pode ser encontrada na criança, já aos dezoito meses de vida (Clark, 1975).

A nível fonológico, a criança parece tomar consciência do sistema lingüístico logo cedo. Brown (1973) chama a atenção para o fato de que a criança é capaz de reconhecer um “erro” na produção do adulto, ao tentar imitar um fonema que ainda não adquiriu produtivamente, mas que já distingue perceptualmente. A criança tem consciência do “erro” cometido pelo adulto e o faz devido a essa capacidade metalingüística, embora não esteja consciente do processo físico da produção do som em questão.

Essa consciência metalingüística ao nível fonológico, particularmente a de segmentação fonêmica, é vista como uma das habilidades lingüísticas associadas à leitura na decodificação fonema/grafema. O desenvolvimento de habili-



dades cognitivas e a consciência do surgimento dessas habilidades por parte da criança – metacognição – constituem também fatores presentes no processo de compreensão da leitura. Não nos interessa aqui estudar um independentemente do outro, mas investigar até que ponto a relação metalingüística e a metacognição constituem fator relevante para a compreensão da leitura. Nesta, duas atividades – compreensão do material da leitura e produção da escrita –, têm despertado especial interesse nas questões relativas à leitura. Nesse sentido, tem-se chamado a atenção para a aquisição da leitura e a emergência dos processos metalingüísticos, associando falhas na leitura ao nível metalingüístico subjacente. Enquanto a habilidade metalingüística pode contribuir para o desenvolvimento da habilidade de leitura, o processo metalingüístico exerce, por sua vez, papel relevante na compreensão do leitor.

Fatores de naturezas diversas atuam simultaneamente para a compreensão.

Como foi mencionado no início deste trabalho, o contexto situacional – aqui se coloca como o conhecimento partilhado e o domínio do código – e o fator cognitivo – em especial o cognitivo social como interface entre o social e o individual – determinam o nível de interação e o grau de compreensão a ser estabelecido. A cognição social possibilita tanto a compreensão de um texto (como este texto pode influir no interlocutor) como explica também os atos do ouvinte. Nesse processo, dois fatores são essenciais: a estratégia de compreensão utilizada (a compreensão é um processo estratégico – compreender um texto é participar da informação sobre determinado fato, conhecer os fatos do mundo presentes no texto e relacioná-los entre si) e o sistema cognitivo do qual fazem parte a memória de curto e de longo prazos (Van Dijk, 1992).

Na memória de curto prazo, processa-se a decodificação lingüística do texto, a interpretação das estruturas do texto (atribuição de proposições) e as proposições. Já na memória de longo prazo, armazenam-se as macroestruturas (“frames”, “scripts”) e as microestruturas que, juntas, determinam a representação textual. A compreensão do texto faz-se, então, de forma estratégica – em vári-

os níveis – sendo possível sua reformulação a cada passo, à medida que se conhecem as proposições através da representação textual. Nesse nível, dá-se a representação semântica e se estabelece o “modelo mental” tal como proposto por Van Dijk e Kintch (1983) e que consiste na representação mental de um acontecimento, de uma situação. No modelo mental, estão a representação textual e a representação de uma situação mais geral a que o texto está relacionado.

Além do conhecimento do contexto de situação, o modelo dá também condições de uma avaliação pessoal do evento, de emitir opinião e valores sobre atitudes compartilhadas pelos interactantes. Com isso, o indivíduo tem condições de exercer sua habilidade metalingüística, de checar a estrutura da língua e analisar suas formas e funções. Pode posicionar-se criticamente com chance de corrigir eventuais “erros” e tomar consciência do “status” de “objeto” da língua. Ao mesmo tempo, exerce também sua habilidade metacognitiva pela memória social compartilhada – conhecimentos gerais, “scripts”, “frames”, atitudes de um grupo – e pela memória pessoal – leitura individual do texto, interpretação pessoal e modelo pessoal do contexto (Van Dijk, 1992). A partir daí, o leitor/ouvinte tem condições de criar novas proposições, mantendo as relações de identificação com aquelas oferecidas no texto. O processo inferencial, por exemplo, constitui um dos indicadores de que a compreensão se deu.

A inferência, segundo Marcuschi (1983, p. 5), consiste numa “operação cognitiva que permite ao leitor constituir novas proposições a partir de outras já dadas”. As proposições dadas e inferidas devem manter relações passíveis de identificação, como afirmado acima. Variam de indivíduo para indivíduo, e os conhecimentos ativados vão além do apenas lexical. Na realidade, situa-se no universo cognitivo do leitor. É feita a partir da leitura de todo o texto e não de proposições isoladas.

Clark (1977) classifica as inferências como autorizadas e não-autorizadas. Quando feitas a partir de algo pretendido pelo autor, é classificada como autorizada. As inferências que extrapolam o nível de significação do texto, ou que vão além da intenção do autor, são não-autorizadas. As

inferências pragmático-culturais, por exemplo, permitem uma extrapolação das informações contidas nas proposições, podendo, com isso, provocar uma distorção no processo de compreensão. Inferências do tipo conversacionais, experienciais, avaliativas e cognitivo-culturais resultam do conhecimento sociocultural e experiências individuais. Estão presentes no processo metacognitivo e proporcionam ao leitor dados para a compreensão do texto.

Inferências do tipo análogo-semânticas, por sua vez, são feitas a partir do próprio sistema, através de analogias com base nas propriedades semânticas pela “correspondência fundada em associações ou semelhanças” (Marcuschi, 1983, p. 8) e constituem elementos do processo metalingüístico.

As inferências do tipo pragmático-culturais são as mais frequentes e tipicamente individuais por resultarem do conhecimento prévio do leitor/ouvinte e sua relação com o mundo. Dada a sua natureza, torna-se quase impossível prever sua realização. Ao mesmo tempo, é importante salientar que os diferentes tipos de texto (ou a complexidade textual) podem contribuir para uma diversidade maior nos tipos de inferências a serem feitas.

Um outro elemento decisivo para a compreensão e determinante no processo inferencial é a coesão, que, além de ajudar o leitor na identificação das estruturas gramaticais, funciona como elemento essencial para a coerência textual e é através dele que são dadas ao leitor condições para prever as intenções do autor, tomando por base o arranjo das formas gramaticais e suas relações.

Na escrita, os elementos contextualizadores (elementos coesivos) fornecem informações normalmente presentes na conversação natural. Relações de sentido são estabelecidas através dos “elos coesivos” (Koch, 1989) que dão conta da estruturação da seqüência superficial do texto (Marcuschi, 1983). Os elos coesivos, dentro e fora do texto (situação comunicativa), estabelecem relações do tipo endofórica e exofórica, respectivamente. A relação exofórica dá conta do conhecimento sociocultural (conhecimento de mundo), sendo um dos fatores de maior força no processo

inferencial. Já a relação endofórica é intratextual e pode ocorrer com elementos anteriores ou posteriores ao elo coesivo. É o caso da anáfora e da catáfora. Possivelmente, um dos melhores indicadores do processo metalingüístico.

A compreensão na leitura, como se pode perceber, consiste, portanto, num processo complexo que envolve não apenas a estrutura textual (formas e funções dentro do sistema lingüístico) e o uso consciente que o leitor faz de estratégias de manipulação do sistema (processo metalingüístico) mas também o conhecimento de mundo, desenvolvido através de sua capacidade cognitiva e sua relação com o texto (processo metacognitivo).

Ler é, antes de tudo, compreender o texto. Ao leitor cabe definir o seu objetivo com relação à leitura e às estratégias a serem usadas para alcançar esse objetivo. Portanto, sendo uma atividade que assume características individuais, tanto os objetivos quanto as estratégias variam de leitor para leitor, com exceção daquelas presentes nos processos usados na definição das estratégias: o processo metalingüístico e o processo metacognitivo. Tanto um como outro passam, ainda, por níveis de consciência.

Para alguns estudiosos (Brown, 1980; Woods, 1980, entre outros), existe uma diferença entre intervenções estratégicas conscientes deliberadas e outros processamentos inteligentes que estão abaixo do nível de introspecção consciente (Woods, 1980). Para esses, alguns comportamentos metacognitivos são processados automaticamente, e somente quando surge uma falha na compreensão é que há uma diminuição na velocidade do processamento e uma estratégia consciente deliberada é acionada. Entra em ação uma atividade metalingüística de “esclarecimento” para elucidação e superação do problema surgido. É o caso, por exemplo, da desambigüidade. Na realidade, é aqui que se verifica, também, a metacognição no sentido mais estrito: uma estratégia de monitoração, checagem e autotestagem do processo lingüístico realizado.

A compreensão é, em síntese, um processamento tanto metalingüístico quanto metacognitivo e, sendo de natureza individual, varia de leitor para leitor.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROWN, R. *A First Language: the early stages*. London: G. Allen & Unwin, 1973.

CLARK, E. V. Knowledge, context, and strategy in the acquisition of meaning. In: Dato, D. P. (Ed.) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington D. C.: Georgetown University, 1975.

_____. First Language Aquisition. In: MORTON, J., MARSHALL, J. C. (Ed.) *Psycholinguistics Series*, London: Elek Science, 1977. v. 1.

_____. Strategies for communicating. (Paper presented at the Biennial meeting Koch Ingedore 1989) *Coesão Textual*. São Paulo: Contexto, 1978.

MARCUSCHI L. A. *Linguística de Texto: O que é, como se faz*. Recife: s. n., 1983.

MATTIGNLY, I. G. Reading, the linguistic process and linguistic awareness. In: KAVANAGH, J. F., MATTINGLY, I. G. (Orgs) *Language by ear and by eye*. Cambridge, MA: MIT, 1972.

VAN DIJK, T. A. *Cognição, Discurso e Interação*. São Paulo: Context, 1992.

VAN DIJK T. A, KINTCH, W. *Strategies in discourse comprehension*. New York: Academic, 1983.

WOODS, William. Multiple theory formation in speech and reading. In: SPIRO, B. et al (Org.) *Theoretical issues in reading comprehension*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

