

Entendendo a leitura

A leitura é normalmente vista como um todo sem divisões. Mostraremos aqui, tomando a psicolinguística como suporte, que a leitura pode ser dividida em vários subprocessos. Entre eles estão o processamento lexical, o processamento sintático, a construção da coerência local, a construção da coerência temática e a construção da coerência externa ou processamento integrativo. O conhecimento dessas possíveis subdivisões da leitura nos permite identificar quais são os fatores que interferem nesse processo facilitando ou dificultando o trabalho do leitor. Essas informações poderão sinalizar para o professor que habilidades deve desenvolver nos alunos para que eles se tornem leitores proficientes e, além disso, poderão ser tomadas como referências para facilitar o trabalho do professor de detectar as causas de problemas de leitura dos seus alunos.

Abstract

Reading is usually seen as an activity without subdivisions. Having psycholinguistics as a support, we will show in this paper that reading can be split into many sub processes. Among them we can mention lexical processing, syntactic processing, construction of local coherence, construction of thematic coherence and construction of external coherence or integrative processing. Getting to know those subdivisions of the reading process enables us to identify the items that interfere positively or negatively in this process, facilitating the reading task or making the reader's work even more difficult. The information provided can point to the teacher the abilities he should help develop in his students in order to make them become good readers.

ENTENDENDO A LEITURA

Carla Viana Coscarelli

Faculdade de Letras da UFMG

Ensinar a ler bem é, ao lado do ensino da escrita, o maior desafio que as escolas têm enfrentado. É desenvolvendo bons leitores que elas estarão realmente cumprindo o seu papel de preparar indivíduos para a vida. Os bons leitores são capazes de adquirir informação sozinhos e, portanto, abrem para si mesmos as portas do aprendizado constante que é tão valorizado nas sociedades modernas.

Neste artigo a leitura será discutida tomando-se como ponto de partida a psicolinguística. Será mostrado brevemente como, de maneira geral, os psicolinguistas vêem a leitura e que fatores interferem nesse processo facilitando ou dificultando o trabalho do leitor. Essas informações poderão sinalizar para o professor que habilidades deve ajudar seus alunos a desenvolver para que se tornem leitores proficientes e, além disso, poderão ser tomadas como referências para facilitar o trabalho do professor na detecção das causas de problemas de leitura dos seus alunos.

É fundamental que o professor tenha consciência da teoria que está por trás de cada atividade de leitura que realiza em sala de aula. Assim ele terá mais critérios para criar suas próprias atividades e/ou para selecionar entre as que ele conhece, ou que lhe forem sugeridas por colegas ou em materiais didáticos, aquelas relevantes para a leitura. Conhecer um pouco da teoria vai também fazer com que o professor seja capaz de modificar atividades para que elas sirvam aos seus propósitos naquele determinado momento.

O QUE É LEITURA?

O conceito mais comum de leitura é a transformação de ‘rabiscos’ em idéias. A grosso modo não deixa de ser, mas essa é uma maneira muito simplista de perceber esse processo. Esse conceito traz em si uma noção de leitura como um todo sem divisões. Essa maneira de conceber a leitura dificulta o trabalho do professor de ajudar os alunos a desenvolver estratégias de leitura, pois o torna incapaz de identificar onde está o problema de cada leitor. Essa visão genérica e ‘compactada’ da leitura impede que, nas situações de ensino-aprendizagem, problemas relacionados com o desenvolvimento da

COSCARRELLI, C. V. Entendendo a leitura. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: UFMG. v. 10, n. 1, p.7-27, jan./jun. 2002.

linguagem escrita sejam identificados e, conseqüentemente, faz com que eles não sejam solucionados.

Embora algumas falas de professores como “*agora eu vou dar leitura para meus alunos*” revelem essa visão da leitura como um único processo, acredito que os professores, intuitivamente, sabem que a leitura tem algumas subdivisões. Nenhum deles nega, por exemplo, que exista diferença entre decodificar e decifrar, isto é, que existam diferentes níveis de leitura, um deles sendo a tradução de sinais gráficos em sons e outro, a transformação dos sinais gráficos em idéias, gerando reflexões, analogias, questionamentos, generalizações, etc.

O que parece faltar, então, para os professores, é detalhar melhor quais seriam os processos envolvidos na leitura para que seja possível trabalhar conscientemente cada um deles.

A leitura pode ser dividida em duas grandes partes, uma que lida com a forma lingüística e outra que se relaciona com o significado. Essas partes, por sua vez, podem ser ainda subdivididas. O processamento da forma, também tratado como decodificação, será aqui subdividido em processamento lexical e processamento sintático. O processamento do significado será subdividido em três partes: a construção da coerência local, a construção da coerência temática e a construção da coerência externa.

Cada um desses subprocessos da leitura será brevemente discutido nas próximas seções. Serão apresentados também fatores que podem interferir na realização deles.

Processamento Lexical

O processamento lexical é o domínio da leitura no qual as palavras são identificadas como tal, ou seja, nesse domínio são ativadas as informações fonológicas, fonéticas, morfológicas, sintáticas e semânticas das palavras (Foss, 1988).

O processamento lexical costuma ser, nos leitores maduros, um processo, na maioria das vezes, automático e inconsciente, isto é, não sofre interferência voluntária do sujeito. Quando se escuta alguém falando, é difícil não reconhecer o que está sendo dito. O mesmo acontece na leitura. “Quando uma pessoa alfabetizada olha para uma palavra na sua língua, lê esta palavra mesmo ‘sem querer’. A leitura só não acontecerá se o ‘leitor’ desviar a atenção (não necessariamente o olhar) para outra coisa” (Coscarelli, 1993).

COSCARELLI, C. V. Entendendo a leitura. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: UFMG. v. 10, n. 1, p.7-27, jan./jun. 2002.

Existem vários fatores que influenciam o processamento lexical facilitando ou dificultando essa operação. Entre eles estão:

⇒ A complexidade silábica da palavra

Sabe-se que no português o tipo de sílaba mais comum é CV (consoante-vogal), como por exemplo, ‘pa’, e que as palavras mais canônicas, isto é, que seguem o padrão mais comum, são as paroxítonas formadas por duas ou três sílabas CV como ‘boneca’ e ‘bola’. Quanto mais as sílabas das palavras afastarem-se desse padrão, maior o grau de dificuldade que ela apresentará para o leitor, principalmente para o leitor ainda não proficiente.

⇒ O tamanho da palavra

A quantidade de letras que formam a palavra também é um fator que pode dificultar a leitura. Quanto mais as palavras se afastarem das dissílabas e trissílabas, principalmente daquelas com estrutura silábica CV, como já foi mencionado no item anterior, maior pode ser o grau de dificuldade de leitura. Assim, tanto a palavra ‘oi’ quanto a palavra ‘apartamento’, apresentam mais dificuldade que a palavra ‘bota’ porque se afastam da forma canônica na língua portuguesa. Palavras muito longas e com estruturas silábicas muito afastadas do padrão, como ‘excessivamente’ e ‘limnoplâncton’, são ainda mais difíceis.

⇒ O número de ocorrências da palavra na língua, frequência

Palavras muito comuns na língua, isto é, palavras com as quais se depara a todo momento, mesmo fugindo ao padrão silábico mais comum, não causam muitos problemas de leitura. O contrário também pode acontecer. Palavras mais próximas do padrão, mas que raramente são usadas, podem aumentar o grau de dificuldade da leitura. Isso acontece porque as palavras muito freqüentes na língua passam em pouco tempo a ser reconhecidas automaticamente pelo leitor, ao contrário do que acontece com as menos freqüentes ou desconhecidas. Ao se deparar com uma palavra desconhecida, o leitor tem de resolver uma série de problemas que vão desde decidir se aquela é uma palavra da sua língua ou se ocorreu ali um erro de digitação, até construir um significado para ela.

COSCARELLI, C. V. Entendendo a leitura. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: UFMG. v. 10, n. 1, p.7-27, jan./jun. 2002.

As palavras ‘excessivamente’ e ‘limnoplâncton’, citadas como exemplo no item anterior, também servem para mostrar como a frequência das palavras pode afetar a leitura. Ambas apresentam um certo grau de dificuldade por serem longas e terem estrutura silábica pouco canônica, mas, apesar disso, a palavra ‘excessivamente’ é mais fácil de ler por ser encontrada com frequência nos textos em português. A palavra ‘limnoplâncton’, por sua vez, só é encontrada em textos especializados de biologia. Chega-se, então, ao próximo fator que é a frequência subjetiva.

⇒ A familiaridade do leitor com a palavra (frequência subjetiva)

Apesar de a palavra ‘limnoplâncton’ ser desconhecida pela maioria dos leitores de língua portuguesa e, além disso, apresentar outros fatores dificultadores da leitura, ela pode não apresentar dificuldade para biólogos especialistas em plânctons. A explicação para isso é que, quando um leitor tem muito contato com uma determinada palavra ou grupos de palavras – vocabulário técnico, por exemplo – essas palavras tornam-se familiares para ele e seu processamento passa a ser cada vez mais automático.

⇒ A probabilidade de aquela palavra aparecer naquele contexto sintático, semântico e pragmático

Quanto mais previsível for a palavra, tanto sintática, semântica ou pragmaticamente, ou seja, quanto mais sua ocorrência for esperada, mais fácil será sua leitura. Cada palavra lida cria expectativas no leitor sobre a(s) palavra(s) seguinte(s) e, graças ao seu conhecimento lingüístico, ele pode prever que tipo de palavra será a próxima no texto. Por exemplo, normalmente espera-se depois de um artigo, um substantivo ou termo substantivado, um possessivo ou um adjetivo. Não é muito provável que um verbo ou advérbio seja encontrado, embora isso também seja possível, caso essas palavras estejam sendo usadas como substantivos. Veja-se, por exemplo, as frases abaixo:

(1) O *respeitosamente* foi usado aqui como sinal de ...

(2) Ele a cumprimentou *respeitosamente*.

Frases do tipo (1), em que se rompe com o previsível, apresentam um grau maior de dificuldade de leitura do que aquelas que confirmam as expectativas do leitor, como é o caso de (2).

O mesmo acontece em relação a aspectos semânticos e pragmáticos. Quando se está tratando de um determinado assunto, espera-se encontrar no texto elementos relacionados ao tema em questão. Além disso, espera-se que o vocabulário usado esteja de acordo com o registro – mais ou menos formal – escolhido. Espera-se também que o que está sendo escrito e como está sendo escrito esteja em consonância com a situação comunicativa. Sendo assim, qualquer rompimento dessas expectativas pode ser um fator dificultador da leitura.

⇒ A ambigüidade lexical

Palavras ambíguas costumam ser um outro fator a aumentar o grau de dificuldade de leitura de um texto, como é o caso de ‘banco’ na sentença (3):

(3) Maria esperou por ele no banco, mas ele não apareceu.

Banco pode estar se referindo tanto à empresa bancária quanto a um tipo de assento. Na maioria das vezes, o contexto fornece ao leitor informações suficientes para resolver a ambigüidade. No entanto, quando isso não acontece o leitor, deverá levantar hipóteses que deverão ser ou não confirmadas mais adiante no texto.

A ambigüidade e os outros fatores mencionados são considerados dificultadores porque transformam o processamento lexical, que é uma operação que deve ser realizada o mais rápida e automaticamente possível, em um problema que demanda mais tempo e recurso cognitivo para ser resolvido e, muitas vezes, fazem com que esse processamento seja realizado sob o controle consciente do leitor deixando, assim, de ser automático.

Em suma, em relação aos fatores que influenciam o processamento lexical, pode-se dizer que: quanto menos conhecida aquela palavra pelo leitor, mais difícil será sua leitura (Balota, 1990; Foss, 1988; Gernsbacher, 1984; Massaro, 1975); quanto menos canônica for a estrutura silábica (Alvarenga, 1993), mais difícil será a leitura; e que, além disso, a ambigüidade e a pouca probabilidade da palavra aparecer naquele contexto, tanto sintática quanto semanticamente, podem dificultar ainda mais a leitura.

É importante lembrar que não se pode considerar nenhum desses fatores isoladamente. Como se pode observar nos exemplos dados, muitas vezes a somatória de vários fatores aumenta o grau de dificuldade do processamento lexical, ao passo que em outros casos um fator anula outro.

As informações resultantes do processamento lexical são enviadas para outros domínios de processamento, entre eles aquele que vai construir a estrutura sintática das frases, ou seja, o processamento sintático, que é outro domínio da leitura, assim como o processamento lexical, relacionado diretamente com a forma lingüística.

Processamento Sintático

Feita a identificação das palavras, o leitor deve estruturá-las sintaticamente. Como o processamento lexical, essa operação é normalmente realizada muito rapidamente e sem o controle consciente do leitor, exceto no caso de o leitor encontrar problemas como, por exemplo, uma ambigüidade sintática. Neste caso, a tomada de decisão do leitor sobre qual estruturação da sentença é a mais adequada, diminuirá a velocidade do processamento e o tornará consciente (Frazier, Clifton e Randall, 1983).

Algumas décadas atrás, especialistas em leitura, como por exemplo, Gough (1972), consideravam que o processo de leitura terminava neste ponto. A leitura era vista como decodificação de sinais gráficos e organização das estruturas sintáticas das sentenças. Tais modelos de leitura transmitem a idéia de que, para compreender textos, basta ao leitor fazer a decodificação mecânica – que não envolve a construção do sentido do texto – de sentenças isoladas. Nessa perspectiva, o texto é visto, implicitamente, como um amontoado de sentenças, ao invés de ser visto como uma unidade coerente de significado.

Entre os fatores que influenciam o processamento sintático, pode-se citar:

⇒ A canonicidade e a complexidade sintática da sentença

Da mesma forma que existe um padrão silábico mais freqüentemente encontrado em cada língua, existem também as estruturas sintáticas mais usadas. A estrutura mais simples do português é aquela em que se tem o sujeito seguido do verbo que, por sua vez, é acompanhado por um complemento, como é o caso das sentenças (4) e (5):

(4) O menino comeu a fruta.

(5) Maria saiu correndo.

Quanto mais a frase se afastar desse padrão, com inversões dos termos, e quanto mais elementos forem introduzidos na sentença, mais aumenta seu grau de

dificuldade, como se pode notar nas modificações feitas com a frase (4). As sentenças (6) e (7) são inversões de (4). Já as sentenças (4a) e (4b) são a sentença (4) acrescida de orações intercaladas. Por fim, a sentença (4c) é uma inversão de (4) acrescida de outros termos e orações intercaladas.

(4) O menino comeu a fruta.

(6) A fruta, o menino comeu.

(7) Comeu o menino a fruta.

(4a) O menino que mora na esquina comeu a fruta.

(4b) O menino que mora na esquina da casa da prima da minha amiga comeu a fruta.

(4c) A fruta vermelha e cheirosa que o menino que mora na esquina da casa da prima da minha amiga comeu estava estragada.

Assim, pode-se inverter cada vez mais a ordem dos termos da sentença e acrescentar e intercalar cada vez mais elementos a elas, aumentando sempre o grau de dificuldade do processamento sintático.

⇒ A familiaridade do leitor com a estrutura sintática da frase

Muitas vezes, a falta de canonicidade sintática não é necessariamente um fator dificultador do processamento sintático. Isso acontece quando o leitor tem muito contato com aquele tipo de construção sintática, que passa, então, a ser visto pelo leitor como um padrão comum e a ser processado automaticamente como as sentenças mais canônicas. Um exemplo disso é o que acontece com os advogados. Aqueles já costumados a ler processos, petições, entre outros textos escritos com uma linguagem muito peculiar, cheios de inversões sintáticas e termos jurídicos, muitas vezes nem se dão conta da dificuldade que aquele texto pode provocar num leitor leigo.

⇒ A presença ou não de frases labirinto (*garden path*)

Frases labirinto são aquelas em que o leitor constrói uma estrutura sintática e, num determinado momento da frase, percebe que aquela estrutura estava errada e precisa reconstruí-la, como na sentença abaixo:

(7) Vendem-se meias para senhoras pretas e baratas.

Outro exemplo de frase labirinto é o seguinte texto escrito na placa de uma oficina de brinquedos:

(8) Conserto bicicleta e pinto.

Existem duas possibilidades de estruturação sintática da sentença (8). A que se faz primeiro, por ser a mais esperada, é considerar a conjunção ‘e’ como uma ligação entre os dois objetos ‘bicicleta’ e ‘pinto’. Feito isso, o leitor logo estranha o significado, já que normalmente não se conserta ‘pinto’, e procura fazer outra estruturação sintática, dessa vez tratando o ‘e’ como ligação entre o verbo ‘conserto’ e o verbo na primeira pessoa, ‘pinto’.

Nesses casos, o trabalho do leitor costuma ser dificultado uma vez que ele é obrigado a identificar o que causou o problema na estrutura sintática que construiu e a construir outra, já que a construída não funcionou.

⇒ E a ambigüidade sintática

Outro fator que pode interferir no processamento sintático é a ambigüidade sintática. Quando existem duas ou mais maneiras de estabelecer a relação sintática entre os elementos da sentença, o leitor pode ter problemas na compreensão. Um exemplo disso é o caso do pronome ‘dele’ na sentença (9):

(9) Paulo e Francisco chegaram atrasados porque o carro *dele* furou o pneu.

‘Dele’ pode estar se referindo tanto a Paulo quanto a Francisco, como também a uma terceira pessoa proprietária do carro que transportou os dois.

Outro caso de ambigüidade sintática é o da seguinte sentença:

(10) "Eu vi o homem com o telescópio." (Mitchell, 1994: 399)

em que ‘o telescópio’ pode se ligar a ‘vi’ como adjunto adverbial (instrumento da ação) ou a ‘homem’ como adjunto adnominal (portador do objeto).

Assim, quanto maior a complexidade e menor a canonicidade sintática da frase, mais difícil será seu processamento. Esses dois fatores podem ter sua influência diminuída ou não, dependendo da familiaridade do leitor com aquele determinado tipo de estrutura mais complexa. Frases labirinto ou sintaticamente ambíguas também podem dificultar o processamento sintático por serem problemas que o leitor precisa

resolver.

Esses fatores, assim como os que interferem no processamento lexical, intervêm no automatismo do processamento sintático, ralentando e desautomatizando operações que deveriam ser realizadas rápida e automaticamente.

O processamento lexical e o sintático são domínios da leitura que os leitores proficientes normalmente realizam com rapidez de milésimos de segundo. Portanto, deve-se estimular o aprendiz a torná-los o mais automático possível, para que sobre recursos cognitivos para os processos mais complexos envolvidos na construção do significado e para que a memória não fique sobrecarregada, dificultando a construção do significado de partes maiores do texto.

Tanto o processamento lexical quanto o sintático lidam diretamente com o texto, isto é, fazem o trabalho de decodificação das formas lingüísticas. Sendo assim, esses domínios fornecem informações sobre as palavras da frase e as relações sintáticas entre elas. Outros domínios retrabalham essas informações para elaborar o significado, primeiramente da frase, depois de partes um pouco maiores, como por exemplo, o parágrafo, chegando, por fim, ao significado do texto por inteiro.

Portanto, além dos domínios que trabalham as formas lingüísticas do texto – processamento lexical e sintático – existem os que trabalham a construção do significado dele, são eles: a construção da coerência local, a construção da coerência temática e o processamento integrativo ou construção da coerência externa. Esses domínios serão apresentados a seguir.

Construção da coerência (ou significado) local

Nessa parte da leitura é feita a análise do significado das frases e das relações entre elas. O resultado desse processamento semântico local são proposições ou unidades de significado a partir das quais será construída, um pouco mais tarde, a estrutura semântica do texto. As proposições podem ser construídas pelo leitor a partir do texto e/ou de seu conhecimento sobre aquele assunto. Nesse caso tem-se a produção de inferências.

Construídas as unidades de significado para cada sentença ou partes dela, a estrutura superficial é tirada da memória, ficando disponível somente o significado e não mais a forma literal (Clark e Clark, 1977).

COSCARELLI, C. V. Entendendo a leitura. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: UFMG. v. 10, n. 1, p.7-27, jan./jun. 2002.

Como acontece nos outros domínios, aqui também existem fatores que podem interferir no bom andamento da leitura. Alguns deles são:

⇒ O conhecimento que o leitor tem do assunto que está sendo tratado

Se o leitor já tem algum conhecimento sobre o assunto tratado no texto, será mais fácil para ele fazer inferências. Isto é, todo texto tem algumas lacunas que devem ser preenchidas pelo leitor. Essas lacunas são informações que o autor pressupõe que o leitor já tenha e que, portanto, não precisam ser mencionadas no texto já que o leitor pode adicioná-las a ele.

(11) “A clorofila é o principal pigmento das plantas com a capacidade de ‘reter’ a energia da luz. Essa energia luminosa é ‘transformada’ em energia química, com a qual se tornam viáveis as reações que levam ao consumo, pela planta, de CO₂ e água, e a produção de glicose (matéria orgânica) e liberação de O₂ para a atmosfera.” (Soares, 1988:153)

Para ser bem compreendido, o texto (11) exige muitos conhecimentos por parte do leitor. Pelo vocabulário e pelas fórmulas presentes nele, pode-se dizer que não é um texto adequado a iniciantes no assunto. Esse texto exige que o leitor saiba o que é ‘energia química’, ‘glicose’, ‘matéria orgânica’, ‘CO₂’, ‘O₂’, ele deve saber também o que são ‘reações’ e a que ‘reações’ o autor está se referindo.

Portanto, quanto mais informações o leitor tiver a respeito do assunto, mais fácil será para ele preencher as lacunas do texto. Em contrapartida, se ele não tiver os conhecimentos exigidos pelo texto, a leitura será difícil e, em alguns casos, até mesmo impossível.

A quantidade de conhecimento prévio exigida do leitor depende do texto. Espera-se de um texto introdutório que ele não exija conhecimentos técnicos do leitor, o contrário acontece com os textos escritos para especialistas no assunto.

É importante notar que determinadas características do texto são importantes para o trabalho do leitor de construir a coerência do texto. Entre elas, podem-se citar:

⇒ A manutenção do tópico

Textos cujo tópico ou assunto central não é claro ou que mudam de tópico sem sinalizar para o leitor dificultam a construção da coerência. Isso acontece porque,

durante a leitura, um conjunto de informações que podem ajudar na compreensão do texto é ativado na mente do leitor. Se o texto não indica com clareza o seu tópico, serão ativadas muitas informações desnecessárias e o leitor pode ser levado a fazer inferências erradas e assim não compreender bem as sentenças o que, conseqüentemente, refletirá na compreensão do restante do texto.

⇒ A canonicidade semântica e adequação do significado à situação

Na construção do significado das sentenças o leitor conta com o que é padrão semanticamente, isto é, ele sempre espera que as sentenças tenham o sentido previsto ou próximo do previsível. Por isso, frases inusitadas como (12) causam problemas para o leitor.

(12) “Minha perna tem pauleiras
Onda espanta o sal do mar.
Azar vir aqui com cheia
Não coceira acumular”¹.

A sintaxe desses versos não apresenta problemas. Em compensação, os significados das palavras não são compatíveis entre si, o que impossibilita a construção da coerência local, levando o leitor a procurar uma razão para o escritor ter feito isso. Muitas vezes os autores rompem com o padrão de significado esperado para serem irônicos ou quando lançam mão de sentido figurado, que é outro fator que pode elevar o grau de dificuldade da construção da coerência local pelo leitor².

⇒ A presença de metáfora ou de sentido figurado não muito comuns

Metáforas ou figuras de linguagem comuns não costumam ser problemáticas para os leitores por já não serem mais percebidos pelos falantes como tendo sentido figurado, como é o caso de pé-de-moleque, pé da mesa, etc. O inverso acontece quando o texto lança mão de figuras inusitadas ou desconhecidas pelo leitor. Essas exigem dele um esforço cognitivo maior para desvendar o significado da palavra ou expressão usada no sentido figurado. É possível imaginar as dificuldades que um leitor pode ter ao ler um trecho como o seguinte:

¹ Carroll, Trad. Machado, 1997:107.

² Oliveira (1996) Verificou que a correspondência canônica entre a estrutura sintática e os papéis semânticos exerce efeito sistemático na construção do significado.

COSCARELLI, C. V. Entendendo a leitura. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: UFMG. v. 10, n. 1, p.7-27, jan./jun. 2002.

(13) “O bonde passa cheio de pernas:
pernas brancas pretas amarelas.
Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu coração”³

⇒ A ambigüidade semântica

Assim como a ambigüidade lexical e a sintática, a dupla (às vezes mais do que dupla) possibilidade de interpretação do significado da sentença pode criar problemas para o leitor, principalmente nos casos em que o contexto não ajuda muito na solução dessa ambigüidade. A frase abaixo, por exemplo, só pode ser compreendida se o contexto pragmático ou situacional no qual ela foi proferida for levado em consideração.

(14) A porta está aberta.

Sem o conhecimento do contexto, não se pode dizer o que (14) significa, pois, dependendo da situação, pode estar expressando uma simples constatação sobre o estado da porta, pode expressar medo diante de uma porta que deveria estar fechada, pode significar a expulsão de alguém que esteja dentro da sala, entre muitas outras possibilidades (Costa Val, 1997). Sendo assim, a ambigüidade semântica pode constituir um problema para o leitor, caso a situação não esclareça satisfatoriamente o sentido em que frases como a acima foram usadas.

⇒ A coesão

Da mesma forma que o bom uso dos elementos coesivos no texto é de fundamental importância para que o leitor possa construir a coerência, o mau uso deles pode causar grandes problemas para o leitor. Está-se considerando como coesão todos aqueles elementos textuais que sinalizam para o leitor a relação entre as diversas partes do texto. Entre eles podem-se citar os sinalizadores de co-referência (como os pronomes, as elipses, as hiponímias e hiperonímias e as repetições), as conjunções e preposições, os advérbios de seqüência, as diversas maneiras de sinalizar o tempo, as relações semânticas entre as palavras, entre outros.

O mau uso de elementos anafóricos, por exemplo, pode provocar ambigüidade como na frase (9) e em outras semelhantes, constituindo um fator de dificuldade para a

³ Andrade, 1988:11.

leitura.

(9) Paulo e Francisco chegaram atrasados porque o carro *dele* furou o pneu.

Se nesta mesma frase o falante empregasse por engano ou escolhesse outra conjunção menos apropriada para o caso, isso também traria problemas para o leitor, já que seria difícil reconstruir o sentido da frase, como se pode ver em (9a):

(9a) Paulo e Francisco chegaram atrasados *contudo* o carro dele furou o pneu.

A ausência de conectivos também pode afetar a compreensão. A presença de um conectivo indicando a relação entre as partes do texto orienta o trabalho de construção de uma representação coerente do texto pelo leitor, facilitando a compreensão. A falta de conectivos, por outro lado, ou seja, a ausência de marcas ostensivas da intenção do autor, provavelmente será um fator dificultador da leitura.

⇒ A não-contradição

A contradição tanto interna quanto externa, isto é, tanto entre os elementos do texto quanto do texto com o mundo, pode dificultar o trabalho do leitor de construir a coerência. O texto (15) traz muitos exemplos de contradição tanto interna quanto externa.

(15) “Era meia noite. O Sol brilhava. Pássaros cantavam pulando de galho em galho. O homem cego, sentado à mesa de roupão, esperava que lhe servissem o desjejum. Enquanto esperava, passava a mão na faca sobre a mesa como se a acariciasse tendo idéias, enquanto olhava fixamente a esposa sentada à sua frente.”⁴

Em suma, pode-se dizer que é mais fácil para o leitor construir o sentido de frases que falam sobre um assunto que ele já conhece do que compreender frases sobre assuntos desconhecidos. Se o autor do texto mantiver o tópico ao longo do texto, se evitar a presença de ambigüidades, de contradições e de metáforas pouco comuns, e se, além disso, fizer bom uso de elementos coesivos, o leitor provavelmente não vai encontrar muitas dificuldades na construção da coerência local. Isso vale também para os outros domínios da leitura: a construção da coerência temática e a construção da

⁴ Koch e Travaglia (1990: 49).

coerência externa, que serão apresentados a seguir.

Construção da coerência temática

Na construção da coerência temática, o leitor relaciona o significado das sentenças entre si, construindo com elas uma representação semântica de partes maiores do texto ou do texto inteiro. Essa representação semântica do texto ou macroestrutura proposicional (Kintsch e van Dijk, 1978; Kintsch e Vipond, 1979) pode ser organizada de diversas maneiras pelo leitor, privilegiando-se informações estruturais, como o *status* de tópico ou não-tópico dos elementos do texto ou informações de tipos específicos como, por exemplo, a estrutura temporal ou causal dos eventos do texto, dependendo dos objetivos do leitor no momento da leitura.

Além dos fatores já mencionados na construção da coerência local, como a familiaridade com o assunto, a canonicidade semântica, o conhecimento do leitor a respeito daquele assunto, a previsibilidade do texto e a sua adequação à situação, existem outros fatores que influenciam, especialmente, na construção da representação semântica do texto. São eles:

⇒ A familiaridade do leitor com o gênero textual

Se o leitor conhece o tipo de texto, sabe o que deve esperar de cada parte dele e pode, inclusive, desenvolver estratégias para a sua leitura. No caso de uma bula de remédio, por exemplo, o leitor familiarizado com esse tipo de texto sabe onde encontrar as informações de que necessita, sem se preocupar com as suas outras partes. O leitor que não conhece bem esse gênero textual, provavelmente, terá problemas para a compreensão dele.

⇒ A organização do texto

Cada tipo de texto tem uma estrutura esperada. No texto narrativo, por exemplo, o leitor normalmente espera que os fatos ocorram numa seqüência temporal linear, exceto quando existe algum sinal no texto que modifique essa expectativa. O rompimento dessa expectativa, se não for bem sinalizado, pode deixar o leitor perdido, dificultando sua tarefa de construção da coerência temática do texto.

Num texto dissertativo, uma boa organização dos argumentos é fundamental para facilitar a construção da coerência temática. Essa organização nem sempre é

COSCARELLI, C. V. Entendendo a leitura. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: UFMG. v. 10, n. 1, p.7-27, jan./jun. 2002.

encontrada nos textos, pois exige do escritor muita clareza das suas idéias e exige também que ele pense no seu provável leitor, o que nem sempre é uma realidade no momento da escrita. Na verdade, é preciso que o escritor selecione cuidadosamente os elementos que usará no seu texto para que eles ajudem seus leitores a construir o sentido intencionado por ele.

⇒ A capacidade do leitor de identificar as idéias mais importantes do texto de acordo com o seu objetivo para aquela leitura

Leitores imaturos costumam ter dificuldades para identificar a idéia mais importante do texto por se prenderem a detalhes do mesmo e ainda não terem mestria em identificar os sinais do texto que diferenciam o que é informação mais ou menos relevante. Inclusive, muitas vezes, o problema não é do leitor, e sim do texto que não fornece claramente ao leitor essas indicações da hierarquia das informações, dificultando a construção da coerência temática.

Se o escritor se preocupar com a organização das informações no texto de acordo com o grau de relevância delas ou conexão entre elas, será mais fácil para o leitor construir a macroestrutura proposicional. Conseqüentemente, as operações do domínio responsável pela construção da coerência externa também serão facilitadas.

Construção da coerência externa ou processamento integrativo

Nesta parte da leitura, o leitor vai usar seu conhecimento prévio, ou seja, as informações conscientes e potencialmente conscientes de que dispõe, para fazer a sua interpretação das informações do texto e para avaliar a pertinência dessas informações para os seus propósitos de leitura.

É neste domínio que as informações recuperadas pelo leitor através do texto vão modificar ou não as informações que ele tem na memória. Como resultado dessa integração das informações do texto, do leitor e da situação, pode-se ter o conhecimento revisto do leitor, isto é, essa integração pode acarretar modificações no conhecimento do leitor.

Os fatores que influenciam o grau de facilidade com que a construção da coerência externa é realizada são os mesmos mencionados na construção da coerência temática. Porém, além daqueles, podem-se acrescentar outros dois: (1) a capacidade do leitor de fazer julgamentos, generalizações e analogias, entre outros processos

COSCARELLI, C. V. Entendendo a leitura. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: UFMG. v. 10, n. 1, p.7-27, jan./jun. 2002.

cognitivos, e (2) aspectos relacionados com a memória do leitor, isto é, quanto mais as informações relevantes para a compreensão do texto estiverem ativadas na mente do leitor, mais fácil será o trabalho dele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta é uma divisão da leitura, entre muitas outras possíveis, que tem indicado bons caminhos para a pesquisa teórica e para a prática escolar, pois viabiliza a análise e compreensão de muitos problemas relacionados com a leitura.

Essas subdivisões da leitura, no entanto, possuem fins didáticos, isto é, não é preciso que um domínio esteja terminado para que outro comece e nem há uma ordem previamente organizada para que aconteçam. Pelo contrário, tudo indica que muitos deles ou quase todos ocorram simultaneamente (Frederiksen et al., 1990; Just e Carpenter, 1992; Kintsch e van Dijk, 1978). Mas, por ser demasiado longa, essa discussão vai ter de ser deixada para outro momento.

É importante frisar que esses subprocessos, embora sendo interdependentes, podem ser trabalhados separadamente na escola. É claro que a leitura, propriamente dita não é só um subprocesso ou só o outro, e sim a junção de todos eles. (*Não é a toa que se costuma achar que a leitura é indivisível*). Mas é possível, em diferentes momentos, dar uma ênfase maior a um ou outro subprocesso da leitura mantendo a atenção sobre os fatores que podem interferir nele, facilitando ou dificultando-o. Desenvolver habilidades relacionadas a cada subprocesso da leitura é uma forma de melhorar os resultados dela como um todo.

BIBLIOGRAFIA

ALVARENGA, D. *Variations orthographiques, temps d'identification et apprentissage de la langue écrite portugaise: Une approche phono-cognitive*. Tese de doutorado inédita, Université de Paris VIII, Paris. 1993.

ANDRADE, Carlos Drummond de, *Sentimento do Mundo*. Rio de Janeiro: Record, 1988.

BALOTA, D. A. The role of meaning in word recognition. In: BALOTA, D. A., FLORES D'ARCAIS, G. B. & RAYNER, K. (eds.). *Comprehension processes in reading*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1990. p.9-32.

CARROLL, Lewis *Alice no país das maravilhas*. Trad. Maria Clara Machado. São Paulo:

- COSCARELLI, C. V. Entendendo a leitura. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: UFMG. v. 10, n. 1, p.7-27, jan./jun. 2002.
- Ática, 1997.
- CLARK, H. H. & CLARK, E. V. *Psychology and language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977.
- COSCARELLI, Carla. V. *A leitura de elementos coesivos nominais na 1ª série*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 1993 Dissertação (Mestrado em Lingüística).
- COSTA VAL, M. da Graça. *Programa piloto de inovação curricular e capacitação de professores do ensino médio*. Módulo II. Belo Horizonte: SEE e FUNDEP, 1997.
- FOSS, D. J. Experimental Psycholinguistics. *Annual Review of Psychology*, 39, 1988. p.301-348.
- FRAZIER, L., CLIFTON, C. & RANDALL, J. Filling gaps: Decision principles and structure in sentence comprehension. *Cognition*, 13, 1983. p.187-222.
- FREDERIKSEN, C. H., BRACEWELL, R., BRENLEUX, A. & RENAUD, A. The cognitive representation and processing of discourse: Function and dysfunction. In: JOANELLE, Y. & BROWELL, H. H. *Discourse ability and brain damage*. New York: Springer-Verlag, 1990. p.68-110.
- GERNSBACHER, M. A. Resolving 20 years of inconsistent interactions between lexical familiarity and orthography, concreteness, and polysemy. *Journal of Experimental Psychology*, 113 (3), 1985. p.256-281.
- GOUGH, P. B. One second of reading. In: KAVANAGH, J. F. & MATTINGLY, I. G. (eds.). *Language by ear and by eye: The relationships between speech and reading*. Cambridge, MA: MIT Press, 1972.
- JUST, A. M. & CARPENTER, P. A. A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99 (1), 1992. p.122-149.
- KINTSCH, W. & VAN DIJK, T. A. *Toward a model of text comprehension and production*. *Psychological Review*, 85 (5), 1978. p.363-394.
- KINTSCH, W. & VIPOND, D. Reading comprehension and readability in educational practice and psychological theory. In: NILSON, L. G. (ed.). *Perspectives on memory research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1979. p.329-65.
- KOCH, Ingedore V. e TRAVAGLIA, Luiz C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

- COSCARELLI, C. V. Entendendo a leitura. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: UFMG. v. 10, n. 1, p.7-27, jan./jun. 2002.
- MASSARO, D. W.(org.). *Understanding language*. New York: Academic Press, 1975.
- MITCHELL, Don C. Sentence Parsing. In: GERNSBACHER, M. A. *Handbook of Psycholinguistics*, Academic Press, p.375-409, 1994.
- OLIVEIRA, Marília C. C. A Contrução do significado: influência da canonicidade de linking sintático-semático. B.H.: FALE/UFMG (Dissertação de Mestrado), 1996.
- SOARES, José Luís. *Biologia*. v.1. São Paulo, Scipione, 1988. p.153.