

UMA VISÃO INTERATIVA DA LEGIBILIDADE

M. A. Kato (PUCSP)

INTRODUÇÃO

Em um número recente da revista Time¹, há um debate sobre a 'imbecilização'² dos textos escolares nos EUA, resultado de uma política de simplificação textual, visando garantir com isso um maior sucesso na aprendizagem escolar.

Tal fato se deve à crença de que um texto mais simples é mais legível³, simplicidade essa relacionada à extensão, de tal modo que, por muito tempo, o tamanho da palavra, do período ou do texto foi o critério objetivo que guiou a seleção de textos menos ou mais difíceis. Tal critério era a base das conhecidas fórmulas de legibilidade, que têm orientado a produção dos textos didáticos nos EUA.

Embora, no Brasil, não tenha havido uma aplicação consciente dessas fórmulas, a natureza dos textos de muitos dos nossos livros didáticos e de apostilas é bastante semelhante. Há já alguma denúncia desse problema em nosso meio, como, por exemplo, a de Parada (1984), em sua dissertação de mestrado. A autora aponta para a baixa qualidade dos textos de certas cartilhas e mostra que a criança, em fase de alfabetização, é capaz de escrever textos bem mais elaborados e interessantes. Observem-se alguns textos de cartilha compilados por Parada (p.53):

O sapo sabido pulava e sumia.

O sapo saiu do sapato novo.

O sapato é da Sônia.

Sônia vive no circo.

Mimi viu o sapo e saiu.

Cartilha de Mimi (p.49)

Papai come pipoca.

Fábio come pipoca.

A pipoca pula na penala.

Caminho Suave (p.23)

Nosso objetivo, neste trabalho, não é o de sugerir que o problema da legibilidade não merece ser estudado, dado que propostas anteriores levaram a resultados tão desastrosos, mas de propor um aprofundamento da questão, levando-se em conta as pesquisas desenvolvidas, no Brasil, sobre leitura, nos últimos anos. O trabalho será de natureza meramente especulativa, mas irá se utilizar de alguns dados de trabalhos já desenvolvidos para prover alguma consubstanciação empírica.

A concepção de legibilidade que irei desenvolver insere-se dentro da visão interativa da leitura, isto é, aquela que aborda o ato de ler como uma interação entre o leitor e seu texto, sendo, portanto, relevantes os seguintes fatores:

- a) a qualidade do texto.
- b) o conhecimento prévio do leitor.
- c) o tipo de estratégia que o texto exige do leitor.

1. A QUALIDADE DO TEXTO

Consideremos inicialmente dois textos quaisquer: um bem-formado (bem escrito) e outro mal-formado (mal elaborado). É evidente que o texto bem-formado é mais legível, principalmente se o conceito de boa-formação for definido em termos formais e funcionais e não meramente estruturais.

Um estudo que vincula legibilidade à boa-formação estrutural é o de Elias (1982), segundo o qual pode-se falar em legibilidade absoluta definida em termos da estruturação textual, e legibilidade relativa, que diz respeito à possibilidade de um texto ser estruturável por um leitor qualquer. Seu estudo desenvolve em profundidade aspectos estruturais do texto que contribuem para a sua legibilidade, quais sejam a evolução estrutural do texto (horizontal ou vertical), a ordenação linear dos constituintes (a que chamamos de progressão temática, seguindo a lingüística de Praga) e escolha dos marcadores formais de coesão. Para Elias uma evolução estrutural e uma ordenação linear previsíveis de constituintes, com o auxílio de uma marcação formal adequada, contribuem para caracterizar um texto como legível. A previsibilidade estrutural para a autora é ainda

determinada pela convenção lingüística e social. Porém, a pre-
visibilidade por si só não assegura a legibilidade, como vere-
mos adiante.

Um outro estudo relevante é o de Perini (1981), no qual
o autor hipotetiza ser o tópico discursivo um elemento essen-
cial para a legibilidade. Segundo a hipótese do autor - hipóte-
se essa confirmada empiricamente - o tópico discursivo condi-
ciona a interpretação de expressões anafóricas no texto. Perini
mostra ainda que há muitos textos escolares em uso corrente no
Brasil nos quais há uma vinculação inadequada entre os tópicos
discursivos e as expressões anafóricas, o que deve ocasionar um
problema sério de legibilidade desses textos.

Um estudo mais recente é o de Ikeda (1984), que analisa
violações dos postulados griceanos no texto escrito dissertati-
vo, mostrando que elas afetam a legibilidade do texto resultan-
te. Assim se o escritor escreve mais ou menos do que o desejá-
vel (postulado da quantidade), e comete inconsistências (postu-
lado da qualidade) ou dá informações irrelevantes (postulado
da relação) ou ainda não usa recursos que otimizam a comunica-
ção (postulado do modo), o texto resultante fica comprometido
quanto à legibilidade.

Dentro das violações de modo, Ikeda coloca vários sub-
postulados, entre eles o da progressão temática, que se resume
no vínculo temático entre dois períodos. Examinando as várias
formas de se fazer esse vínculo, Ikeda desmistifica a idéia de
que construções ditas complexas dificultam a compreensão. Assim
em certos momentos a passiva, considerada de difícil produção,
favorece mais a progressão temática do que a ativa, contribuindo
para a legibilidade do texto.

Dentro das violações de modo poderíamos incluir um caso
não considerado por Ikeda, que seria a violação da consistên-
cia de registro. Com efeito, se inserimos uma passagem ou termo
altamente coloquial em um texto altamente formal ou vice-versa,
a fluência na leitura é afetada. Não seria propriamente um pro-
blema de ininteligibilidade, mas, de qualquer forma, ao se des-
viar a atenção do leitor do conteúdo para a forma, retarda-se

o ritmo de leitura.

A partir de estudos como esses podemos propor critérios mais objetivos para melhorar a qualidade dos textos escolares, uma vez que essas pesquisas envolvem uma testagem empírica de hipóteses concretas, com leitores reais.

Podemos concluir, com base nesses estudos, que a legibilidade textual é uma função de sua boa-formação e não de sua simplificação ingênua. Como, porém, boa-formação é escalar e não binária (sim ou não) devemos acrescentar que quanto mais bem-formado o texto, mais legível ele será.

É preciso ficar claro aqui que o conceito de boa-formação que estamos utilizando não é em função de sua correção gramatical ou de seu valor literário, mas de sua estruturação textual e eficácia comunicativa.

2. O CONHECIMENTO PRÉVIO DO LEITOR

Não há dúvidas quanto ao fato de que um texto técnico de lingüística altamente complexo é mais legível para um lingüista do que um texto relativamente elementar de física. O conhecimento prévio do leitor que ajuda a leitura não se resume, contudo, em aspectos de conteúdo, mas envolve também o conhecimento lingüístico prévio.

As suposições que levaram à solução de simplificação ingênua do texto pautam-se na hipótese psicolingüística da complexidade derivacional que pressupõe serem as estruturas derivadas (do ponto de vista formal) aquelas adquiridas posteriormente às básicas. Nas descrições lingüísticas tomam-se certas unidades como primitivas e outras como derivadas, como é o caso de palavras simples e derivadas ou compostas, que seriam resultantes de regra de formação lexical. A hipótese de que a aquisição também se faz nessa direção faz supor que palavras derivadas devem ser inicialmente evitadas no material estímulo. Ora, no léxico mental, e não no léxico de um sistema lingüístico, supõe-se a existência tanto de palavras simples quanto de derivadas. A criança aprende certas palavras derivadas antes de

ser exposta às simples correspondentes. Assim, ela pode saber o que é **beleza**, que ela ouve frequentemente em expressões como **Que beleza!**, e não saber que existe a palavra **belo**. Logo, a direção na formação de palavras no sistema lingüístico não retrata necessariamente a ordem na aquisição.

Em resumo, o sistema de conhecimento lingüístico do leitor pode incluir um inventário de palavras formalmente mais complexas do que certas palavras que ele vai aprender.

Uma criança aprende, muito cedo, as regras de formação de palavras e faz criações surpreendentes. Tais criações não devem estar, contudo, direcionadas apenas da palavra simples para a derivada, mas podem ocorrer da derivada para a simples, através de um processo analítico. Muito de nossas inferências sobre palavras nunca antes vistas podem envolver o conhecimento dessas regras de formação que permitem-nos não apenas derivar palavras novas, mas também recuperar a base que as originou⁴.

A nível sintático, o mesmo tipo de reflexão pode ser feito. Quando começamos nossa aquisição de leitura, já dominamos vários tipos de estruturas. Não se trata, pois, de evitar estruturas subordinadas, mas de verificar quais tipos, naquele contexto, dificultam efetivamente o acesso ao significado.

A extensão frasal é ainda mais problemática uma vez que estruturas elípticas, embora mais curtas, têm mais densidade de informação e exigem do leitor a capacidade de recuperar itens não explícitos⁵. Parece-nos ainda que frases longas altamente redundantes podem ser, às vezes, de tão baixa legibilidade quanto frases igualmente longas e não redundantes.

O conhecimento lingüístico prévio do leitor envolve ainda aspectos textuais*. A familiaridade com estruturas retóricas de diversos tipos é necessariamente um fator facilitador da leitura. Quanto mais o texto respeita as regras convencionais de boa formação textual mais legível deveria ser o texto. Contudo, ouve-se constantemente depoimentos por parte dos profes-

*V. Figueiredo (este volume) (Ed.)

sores sobre a dificuldade de seus alunos aprenderem o significado de textos científicos, que seguem regras de formação de forma mais estrita do que os textos literários. Apesar da convencionalização, esse leitor de que o professor se queixa, não foi suficientemente exposto a esse tipo de texto e nem conscientizado de suas características mais distintivas⁶. A boa-formação por si só não garante, pois, a legibilidade, embora seja uma pré-condição. É necessário que o leitor tenha uma representação mental desse tipo de texto, isto é, que sua estrutura retórica seja do conhecimento prévio do leitor.

Embora vital para a legibilidade, o conhecimento prévio* não-lingüístico do leitor não será discutido aqui, mas seria importante chamar a atenção para um tipo de recurso textual que se vale do conhecimento não-lingüístico para aumentar sua legibilidade. Trata-se do uso de metáforas e paralelismos, através do qual o autor, utilizando recursos lingüísticos de comparação ou paralelismo sintático, estabelece para o leitor uma ligação entre aquilo que ele supõe ser do conhecimento prévio do leitor com a informação nova que ele quer veicular.

3. O TIPO DE ESTRATÉGIA QUE O TEXTO EXIGE DO LEITOR

A leitura, como qualquer outro tipo de comportamento, envolve atividades tanto inconscientes (estratégias cognitivas) quanto conscientes (estratégias metacognitivas).

Em Kato (1984) mostro que as estratégias cognitivas podem ser empiricamente detectadas através dos desvios consistentes que os leitores fazem do texto original, ao tentarem nele imprimir expectativas suas sobre o possível 'input'. A nível de palavra Pedrosa (1984) mostra que a estratégia é esperar palavras dissilábicas paroxítonas, com mais freqüência, o que leva o leitor a freqüentemente suprimir sílabas ou palavras longas ou a mudar o acento de palavras não paroxítonas.

A nível de frase a tendência é procurar a ordem direta,

*V. Meurer (este volume) (Ed.)

um sujeito agente e animado⁷, a oração principal antes da subordinada, etc⁸.

A nível de parágrafo, procura-se para o início da frase subsequente um sujeito que obedeça a uma melhor progressão temática⁹ e a nível textual uma estrutura retórica mais convencional.

Tais expectativas baseiam-se no que chamaríamos de padrões 'prototípicos' seja a nível de palavra, de frase, de parágrafo ou de texto. Como a probabilidade de tais unidades obedecerem a padrões prototípicos é bastante alta, o leitor, ao usar dessas estratégias cognitivas, obtém uma alta fluência e eficiência em sua leitura.

Contudo, o próprio leitor sabe que nem tudo no texto irá se conformar com os padrões prototípicos. Para isso ele conta com sua capacidade de usar estratégias metacognitivas, que atua como um monitor para situações em que exigem desautomação.

Como uma primeira colocação, poderíamos dizer que quanto menos o texto exige de nossa capacidade meta-cognitiva ele deveria ser mais legível, uma vez que podemos processá-lo automaticamente. Mas é exatamente essa crença que rege a política de 'imbecilização' dos textos escolares.

A respeito destes, Kleiman diz:

"... mas na situação escolar, meio altamente convencionador onde a criança se depara por primeira vez com o texto didático, podemos aventar a hipótese de que a criança, na procura de princípios organizadores e orientadores na leitura desse tipo de texto, e, aliás, provavelmente ajudada por instruções pedagógicas simplistas, desenvolva um esquema do texto didático, não dinâmico, mas passivo, estereotipado e convencional, um modelo acabado e mantido por repetição, modelo este característico dos processos mnemônicos e perceptuais mais elementares."

Segundo a autora o aluno, nessa situação, não lê, apenas recebe. Para ela o texto didático torna-se legível na medida em que ele ajuda o desenvolvimento da capacidade de seguir, pre-

encher e avaliar o texto, evitando saídas fáceis que podem ser convertidas em muletas inibidoras desse desenvolvimento.

Nossa posição assemelha-se ao da autora em não identificar texto legível com texto que permite apenas depreensão automática de informação. Contudo, o automatismo tratado pela autora restringe-se apenas àquele criado pelos textos estereotipados da escola, quando para nós ele se vincula à noção de protótipo, que tem mais a ver com frequência e situação não marcada e que é espontaneamente adquirida pelo leitor.

Muito do que ocorre em termos de compreensão e produção encontra explicação no processo mais geral da aprendizagem. As próprias noções de estratégias cognitivas e metacognitivas, bem como o de conhecimento prévio, são inspiradas na psicologia da aprendizagem¹⁰. Recorrendo novamente a esse campo, verificamos que para Piaget¹¹ e para outros a aprendizagem de movimentos e sons se dá quando o estímulo apresenta um conflito entre uma semelhança parcial com algum esquema (=protótipo), que faz a criança querer assimilar, e uma diferença parcial, que lhe chama a atenção e que é um desafio para uma reprodução imediata.

A legibilidade pode ser igualmente uma função do equilíbrio entre a natureza parcialmente prototípica e não prototípica do 'input': a primeira que favorece a assimilação e a segunda que motiva o interesse. Em outras palavras o texto legível é aquele que exige uma aplicação equilibrada de estratégias cognitivas e meta-cognitivas.

Veja o seguinte texto para criança que apresenta esse equilíbrio perfeito. Não fosse o inusitado do 'duplo', a estória seria ilegível pela sua previsibilidade e conseqüente banalidade.

"FAZENDA FAZENDA"

Marcio Levyman

Eram duas vezes uma fazenda.

Fazenda onde tudo era duplo, inclusive o nome.

Para se chegar até lá era preciso andar duas vezes mais porque a estrada de terra dobrava em todas as

curvas.

A casa tinha dois telhados, duas entradas, duas saídas e ainda por cima, dois donos que nela moravam duas vezes.

Na plantação nascia tudo em dobro. De cada semente, que era dupla, nasciam sempre dois pés que cresciam duas vezes mais.

O espantalho espantava duplamente.

Todas as árvores tinham dois troncos, duas copas e faziam duas vezes mais sombra.

O rio eram dois. Um que subia, outro que descia.

As galinhas tinham dois bicos e quatro asas. Botavam o dobro dos ovos,

de onde vinham sempre dois pintinhos. Por sua vez, o galo acordava todo mundo duas vezes.

Nos porcos, com dois focinhos e dois rabos, cada rabo era enrolado de um lado.

Tirar o leite da vaca era trabalho dobrado. Cada litro, na verdade, eram dois.

Porque o sol era duplo, fazia duas vezes mais calor durante o dia

que era duas vezes mais longo.

E até as nuvens eram duplas. Quando chovia, era chuva dobrada

caindo duas vezes naquela fazenda que era o dobro dela mesma.

'Folhinha'

Domingo, 11/12/84

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resumindo o que foi acima exposto, podemos dizer que a legibilidade em uma visão interativa, seria uma função:

a) da boa-formação textual, aqui definida não apenas estruturalmente mas também funcionalmente;

b) do conhecimento prévio do leitor responsável não apenas pelas operações de reconhecimento, mas também de inferên-

cias do novo através do conhecido;

c) da exigência equilibrada de estratégias cognitivas e metacognitivas por parte do leitor.

Enfim, um texto legível é aquele que é estrutural e funcionalmente bem-formado, que apresenta uma dosagem equilibrada de informação velha e nova e que propicie uma aplicação balanceada de estratégias cognitivas e metacognitivas por parte do leitor.

NOTAS

¹Time, December 1984, p.42.

²O termo usado na revista Time é "dumbing down".

³"Legível" aqui está usado no sentido de 'inteligível' (readable) e não 'visível' (legible).

⁴V. Scott (1984) para um estudo interessante de verificação da relação conhecimento prévio de vocabulário e compreensão textual.

⁵Para Kintsch et al (1975) a legibilidade do texto é uma função de sua densidade informacional e não das estruturas que o compõem.

⁶V. proposta de Garcia (1984) para uma análise do problema.

⁷V. Pedrosa (1984) e Kleiman (1983).

⁸V. Kato (1984).

⁹V. Ikeda, que usa essa noção para uma estratégia de produção.

¹⁰V. Vigotsky (1962) e Ausubel (1969).

¹¹Piaget, Jean (1951) (transl. C. Gattegno and J.M. Hodgson), Play, Dreams and Imitation in Childhood, Heineman, London, apud J. Britton (1970).