

Compreendendo o processamento da leitura – algumas considerações

Nilcéa Lemos Pelandrê*

Resumo: Procuramos explicitar, através do texto, as operações mentais envolvidas no processamento da leitura, os conhecimentos necessários ao desenvolvimento desta capacidade e as estratégias de que fazem uso os leitores. A compreensão da complexidade do ato de ler auxilia os professores na formação de leitores proficientes.

Palavras-Chave: leitura; processamento da leitura; formação de leitores.

Abstract: Through the text we intend to expose the mental operations involved within the processing of reading, the necessary knowledge for the development of this capacity and the strategies used by readers. The comprehension of the complexity of this act of reading helps teachers form proficient readers.

Key words: reading; processing of reading; formation of readers.

Introdução

A importância da leitura e da formação de leitores proficientes nos diferentes níveis de escolarização tem demandado, a cada dia professores com conhecimentos mais aprofundados sobre leitura, formação do hábito de ler, metodologias a serem utilizadas em salas de aula, literatura e conhecimentos mais amplos sobre a linguagem escrita, seu desenvolvimento e funções.

Pretendemos, neste artigo, abordar algumas questões de ordem cognitiva que são importantes ao processo de ensino da leitura e que poderão auxiliar os educadores na compreensão da complexidade que se insere ao ato de ler com compreensão e construção de sentidos, visando à formação de um leitor capaz de responder às demandas de leitura de seu cotidiano, com proficiência.

* Professora do Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Diferenças entre linguagem oral e linguagem escrita

Falar de leitura requer, necessariamente, que se fale também de outras manifestações de linguagem, visto que não há aprendizado da leitura e da escrita sem que antes tenha havido a aquisição da linguagem falada, em se tratando de indivíduos normais. No entanto, embora se constitua pré-requisito para a leitura e a escrita, a linguagem oral difere da linguagem escrita em vários aspectos. Garton e Pratt (1989), por exemplo, apresentam essas diferenças em três categorias: de forma, de função e de modo de apresentação.

Os autores, acima citados, caracterizam a linguagem oral, com relação às diferenças físicas de forma, em efêmera, temporária e oral. Estas características fazem com que o processo oral seja muito mais dinâmico, em termos de comunicação, e mais sociável. Já a linguagem escrita, por ser um processo que demanda deliberação, é mais lenta, pois requer planejamento seguido de edição durante e depois do produto final, sendo, portanto, mais durável, permanente, espacial e visual. Com frequência é uma atividade realizada de forma solitária.

Quanto às diferenças de função, esses autores referem-se à linguagem oral como uma linguagem mais coloquial na forma e no estilo, enquanto que a escrita é mais formal, requerendo o uso correto da gramática, ou seja, das convenções ortográficas, sintáticas, semânticas e pragmáticas. Com relação à função, porém, tanto uma como a outra têm os usos determinados socialmente.

As diferenças tornam-se mais marcantes com relação ao modo de apresentação. Elas dizem respeito à coesão do discurso, forma pela qual as idéias se interligam. Na linguagem oral, em que os interlocutores se fazem presentes, há a possibilidade do uso de recursos não lingüísticos (gestos, expressões faciais, referências contextuais) e paralingüísticos (entoação, pausas), enquanto que a linguagem escrita precisa ser auto-referenciada; os recursos paralingüísticos devem ser codificados (sinais de pontuação, letras maiúsculas etc), bem como o espaço e tempo, que são distintos entre o momento da escrita e o da leitura, têm que ser referenciados pelos futuros interlocutores.

Em que pesem as diferenças entre linguagem oral e escrita, todo o ser humano tem uma propensão inata para a linguagem, e uma das principais funções que ela exerce é a de propiciar a comuni-

cação. Por essa razão, a interação social desempenha papel preponderante no desenvolvimento das capacidades lingüísticas, pressupondo, portanto, que as experiências vivenciadas e as inter-relações pessoais sejam fundamentais ao processo de desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da fala e da escuta e da leitura e da escrita.

O ato de ler

A compreensão dos processos envolvidos na arte de ler repousa no entendimento dos mecanismos cognitivos que sustentam a capacidade de leitura e o processo de aprendizagem dessa capacidade (Morais, 1996). Através da psicologia cognitiva, este autor procura explicitar a estruturação e a organização dessas capacidades. Na leitura, o aprendiz tem que estabelecer a correspondência entre palavras escritas e palavras faladas e determinar o significado que elas comportam. Tem, portanto, de desenvolver habilidades de decodificação e, também, de reconstrução de sentido.

A proficiência em leitura depende, ainda, de outras habilidades e conhecimentos, desenvolvidos em fase precedente ao seu aprendizado: depende da ampliação de vocabulário, da familiaridade com diferentes tipos de conversação, de habilidades de compreensão oral e de consciência metalingüística e, sobretudo, do conhecimento das convenções de que faz uso o código escrito.

Como a invenção do alfabeto deu-se a partir da descoberta do fonema, torna-se fundamental desenvolver a consciência fonológica para se chegar à leitura. A consciência fonológica está relacionada à representação das classes de sons da língua. O aprendiz deve ser capaz de perceber que a cadeia da fala se desmembra em itens lexicais que, por sua vez, desdobram-se em sílabas e, ao aprender o sistema alfabético, aprenderá a desmembrar as sílabas em unidades menores.

Todavia, se por um lado, é impossível ler e ultrapassar o limite da decodificação sem o desenvolvimento de habilidades básicas de discriminação visual e auditiva, da consciência fonológica, da compreensão do que são palavras e letras, da aplicação das regras de correspondência grafêmico-fonológica, por outro, é necessário ativar o sistema mental para múltiplas representações não só fonológicas, mas semânticas e ortográficas que agem de modo interativo.

Deve-se considerar, também, que o usuário possui um conhecimento lingüístico para o uso competente na comunicação oral e que algumas capacidades metalingüísticas, entre as quais uma certa capacidade metafonológica, se ampliam sem a aprendizagem do sistema alfabético, enquanto outras dependerão do contexto instrucional.

Para Morais (1996, p. 109) o que existe de específico na atividade de leitura é “a capacidade de identificar cada palavra como forma ortográfica que tem uma significação e atribuir-lhe uma pronúncia”.

Ainda que se considere o conceito mais amplo de leitura – o da construção de sentido a partir de um texto escrito – admite-se, como fundamental ao ato de ler, a capacidade de decodificação, pois, sem ela, não é possível chegar à identificação da palavra como forma ortográfica significativa e, conseqüentemente, construir o sentido do que está impresso. Porém, como já enfatizado, essa capacidade, por si só, não supre as condições necessárias para que se tenha a leitura, mesmo de palavras soltas.

O processo de decodificação, que cumpre a função de dar a arrancada para a leitura, tem início com a extração da informação visual da página que se dá pelo *input* da estimulação visual do olho, através de movimentos denominados *sacadas*, os quais possibilitarão que durante os períodos de *fixação* sejam extraídas as informações que, após registro nas memórias icônica e visual, passam à fase do reconhecimento da palavra.

O ser humano possui uma espécie de dicionário interno, ou seja, um léxico. O leitor deve, então, usar a representação visual da palavra para localizar a entrada lexical apropriada neste dicionário mental. Conforme salienta Scliar-Cabral (1991) trata-se do reconhecimento não propriamente de palavras, mas de unidades de significação. Para a autora, “no sistema lingüístico há um módulo lexical que contém os significantes dos radicais primários e dos afixos que lhes alteram o significado (na língua portuguesa são os prefixos), enquanto um outro módulo, o dos morfemas gramaticais, como o nome está indicando, contém o elenco limitado e fechado dos elementos presos e livres” (p. 46). O reconhecimento da palavra dá-se, então, com base na localização da entrada lexical.

Mitchell (1982) elenca uma série de elementos ou recursos de que se utiliza o leitor para o reconhecimento da palavra: o conhecimento das formas das letras para identificá-las individualmente; o conhecimento de regras fonológicas para chegar à pronúncia das séries de letras; o conhecimento das regras de correspondência grafêmico-fonêmica que ativam representações

semânticas e ortográficas; o conhecimento sobre as características visuais das palavras individualmente ou parte delas e a informação contextual que poderá ser utilizada para facilitar o processo de identificação.

Ao longo do processo de alfabetização, o aprendiz vai assimilando diferentes estruturas lingüísticas que se tornam eficazes à identificação dos padrões ortográficos, que lhe permitirão relacionar a forma fonológica à ortográfica das palavras, com o sistema semântico.

Uma vez automatizados tais processos, ou seja, quanto mais rápida a identificação de cada palavra, mais livre o leitor estará para processos mais criativos como, por exemplo, o emprego de estratégias metacognitivas, visando à melhor interação com o texto.

Dificuldades de leitura e estratégias dos leitores

Em razão, principalmente, de problemas de decodificação, alguns leitores fazem uso freqüente de estratégias de adivinhação no reconhecimento de palavras que não lhes são familiares ou que possuem um número maior de sílabas, motivados por algum estímulo visual, proveniente da representação gráfica da palavra (letra ou sílaba inicial ou parte da palavra), porém, guardando sempre uma relação possível, embora não correta, com a palavra que deveria ser lida. Leitores mais proficientes, no entanto, fazem uso de estratégias de utilização do contexto com função compensatória.

A demora no reconhecimento da palavra, muitas vezes, precipita uma leitura por adivinhação que, necessariamente, não tem a informação contextual como apoio, mas, sim, o conhecimento prévio.

Segundo Morais (1996, p. 168), quanto menor o tempo de duração do reconhecimento da palavra, menor será o espaço para interferência do conhecimento contextual. “O grau de capacidade de identificação da palavra governa o processo”. E pode-se acrescentar que pode agilizar, ou não, a interferência de outros conhecimentos.

Autores como Leybaert, Content, Alegria (1989) salientam que o reconhecimento da palavra é apenas uma pequena parte do processo altamente complexo e sofisticado da leitura. Pesquisas realizadas por eles comprovam que, nos leitores hábeis, o reconhecimento da palavra baseia-se principalmente no procedimento ortográfico. O procedimento indireto, através da aplicação das regras grafêmico-fonológicas, permanece disponível para auxiliar no reconhecimento de palavras novas e não fre-

qüentes, porém o domínio da habilidade de decodificação é que permitirá que o aprendiz se torne um leitor independente.

O domínio ineficiente do sistema complexo de regras grafêmico-fonológicas pode explicar parte das dificuldades dos leitores inexperientes. Leybaert, Content, Alegria (1989, p. 33) assim se manifestam: “O uso de regularidades grafofonológicas é importante para o desenvolvimento da habilidade de reconhecimento e soletração de palavras em crianças normais.” No entanto, o domínio de regras de correspondência grafofonológica não garante o reconhecimento de palavras, mesmo daquelas cuja correspondência grafema-fonema se faz um a um, quando não fazem parte do vocabulário ativo dos sujeitos. Reforça-se a teoria de que a informação visual não se constitui a única via de reconhecimento da palavra, o que não invalida a posição de Morais (1996, p. 227) de que “o desenvolvimento de representações ortográficas precisas depende de uma boa capacidade de decodificação”.

As dificuldades de leitura de indivíduos normais têm sua origem na dificuldade de reconhecimento de palavras escritas ou na incapacidade de compreensão da linguagem falada. Uma maneira de verificar tais deficiências é através da aplicação de testes que se utilizam de pseudopalavras.

Acresce-se à capacidade de decodificação, o papel da memória visual ou de curto prazo no processo de reconhecimento das palavras. A memória de curto prazo, de capacidade limitada, precisa ser logo esvaziada para a entrada da informação nova. Reconhecido o estímulo visual, numa fatia que o olho é capaz de captar, a informação passa por vários processamentos na memória operacional até que os sentidos resultantes, ao chegar à macroestrutura, sejam armazenados na memória de longo prazo de capacidade muitíssimo maior. Se o indivíduo despende muito tempo no processo de reconhecimento, não consegue nem fatiar a cadeia adequadamente, nem estabelecer os elos entre as proposições, perdendo, então, o sentido do que deveria estar lendo, dado o excesso de pausas que são realizadas e que impedem a apreensão da macro e, muitas vezes, até da microproposição, como se pôde constatar em pesquisa realizada com adultos ex-analfabetos (Pelandré, 1998).

Alguns modelos de processamento de leitura consideram ainda a existência de uma memória intermediária ou provisória como um recurso de manutenção da informação num estado de alerta, tornando o conhecimento do momento mais acessível do que na memória de longo termo. O material fatiado, em período recente, nem sempre é de todo esvaziado da memória imediata; muitas vezes permanece sobrestado e o leitor o puxa para um novo reconhecimento.

Leitores menos proficientes utilizam com muita freqüência seu conhecimento prévio para compensar suas deficiências de decodificação, deixando de utilizar informações presentes no próprio texto. Tal procedimento leva a desvios na leitura e a informações totalmente divergentes das que estão sendo expostas.

Conhecimento prévio e informações contextuais são importantes no reconhecimento de palavras e na construção de sentido, porém é preciso que o leitor tenha domínio das habilidades de monitoramento para poder checar as hipóteses que antecipou.

O processamento da leitura pressupõe todas as habilidades mencionadas e depende, ainda, de outros subprocessos que interagem a partir das conquistas do leitor, para garantir o sucesso do desempenho.

O percurso para a construção do sentido

A leitura resulta, portanto, da interação de vários processamentos, da informação que vem da folha, dos conhecimentos internalizados, sejam eles especificamente lingüísticos, sejam de conhecimento de mundo ou enciclopédicos que se vão entrelaçando.

O processamento na leitura inicia, de fato, com a seleção do texto, visando ao cumprimento de uma função determinada, segundo o interesse do leitor, prosseguindo com a pré-leitura, para que sejam acionados os conhecimentos prévios adequados à construção dos sentidos naquele universo.

Quando o leitor é proficiente, a decodificação se dá de forma automática e as pistas para o fatiamento são processadas adequadamente através do reconhecimento de vírgulas, conectivos subordinantes ou coordenantes, pontos, recuos indicativos de parágrafo e outros conhecimentos que são desenvolvidos com o próprio exercício da leitura. Esses conhecimentos, por sua vez, interagem com os conhecimentos morfológicos e sintáticos mais complexos e o leitor alcança o nível de leitura suficiente para a construção do sentido do texto. Quanto mais proficiente, mais o indivíduo lê e mais desenvolve sua competência morfossintática.

A aprendizagem e a automatização do processo de decodificação constituem a condição básica para o alcance da leitura proficiente. Embora seja uma etapa importante e complexa, pois o leitor tem de aprender e automatizar uma série de princípios do sistema alfabético que consistem, em ordem de complexidade, no domínio das regras biunívocas de correspondência

grafêmico-fonológica, das regras que determinam os valores dos grafemas dependentes do contexto situacional (regras de distribuição), do reconhecimento da função dos sinais diacríticos e dos sinais de pontuação, das regras do sân-di, das regras de derivação morfológica que afetam a ortografia, e do léxico ortográfico condicionado pela etimologia, este conjunto de conhecimentos, por si só, não possibilita a compreensão textual e, em muitas situações, sequer a compreensão de palavras isoladamente, como já mencionado.

Acrescem-se, então, ao processo de decodificação, outros conhecimentos especificamente lingüísticos, tais como os de natureza morfossintática, de complexidade também crescente no que se refere ao domínio do texto escrito, e os textuais, particularmente os que dizem respeito à recuperação das referências.

À proficiência em leitura, na sua significação plena, são indispensáveis também conhecimentos semânticos. Os conhecimentos prévios, advindos somente da experiência direta do indivíduo no meio em que se insere, nem sempre são suficientes para o processamento da informação nova. Faz-se necessária uma memória lexical e semântica, formada pelos conhecimentos de mundo adquiridos através da linguagem verbal, para que, no balanceamento entre informação textual nova e os conhecimentos prévios, possa ocorrer a construção de novos sentidos.

Os leitores que não conseguem ultrapassar com proficiência a primeira etapa, o domínio de todos os princípios da decodificação, tendem à leitura em estacato. A palavra, para eles, assume um valor preponderante ao da fatia (proposição), pois não conseguem reconhecer a palavra e fazer o acesso lexical, em tempo suficiente para fatiar e processar a microestrutura, fazendo interagir os demais conhecimentos, e chegar a uma leitura proficiente.

A escola

Vygotsky (1989, p. 27), em *A formação social da mente*, assim se manifesta: “O momento de maior significação no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e a abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem”.

Uma vez que as atividades humanas são mediadas pela linguagem, a intervenção de usuários mais proficientes auxiliará no processo de desenvolvimento da linguagem, assim como no da leitura.

Partindo-se, também, da premissa de que o desenvolvimento de determinadas capacidades para a leitura dependem de contexto instrucional, considerando-se que as normas de convenção da língua escrita são estabelecidas socialmente, e corroborando-se a teoria interacionista de Vygotsky e seguidores, a presença de um **outro** será fundamental ao desenvolvimento lingüístico do indivíduo, bem como ao da leitura.

Faz-se necessário, portanto, ao professor, ter clareza de como acontece o processamento da leitura desde os momentos iniciais de aprendizagem, para fazer a mediação necessária entre os conhecimentos e as capacidades que os leitores já dominam e o que ainda precisam aprender ou desenvolver para se constituírem leitores agentes de sua história de leitura.

À escola cabe propiciar as condições mínimas necessárias à formação de leitores que ultrapassem a etapa da decifração e que sejam capazes de refletir sobre o que lêem, sobre a realidade que os cerca, conscientizando-se das possibilidades que lhes são oferecidas ou negadas. Há muitos brasileiros cujo primeiro e único contato com o livro se dá na escola e há outros que a ela sequer conseguem chegar.

Referências bibliográficas

- GARTON, A., PRATT, C. **Learning to be literate** : The development of spoken, written language. New York: Blackwell, 1989.
- LEYBAERT, J., CONTENT, A., ALEGRIA, J. Development of written word recognition: the case of the deaf child. **Ilha do desterro**, v. 21, p. 11-42, 1989.
- MITCHELL, D. C. **The process of reading**: a cognitive analysis of fluent reading and learning to read. New York. John Willey & Sons, 1982.
- MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: EDUNESP, 1996.
- PELANDRÉ, N. L. **Efeitos a longo prazo do método de alfabetização Paulo Freire**. Florianópolis: UFSC, 1998. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.
- SCLIAR-CABRAL, L. **Introdução à Psicolingüística**. São Paulo: Ática, 1991.
- VYGOTSKY L. S. **A formação social da mente**. São Paulo : Martins Fontes, 1989.