

RECORTE - REVISTA DE LINGUAGEM, CULTURA E DISCURSO

ANO 3 - NUMERO 4 - JANEIRO A JUNHO 2006

[início](#)

A LEITURA COMO PROCESSO DE ATIVAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM TEXTOS MUDIÁTICOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Claudia Fatima Morais Martins
UFRJ

ABSTRACT – This text presents a study about the reading as an activation and construction process of the knowledge, discussing the several textual typologies and the reading competences. There are some conventions used in determinate written texts, that they are linked to the respective form from their textual presentation, to what that is mentioned as being the text gender.

Os estudos desenvolvidos por Smith (1978) e por outros teóricos, nos anos setenta, demonstraram que durante a leitura os olhos não têm um movimento contínuo, percorrendo as letras uma a uma, e fixando-se em alguns momentos sobre um determinado ponto do texto escrito. Mas com que velocidade se dá este processo? Algumas provas experimentais demonstraram que no caso de letras casuais (ou seja, aquelas que não se encontram em ordem alfabética ou em ordem de combinação normal) os olhos podem parar quatro ou cinco vezes por segundo sobre quatro grupos diferentes de letras e, portanto, poderiam teoricamente reconhecer cerca de 5 a 10 letras por segundo. Depois desse processo, os olhos se tornariam cegos às letras, uma vez que não continuariam realizando essa atividade de reconhecimento.

Após essa constatação, impõe-se uma nova pergunta: como é empregado o tempo restante dessa atividade? A explicação é simples e nos é dada pela Linguística Cognitiva. O cérebro confronta as características distintivas das letras entre si e as reconhece. Somente depois dessa etapa, os olhos estarão prontos a receber outro tipo de informação visual.

Se nos reportarmos à experiência citada anteriormente, não mais empregando letras isoladas e fora de um contexto, mas palavras dotadas de significado, observamos que a velocidade de leitura aumenta para 10 a 12 letras por segundo. Qual seria, então, a explicação? O aumento da velocidade deve-se, sobretudo, à possibilidade de se ter acesso a informações mentais (este termo é conhecido na Sociolinguística por conhecimento prévio) condição própria de cada falante, embora de forma inconsciente. Este fato reduz o número de alternativas que o cérebro deve observar para reconhecer uma letra.

Cada língua utiliza, de fato, somente algumas possibilidades de combinações teoricamente possíveis entre as letras de seu alfabeto. Na língua

italiana, por exemplo, depois de um T ou de um Z em início de palavra não é possível encontrar um Q, o que significa que se o leitor encontrar um T inicial em uma palavra da língua italiana, o seu cérebro não irá confrontá-la com todas as letras desse alfabeto, mas somente com aquelas que podem ser encontradas naquela posição e naquele contexto.

O exemplo acima define-se como uma restrição absoluta da língua italiana. Existem, ainda, possibilidades maiores ou menores de que uma letra se encontre antes ou depois de outra e essas probabilidades são calculadas com base na frequência absoluta ou relativa do aparecimento ou combinação dessas letras em questão. No italiano, as vogais A e E são, por exemplo, mais frequentes na língua do que a vogal U; após uma consoante é mais fácil encontrar uma vogal preferencialmente a uma outra consoante, uma vez que a característica dessa língua é a de encontrarmos combinações do tipo CV (consoante + vogal).

A leitura de frases dotadas de significado será marcada por um aumento da velocidade no ato de ler, englobando 4 ou 5 palavras por segundo, diferente da situação em que a leitura se atém somente às letras casuais ou à palavras isoladas. O responsável por esse aumento de velocidade na leitura é o cérebro que possui uma série de informações e de conhecimentos de tipo morfológico, sintático, semântico e discursivo. Caso a primeira palavra de uma frase em língua italiana termine por O e a sucessiva seja um verbo, não será necessário ler letra por letra da forma verbal para chegarmos à conclusão de que provavelmente a frase é ativa e de que a ordem da frase se constitui de sujeito-verbo-complemento.

A retomada desse mesmo exemplo (sujeito-verbo-complemento), se contarmos a presença do artigo e da palavra TAVOLA, permitirá verificar que o nosso cérebro irá desenvolver um mecanismo de exclusão, distanciando toda uma série de probabilidades de ocorrência de termos que não apresentam nenhum vínculo com TAVOLA, por exemplo.

A explanação dessa teoria e sua exemplificação, além de deixar claro o trabalho mental realizado pelo leitor, destacam a sua participação ativa naquilo que lê. É evidente que a colaboração da nossa memória no processo de leitura é tão mais ativa e intensa quando o leitor está diretamente envolvido com aquilo que lê, viabilizando, assim, sua cooperação com o texto escrito, favorecendo a reconstrução de significados que o autor do texto tinha ou pretendia ativar no processo de leitura.

Trata-se, dessa maneira, de elaborar hipóteses de como o texto pode seguir na construção de suas redes de significações, trazendo à memória informações diferenciadas que são armazenadas no nosso cérebro pelas experiências diretas ou indiretas que vivenciamos e que são ativadas por um contexto ou por uma situação. Na escola, no trem, na rua, na praia, na montanha: todos possuímos um repertório de cenas ou *scripts* relativos a coisas, a pessoas, a papéis e a discursos que podem ser colocados em prática em tantas possíveis situações de forma consciente ou inconsciente a cada leitura iniciada. Esse processo será mais rápido se o leitor demonstrar afinada interação com o texto escrito..

AS DIVERSAS TIPOLOGIAS TEXTUAIS E AS COMPETÊNCIAS DE LEITURA

Todo indivíduo possui um repertório lingüístico que agrega conhecimentos específicos e gerais sobre o mundo e sobre seus possíveis cenários situacionais, à medida que ele progride, consolidando sua participação em sociedade, adquire também uma série de conhecimentos de tipo textual, discursivo, filosófico, antropológico, econômico, dentre outros. Os conhecimentos

adquiridos de tipo lingüístico ou extralingüístico passam a fazer parte progressivamente da enciclopédia dos falantes, de um modo geral, e do indivíduo, em particular, conforme a exposição a que foram submetidos em família, na escola e nos ambientes que esses indivíduos freqüentam, como um todo.

É evidente que existe uma estreita ligação entre leitura e tipologia textual: em geral, aquilo que o leitor conhece sobre os tipos de textos, e que está armazenado na sua memória, o ajuda a entender um texto específico que esteja lendo e a desfrutá-lo da melhor maneira, facilitando, assim, o estabelecimento de diversas associações e de pressuposições, ativadas pelo cérebro em relação aos temas que subjazem em qualquer texto.

Os textos, sobretudo, aqueles escritos, são classificados em tipos diferenciados um do outro. Alguns contam histórias, outros relatam fatos reais, outros ainda descrevem e outros tentam convencer o seu interlocutor. Cada um desses tipos textuais estabelece como diferenciação as situações e os lugares em que estão inseridos. Por exemplo, as instruções para usar um aparelho eletrodoméstico se encontram em uma situação enunciativa diferente daquela em que se produz um texto jornalístico.

Dessa forma, cada texto se caracteriza com relação aos demais por determinados aspectos, ainda que mínimos - por exemplo, a possibilidade de utilizar ou não certos caracteres, certas abreviações, certas fórmulas de abertura e de encerramento - que podemos, de maneira sintética, chamar de convenções.

Existem convenções usadas em determinados textos escritos, tais como, cartas endereçadas a um parente, cartas comerciais, trabalhos publicados no âmbito filosófico, político, religioso, contos fantásticos, dentre outros. Estas convenções se encontram ligadas à forma respectiva de sua apresentação textual, àquilo que mencionamos como sendo o gênero do texto.

O mundo dos textos é, em outras palavras, um mundo cheio de vínculos e de convenções que caracterizam os diversos gêneros textuais; freqüentemente são regras minuciosas, detalhadas que unem quem produz um texto a vários pontos de vista e opiniões diversificadas. A morfologia, a sintaxe, o léxico de uma língua fazem parte dessa situação de produção textual. Quem seria capaz, por exemplo, de contar uma piada usando o *passato remoto*, 1 ainda que se tratasse de um personagem histórico como Napoleão? Quem usaria algumas abreviações, em um texto narrativo ou descritivo como as crônicas, para se referir a pessoas ou a fatos já mencionados anteriormente? Seria improvável que este tipo de escolha lingüística fosse bem aceita ou até mesmo entendida pelo conjunto de leitores de uma revista.

Nesse sentido, nós aprendemos a distinguir minuciosas convenções ligadas aos gêneros textuais ainda precocemente - segundo a nossa educação, os nossos hábitos culturais, os hábitos culturais de nossa família ou ainda segundo o tipo de educação lingüística que recebemos na escola, em casa, na troca com os amigos - da mesma forma que existem diferentes regras de gramática, de sintaxe, diferentes variedades de língua que podem ser aplicadas em situações de vida e de atividades muito diversas umas das outras. Essas convenções são apreendidas aos poucos, sem nos darmos conta de que elas estão ali, bem no nosso cotidiano, nos mínimos atos que cometemos, representando, assim, um sentido para a vida coletiva.

As estratégias de leitura, embora não suficientes para realizar o ato de ler, são necessárias para um melhor aproveitamento no ensino de leitura. Ângela Kleiman (2000) diz que as estratégias de leitura: “podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da

maneira como manipula o objeto.”

Jouve (2002) considera a leitura um processo com cinco dimensões, a saber: neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo, simbólico. Ainda sob essa perspectiva, a leitura é um ato subjetivo, visto que o movimento do olhar não é linear e o espaço de memória do leitor oscila entre oito e dezesseis palavras: “quando o autor não respeita princípios de legibilidade, deslizos semânticos podem ocorrer. Então o texto escrito, pode não ser o texto lido.” Dessa forma, é possível observar que no processo cognitivo, o leitor, depois de decifrar os signos, tenta entender do que trata o texto. Para isto, é necessário um esforço de abstração.

Podemos encontrar, assim, diferentes atitudes que podem ser estabelecidas, ditadas pela complexidade ou não do texto. Se o texto é um romance, cuja história prende o receptor, o leitor percorrerá as páginas até saber o final da história. Se o texto for complexo, o leitor poderá deixar de lado a progressão normal de leitura em favor de uma possível interpretação daquilo que ele lê.

Nesses contextos, a leitura exige uma certa competência, um saber mínimo para prosseguir. Quanto ao terceiro processo citado, o afetivo, Jouve ressalta também a importância das emoções, da possibilidade de captação do leitor pelo aspecto da sedução que o texto pode proporcionar na leitura de textos de ficção, por exemplo. O interesse de um leitor pelos personagens apresentados no texto deve-se às emoções que eles provocam em nós. A simpatia/antipatia com relação ao personagem torna-se forte ou fraca, porque, ao acompanharmos desilusões ou vitórias dos mesmos, algumas associações de ordem psicológica e social entram em jogo no processo da atividade leitora.

Feitas essas considerações, passaremos a abordar a classificação dos diferentes tipos de texto. Sabemos que o problema da classificação está longe de ser resolvido de maneira unívoca por parte dos estudiosos. Existem, de fato, variadas tipologias que se diversificam segundo parâmetros utilizados em sua elaboração das mesmas. Uma das tipologias mais adotadas, sobretudo com objetivo didático, é aquela fundada sobre as funções predominantes nos diversos tipos de textos, compreendendo por funções alguns “macro” e “micro” atos lingüísticos ou ainda intenções comunicativas que correspondem às tradicionais divisões retóricas do discurso prosástico, tais como, a descrição, a narração, a exposição e a argumentação.

As questões propostas por Jouve podem ser complementadas por outras propostas tais como o tipo normativo, e outras ainda reduzem essas tipologias, retirando o tipo expositivo. Com base na teoria de Smith (1978), a tipologia mais eficaz para se atingir o objetivo didático na apresentação de um texto em sala de aula é aquela colocada pela proposta de Werlich (1976), retomada por Lavinio (1990) que distingue cinco fundamentais tipos textuais, correlacionando-os a matrizes cognitivas:

o tipo descritivo – evidencia fenômenos (pessoas, objetos, estados anímicos, relações que se estabelecem) situados em um contexto espacial. Este tipo é associado à matriz cognitiva que permite recolher as diferenças e as inter-relações de percepções relativas ao espaço:

o tipo narrativo – é orientado predominantemente sobre ações e transformações de pessoas, objetos e de relações e conceitos no espaço temporal. Está associado à matriz cognitiva que permite retomar as inter-relações e as diferenças quanto à percepção do desenvolvimento do aspecto temporal em um texto;

o tipo expositivo – concentra-se sobretudo na desestruturação e na reconstrução dos elementos constitutivos de um determinado conceito. A sua matriz é baseada na compreensão de conceitos gerais e particulares;

o tipo argumentativo – vê-se orientado com base nas relações que se

estabelecem entre os conceitos. Existe uma matriz cognitiva ligada à expressão de juízo de valor, à capacidade de estabelecer interseções entre os conceitos através da constatação da similaridade das relações, dos contrastes e das transformações de conceitos e da possibilidade de estabelecer-se uma troca de opiniões;

o tipo normativo – se constitui a partir da expectativa de qual será o comportamento futuro do produtor de um texto escrito e de sua recepção pelo leitor.

Estes cinco macro-atos lingüísticos são considerados não como tipos de texto, que podem ser individuados concretamente na realização lingüística, mas sobretudo encontram-se interligados ao tipo de comportamento comunicativo que se espera do produtor de um texto. Assim, podemos considerá-los, dentro de uma prática sociolingüística de abordagem textual, de modos de organização do discurso.

Os gêneros textuais representam, dessa forma, as classes de uma taxonomia que parte dos tipos de textos (cartas, boletim meteorológico, piadas, romances, crônicas) e se subdividem em sub-classes que correspondem às especificações das funções, dos objetivos, dos papéis dos participantes (por exemplo, no gênero **anúncio**, existem as sub-classes “nascimento”, “óbito”, “casamentos” e no gênero **carta** encontraremos os registros “oficial”, “familiar”, “comercial”, “de amor”) e dos modos de agir comunicativo (oficial, público, particular). Nesse sentido, especificações do tipo “científico, técnico, religioso, jurídico, político” se referem a temas do discurso e às variedades funcionais e contextuais da língua italiana e podem indicar características de alguns gêneros textuais e de modos discursivos de organização da linguagem como um todo.

A aplicação dessas estratégias de leitura tem início no momento em que o professor propõe determinada atividade em sala de aula. O docente deve levar em consideração diversas informações que devem ser veiculadas e discutidas por todos os indivíduos envolvidos nessa atividade de leitura, tendo presente a possibilidade de haver um compartilhamento de conhecimentos coletivos.

O Departamento de Letras Neolatinas, responsável pelo ensino na UFRJ das línguas espanhola, francesa e italiana, atento a essas necessidades, desenvolve, sob a coordenação da Profa. Dra. Ângela Corrêa, pesquisa que avalia os processos cognitivos da leitura em língua estrangeira. Essa iniciativa foi pensada e posta em prática em um curso optativo na Faculdade de Letras da UFRJ, ministrado desde 2004. A prática dessa pesquisa verifica o desenvolvimento da atividade de leitura nas línguas ensinadas nessa área de conhecimento. Os docentes e pesquisadores agregados a esse projeto optaram por trabalhar em sala de aula textos de jornais e de revistas retirados da internet, uma vez que os mesmos apresentam uma ligação direta com o fato que está próximo da realidade do aluno e que, de certa forma, atualizaria e ativaria informações e conhecimentos, arquivados na mente do leitor, diante de um texto escrito em uma língua estrangeira com a qual esses alunos não tiveram nenhum contato prévio.

É importante lembrar, levando-se em consideração as discussões feitas até aqui, que os artigos de um jornal ou de uma revista se caracterizam não somente pelo texto escrito, mas sobretudo pelo aspecto icônico que dá um tom especial ao tema abordado, ajudando no momento em que o leitor deverá elaborar as suas pressuposições sobre o texto em questão.

O título, o subtítulo, o material fotográfico ou ilustrativo de suporte, a disposição da matéria na página são elementos constitutivos da comunicação jornalística que, além de informar, oferece ao público a confiabilidade do tema em questão e a fidelidade aos fatos apresentados.

Qual seria, então, a função da linguagem freqüentemente encontrada em

textos de jornais e revistas retirados da internet? A resposta que logo nos vem à mente é a da informação, mas, além de informar, esse tipo de linguagem constrói um sentido, uma significação maior que ultrapassa a informação pura e simples. Esse tipo de linguagem contribui também para a edificação desse sentido e para a criação de um contrato de comunicação.

Dessa forma, a linguagem utilizada pressupõe a existência de um gênero informativo, de um contrato de fala que defina a autenticidade e a seriedade do texto e de um público-alvo a quem esse texto seja destinado, estabelecendo assim as estratégias discursivas.

Assim, o título de um artigo pode dar início a essas estratégias, jogando, dessa maneira, com o sentido das palavras e explorando ao mesmo tempo os fenômenos de homonímia e de polissemia.

O texto escrito constitui por si só uma *imagem global* que pode ser acompanhado por outras imagens que auxiliem o leitor na decodificação da mensagem.

A imagem no texto escrito tem por objetivo levar o leitor a refletir sobre o conteúdo do texto. A função da imagem se torna evidente através da tipografia, da ilustração, da montagem da página.

Em um artigo de revista ou jornal, a função icônica aparece de maneira mais sutil: quando o título não fornece ao leitor as informações que ele deseja obter sobre o conteúdo do texto, o leitor percorre o artigo (a começar pela frase inicial) à procura de elementos que o conduzam ao sentido mais coerente para o texto.

Os textos apresentados no curso foram trabalhados levando-se em consideração todos esses pressupostos cognitivos e sociolinguísticos citados anteriormente e o resultado de todo esse processo culminou com atividades diferenciadas segundo o tema, o grau de dificuldade do texto e as redes de associações que os alunos colocaram em jogo no processo de leitura.

As atividades apresentadas a seguir referem-se ao momento inicial do curso, em que as informações eram trabalhadas parágrafo por parágrafo, levando os alunos a refletir e a inferir sobre determinado conceito ou termos que estavam presentes no texto.

Dessa forma, ao final do curso de metodologia de leitura cerca de 95% dos alunos conseguiu inferir e associar informações que ele possuía na sua língua materna com as informações contidas nos textos em língua estrangeira.

NOTA

1 É necessário esclarecer a utilização que se faz do *passato remoto* na língua italiana. Trata-se de um tempo que apresenta um uso histórico, apresentando a sua ação terminada no tempo passado e sem nenhum vínculo com o tempo presente. Desatacamos, também, o seu uso de caráter regional, em substituição ao *passato prossimo*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 1996.

GALVEZ, C., ORLANDI, E. P., OTONI, P. (org.). *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1997.

JOUVE, Vincent. *A leitura* . Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

KAUFMAN, Ana Maria & RODRIGUEZ, Elena. *Escola, leitura e produção de textos* . Campinas: Ed. Artmed, 1998.

KLEIMAN, Ângela & MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.) *Letramento e formação de professores* . Práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura – teoria e prática* . Campinas – SP: Pontes Editora da Unicamp, 2000.

KOCH, Ingedore G. V & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual* . São Paulo: Contexto, 1999.

KOCK, Ingedore V. *A inter-ação pela linguagem* . São Paulo: Contexto, 1997.

LEFFA, Vilson. *Aspectos da Leitura – uma perspectiva psicolinguística*. Ensaio – CPG Letras – Ufrgs. Porto Alegre- RS: Sagra Luzzatto, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação* . Trad. Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso* . Trad. Freda Indursky. 2 ed. Campinas: Pontes / EDUNICAMP, 1993.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso* . 4 ed. Campinas: Pontes, 1996.

SMITH, John Christian. *Historical Foundations of Cognitive Science* . Boston-London: Kluwer – Dordrecht, 1990.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leituras* . Campinas: Ed Artmed, 2000.