

A PESQUISA PSICOLINGÜÍSTICA NA SALA DE AULA

Carla Viana Coscarelli
Faculdade de Letras, UFMG

A leitura costuma ser tratada como um único processo. Essa, no entanto, é uma maneira muito simplificada de se perceber a complexidade dessa atividade. O ato de ler pode ser subdividido em várias partes que podem ser trabalhadas e desenvolvidas separadamente na escola. Desconhecer essas subdivisões impede que, nas situações de ensino-aprendizagem, problemas relacionados com a aquisição da leitura sejam identificados e conseqüentemente se transformem em problemas sem solução. Portanto, é imprescindível que se conheça os subprocessos envolvidos na leitura para que eles sirvam de suporte para a prática. Pretende-se, nesta apresentação, fazer a ponte entre a teoria e a prática mostrando como as subpartes da leitura podem ser levadas para a sala de aula.

O ENSINO DA LEITURA: UMA PERSPECTIVA PSICOLINGÜÍSTICA¹

Carla Viana COSCARELLI²

Duas das tarefas mais importantes a que se propõe a escola são a leitura e a escrita. Acreditamos que, se a escola cumprir bem essas tarefas, muitos outros dos seus objetivos serão alcançados mais facilmente.

Tradicionalmente o que se costuma pensar é que leitura se resume na transformação de ‘rabiscos’ em idéias. A grosso modo, podemos até dizer que é isso mesmo, mas essa não deixa de ser uma visão super simplificada desse processo. Essa visão genérica impede que, nas situações de ensino-aprendizagem, os problemas relacionados com a aquisição da linguagem escrita sejam identificados e conseqüentemente se transformem em problemas sem solução. Se a gente pensar sempre na leitura como um todo sem subdivisões, dificilmente conseguiremos ajudar os nossos alunos a desenvolver estratégias de leitura, pois não seremos capazes de identificar onde está o problema de cada aluno.

Algumas falas freqüentes de professores mostram essa visão da leitura como um processo sem subdivisões, por exemplo, quando um professor fala “*agora eu vou dar leitura para meus alunos*”. Mas eu acredito que, intuitivamente ou mesmo até sem ter muita consciência, os professores 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 as subdivisões da leitura para que seja possível trabalhar conscientemente cada uma delas.

A leitura pode ser subdividida em partes e essas partes podem ser trabalhadas e desenvolvidas separadamente. É claro que a leitura, propriamente dita não é só processamento lexical, nem só geração de esquemas, e sim a junção de todas essas partes. (*Não é a toa que a gente costuma achar que a leitura é indivisível.*) Mas é possível, em diferentes momentos, dar uma ênfase maior a um ou outro subprocesso da leitura. Desenvolver habilidades de cada domínio é uma forma

¹ Texto apresentado no 48ª Reunião da SBPC na PUC-SP, 07/07/96 e publicado no *Boletim da Associação Brasileira de Linguística*. Maceió: ABRALIN, v.19, dez. 1996. p. 163-174.

² Professora do Departamento de Letras Vernáculas, Faculdade de Letras, UFMG

de melhorar os resultados da leitura como um todo. Daí a importância de se conhecer um pouco a teoria da psicolingüística.

Se a gente pensar com mais cuidado vai ver que a leitura exige muitas atividades por parte do leitor. Antes de mais nada é preciso, por exemplo, que o leitor perceba os sinais escritos através dos olhos ou da ponta dos dedos, no caso de quem lê o Braile, e depois identifique os fonemas, forme as sílabas, reúna-as e identifique o resultado dessas operações como palavras da sua língua. Reconhecidas as palavras ele vai formar sintagmas e sentenças, adicionar significado às formas construídas, e muito mais.

Essas subdivisões da leitura são didáticas, isto é, não é preciso que um subprocesso 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. Além do mais, a grande maioria dessas operações é realizada com rapidez de milésimos de segundo. O tempo de processamento só vai aumentar nos processos mais complexos como a resolução de algumas ambigüidades, ou solução de problemas ou se o leitor ainda não for proficiente. O que um leitor maduro gasta alguns milésimos de segundo para ler, um aprendiz inexperiente gasta um tempo que pode variar de milésimos de segundos a alguns minutos.

COSCARELLI (1993) já apresentou a explicação teórica de cada subprocesso envolvido na leitura. Partindo desse referencial teórico vou apresentar algumas atividades mais práticas que podem ser feitas em sala de aula com o objetivo específico de trabalhar cada um dos subprocessos da leitura. Vou procurar fazer a ponte entre a teoria e a prática. Nos parece muito vaga a proposta de fazer uma atividade para desenvolver a leitura como um todo. O que nos parece mais razoável, agora que conhecemos melhor as subpartes da leitura, é fazer atividades que desenvolvam cada uma dessas subpartes sem, no entanto, perder de vista o processo como um todo.

PROCESSAMENTO LEXICAL

Vou começar pelo processamento lexical que é a recepção do estímulo visual (*input*) e a identificação dele como contendo palavras da nossa língua. Quando essas palavras são reconhecidas, pelo leitor, como pertencentes à sua língua ou possíveis nela, vários tipos de informação são ativados: informações fonológicas, fonéticas, sintáticas e semânticas (FOSS, 1988).

Esse é um processo que em leitores proficientes é realizado automaticamente, sem pensar. Se queremos que nossos alunos desenvolvam esse automatismo, então não faz sentido estimularmos a análise minuciosa de cada parte das palavras, como soletração, decomposição em sílabas, etc. O

que queremos é que o aluno ‘bata o olho’ na palavra ou expressão e faça a identificação imediatamente, como fazem os leitores proficientes. O que podemos fazer para desenvolver isso?

Uma das nossas propostas é trabalhar com jogos de identificação de palavras com limite de tempo. O tempo disponível vai diminuindo à medida que os alunos praticam esse tipo de atividade. Um exemplo mais prático é um Bingo. As crianças recebem cartelas quadriculadas (de Bingo). Escolhem animais de uma dada lista apresentada pelo professor e desenharam um em cada quadrado (ao invés de desenhar as crianças podem escrever o nome do bicho). O professor mostra fichas de cartolina, cada uma contendo o nome de um animal e as crianças marcam o animal na cartela. Aquele que completar a cartela primeiro ganha um prêmio.

Com o Bingo, o aluno é forçado a ler rapidamente e para isso não poderá fazer muita análise do estímulo que lhe foi apresentado. Desenvolvendo, assim o automatismo que o processamento lexical requer.

Essa atividade permite muitas variações em relação ao tempo de apresentação do estímulo e ao tipo de estímulo apresentado. Uma dessas variações seria trabalhar com frases para o aluno identificar a gravura que corresponde a cada frase. Neste caso é melhor os alunos preencherem a cartela com frases escolhidas de uma lista e o professor mostrar as gravuras. Nesta variante estaríamos desenvolvendo não só o processamento lexical mas também o processamento sintático (não só a identificação de palavras mas também a construção das estruturas sintáticas do texto).

É interessante observar que o processamento lexical e o processamento sintático devem ser estimulados a serem processados automaticamente, sem muita análise. Somente quando as relações de significado começam a aparecer é que o processamento tem que ser mais consciente e, portanto, menos automático e mais analítico.

PROCESSAMENTO SINTÁTICO

Reconhecidas algumas palavras do texto, elas serão reunidas para a construção da estrutura sintática das frases, ou seja, será feito o processamento sintático.

Uma maneira interessante de trabalhar com o processamento sintático conjuntamente com o semântico é fazer análise de frases ambíguas. Analisando as possibilidades de interpretação e as relações entre os elementos da frase em cada interpretação possível, estaríamos desenvolvendo nos alunos uma maneira de perceber as possibilidades de relações entre os elementos do texto. Neste caso é interessante trabalhar com textos em que a solução das ambigüidades dependesse de uma análise da estrutura da frase. Como exemplo, podemos citar a frase do ‘homem que bateu na velha com a bengala’; em que não se sabe quem estava com a bengala. Um trabalho que pode ser feito

com esse tipo de frase é pedir para os alunos listarem e discutirem a respeito dos vários sentidos que aquela frase pode ter e explicitar as relações entre os termos em cada interpretação possível. Uma atividade assim estaria desenvolvendo tanto o processamento sintático quanto o semântico.

PROCESSAMENTO SEMÂNTICO

Depois de organizada a estrutura sintática da sentença e dos seus constituintes, é feito o processamento semântico, isto é, é construído o significado da sentença ou de partes dela.

Uma atividade muito interessante para desenvolver o processamento semântico é fazer com que os alunos percebam os elementos coesivos do texto, como:

- ◇ a macroestrutura referencial, isto é, como as entidades do texto são apresentadas e retomadas em diferentes tipos de texto;
- ◇ a frequência ou número de ocorrências de um determinado elemento ou idéia e sua relação com o tema abordado no texto;
- ◇ o papel das conjunções no estabelecimento das relações entre as idéias do texto;
- ◇ a estrutura dos eventos de uma narrativa, em especial as relações entre as ações e o tempo; entre outros.

Esses elementos coesivos podem ser estudados pedindo-se para os alunos construírem diagramas ou esquemas que representem o grau de importância de cada elemento do texto usando como critério para isso, por exemplo, o número de ocorrências de determinado elemento ou personagem no texto.

Outra idéia é pedir para os alunos colocarem em ordem cronológica direta os eventos de um texto que usa *flashbacks* ou em que os fatos são apresentados fora de ordem (reconstruir a estrutura narrativa do filme *Pulp Fiction*, por exemplo). Para quem não tem vídeos na escola ou quer fazer uma atividade mais rápida, basta pegar um texto narrativo ou dissertativo qualquer, cortar em partes e pedir aos alunos para montarem o quebra-cabeça. O aluno ou dupla que terminar primeiro e fizer tudo certinho é o vencedor.

O mais importante desse tipo de atividade é fazer com que os alunos discutam sobre as dicas textuais que usaram para montar o quebra-cabeça. Essas dicas que encontramos no texto é que nos ajudam a construir o sentido dele. Muitas vezes problemas de leitura aparecem justamente porque o aluno não é capaz de prestar atenção nas dicas certas, ou não dá atenção para ‘pistas’ importantes e dá muita atenção para pistas de importância secundária ou sem nenhuma importância. Esse leitor fica preso nas partes e se esquece de que o texto é uma unidade maior. O contrário acontece com o leitor proficiente, que normalmente não se prende a detalhes do texto e consegue perceber o tema

ou idéia central do mesmo. Além de melhorar a capacidade dos alunos de selecionar as dicas ‘certas’, o quebra-cabeça de textos conscientiza os alunos da possibilidade de montar o mesmo texto de várias maneiras diferentes.

CONSTRUÇÃO DE ESQUEMAS

Uma outra subparte da leitura é a geração ou construção de esquemas. Nela o leitor relaciona as unidades de significado entre si, construindo com elas uma representação semântica global do texto. Essa representação é construída a partir das informações retiradas do texto ou inferidas pelo leitor.

Uma atividade interessante para desenvolver essa subparte é o que chamamos de cordão ou varal de histórias. Para essa atividade basta fazer um varal na sala com barbante ou fio de nylon e reservar uma parte dele para cada grupo de alunos. Os alunos deverão pendurar objetos e desenhos no varal formando assim uma história. É importante frisar que nenhum estímulo verbal é permitido no varal, isso é, não se pode pendurar palavras ou frases no varal. Depois de montadas as histórias os outros grupos deverão ‘ler’ as histórias contadas nos varais. Para checar se a tarefa foi bem cumprida ou não, basta ver o grau de dificuldade que os alunos têm de contar a história montada. Se a história recontada for muito diferente da pretendida pelo grupo que montou, é sinal que os membros do grupo não colocaram pistas suficientes no varal. Os colegas, então, são incitados a dar sugestões ao grupo de como modificar o varal (texto) de forma que ele passe a ter dicas suficientes para que os leitores possam se aproximar mais da história que o grupo tinha imaginado estar transmitindo.

É importante mostrar aos alunos que o problema pode estar no texto e não no leitor, muitas vezes não é o aluno que é mal leitor, o texto é que tem problemas.

Para realizar essa tarefa do varal de histórias os alunos devem pensar no conhecimento prévio que cada pista vai acionar no ‘leitor’, o leitor, por sua vez, deverá pensar no que o grupo quis dizer com cada dica no varal. Em suma, cada pista deverá acionar um ou mais esquemas na cabeça do leitor, que é exatamente o que acontece na leitura de textos verbais. Cada palavra ou frase são dicas que o texto oferece e o leitor deve usar seu conhecimento prévio sobre aquele assunto para estabelecer as ligações entre essas dicas, construindo assim um sentido para o texto.

É muito comum o leitor não pensar no autor e mais comum ainda é o escritor não pensar no leitor. Isso pode dificultar a compreensão do texto. Por isso é preciso que o escritor tenha claramente em sua cabeça o que ele quer dizer, qual o propósito do texto e para quem ele está escrevendo. Só assim ele poderá selecionar as pistas adequadas que acionem no leitor os esquemas

que ele gostaria que fossem acionados. Pistas mal escolhidas costumam acionar no leitor esquemas não desejados e fazer com que ele construa uma representação do texto diferente da esperada pelo escritor.

PROCESSAMENTO INTEGRATIVO

Existe uma outra subparte da leitura em que é feita a integração das informações do texto aos conhecimentos prévios do leitor. É preciso que o leitor seja capaz de analisar o que ele leu comparando as informações do texto com o seu conhecimento de mundo. É nesse domínio que o leitor vai perceber as semelhanças e diferenças entre um texto já lido e o que acabou de ler; é aqui que ele vai adquirir mais informações ou modificar as informações que ele já possui sobre um determinado assunto.

Esse subprocesso pode ser estimulado com a seguinte atividade: primeiramente os leitores anotam ou constróem um esquema de tudo que eles sabem sobre um assunto. No segundo passo eles leriam um texto a respeito daquele assunto e fariam um esquema do texto lido. Num terceiro momento os alunos fariam uma comparação entre os dois esquemas e escreveriam um texto que reunisse as informações do texto com os seus conhecimentos, um completando o outro. No caso de informações conflitantes o aluno teria que refletir sobre o assunto e tomar a decisão que julgar mais pertinente.

Na verdade, é isso que se espera de um leitor proficiente, isto é, espera-se que ele leia o texto e use os seus conhecimentos prévios para compreender e fazer uma análise crítica do que foi lido. Depois disso, ele deve construir sua representação mental daquele texto e reestruturar as informações que ele tem sobre aquele assunto.

Comparar textos de várias fontes sobre um mesmo fato, ou textos com opiniões diferentes sobre o mesmo assunto é também uma boa atividade para desenvolver o hábito de ler criticamente os textos e construir sua própria opinião em relação ao que foi lido. Precisamos orientar os nossos alunos no sentido de mostrar a eles que existe uma possibilidade de leitura ‘nas entrelinhas’, isto é, mostrar a eles que há outros níveis de leitura além do que aparece explícito na superfície do texto.

Esta é uma das subpartes da leitura em que se pode fazer muitas atividades utilizando textos de outras matérias. Aliás, é sempre bom e interessante fazer estudos interdisciplinares. A tarefa de ensinar a ler e escrever bem não é responsabilidade só do professor de português, todos os professores podem e devem ter essa preocupação. Por outro lado, o professor de português também pode se envolver no ensino de outras matérias. Defendo o estudo interdisciplinar em que os professores se organizam para que uma matéria auxilie a outra e o aluno perceba que existe uma

relação entre as disciplinas que estuda. Só assim será possível acabar com a falsa noção de que matemática não tem nada a ver com português, que não tem nada a ver com história, e assim por diante.

PROCESSOS INFERENCIAIS

Por fim quero falar dos processos inferenciais, que são a alma da leitura. Quem não faz inferências não lê. O leitor proficiente sabe fazer os diversos tipos de inferências que o texto escrito exige. Um exemplo de inferências que eu gosto muito é o da placa na estrada falando o seguinte: ‘pare fora da pista’. Essa placa não é normalmente interpretada como uma ordem para o motorista parar naquele lugar, embora isso seja possível caso o leitor nada saiba sobre sinais de trânsito. Quem conhece os sinais de trânsito usa esse conhecimento para interpretar essa placa como sendo um aviso de que, caso ele queira ou precise parar, deve fazê-lo no acostamento. (COSCARELLI, 1993). Essa adição de informações ao texto é que costumamos chamar de inferência.

Outra situação em que fazemos inferências é quando alguém pergunta: ‘você tem relógio?’. Todo mundo infere que a pessoa que está perguntando quer saber as horas, portanto, a resposta ‘tenho’ ao invés das horas seria no mínimo engraçada.

Uma maneira de desenvolver ainda mais a capacidade de nossos alunos de fazer inferências é estimulando a produção delas através de perguntas. Em vez das tradicionais perguntas de compreensão, cujas respostas se encontram explícitas no texto é melhor fazer perguntas que exijam dos alunos a realização de operações como analogias e generalizações. DELL’ISOLA (1995) fez um experimento com alunos de 5ª série do 1º grau a respeito da influência do tipo de pergunta feita depois da leitura na compreensão do texto. Todos os alunos leram o mesmo texto. Metade da turma, depois de lido o texto, respondeu a perguntas objetivas, isto é, perguntas para verificar a compreensão sobre o que está explícito no texto lido; e a outra metade respondeu a perguntas inferenciais, ou seja, perguntas que exigem elaboração de conhecimento que não está explícito no texto. (Um exemplo de pergunta objetiva é: ‘encontre, no primeiro parágrafo, a frase que indica correria e pressa das pessoas’; um exemplo de pergunta inferencial é: ‘o que é um ‘corre-corre dos diabos?’’). Depois de ler o texto e responder as perguntas os alunos recontaram o texto por escrito.

Com esse experimento pode-se chegar à conclusão de que as perguntas objetivas menosprezam a capacidade interpretativa do aluno e dificultam a formação de um leitor crítico por impossibilitar a análise e avaliação do que se lê. As perguntas inferenciais, por sua vez, levam a uma leitura mais profunda. Elas obrigam os leitores a interagir com o texto, uma vez que não encontram nele as respostas prontas, possibilitando assim diferentes leituras.

Uma atividade muito usada por professores e que envolve a produção de inferências é a leitura protocolada ou pausa protocolada. O professor lê uma parte da estória e faz várias perguntas aos alunos para que eles façam previsões sobre o que vai acontecer. Para fazer isso o aluno tem que ter entendido o que foi lido, e fazer projeções a respeito do que pode vir a acontecer. À medida que se avança no texto, mais informações devem ser lembradas e levadas em consideração, o aluno deve, então, fazer previsões e checar a compatibilidade dessas previsões com o que já é sabido do texto. Essa é uma tarefa interessante porque trabalha com relações de causa / consequência.

Neste tipo de atividade existem algumas perguntas que o professor não deve deixar de fazer para os alunos. Entre elas podemos citar: ‘com base em quê você está fazendo essa previsão?’ e ‘que dicas do texto você está usando?’. Essas perguntas ajudam os alunos a tornar mais consciente o processo de interpretação de texto.

A pausa protocolada pode ser feita com qualquer tipo de texto - narrativas, cartas, relatórios, receita de bolo, etc. - e através dela pode-se trabalhar tanto a produção de inferências em relação ao significado do que vai ser dito (ex.: agora o mocinho vai correr atrás dos ladrões e vai lutar com eles) mas também para mostrar aos alunos que os textos são construídos dentro de uma estrutura previsível porque padronizada, isto é, cada tipo de texto segue um padrão estrutural previamente determinado (ex.: receita: primeiro vêm os ingredientes depois o modo de fazer e por fim o rendimento em porções). É interessante mostrar aos alunos que essa estrutura existe e pode ser usada para criar expectativas do que se espera encontrar em cada parte do texto. A consciência dessa estrutura tende a refletir positivamente nos alunos tanto no momento em que eles estiverem lendo quanto durante sua produção de texto.

Piadas e textos fantásticos podem ser explorados de forma muito interessante na pausa protocolada, pois rompem com o esperado. Para criar o inusitado muitas vezes é preciso passar antes pelo previsível e depois fazer a inversão, sendo assim o trabalho do aluno é dobrado, porém mais instigante e desafiador.

Outra maneira de desenvolver a capacidade dos alunos de produzir inferências é através dos exercícios de textos com lacunas, que muitos conhecem como *cloze*. Os alunos recebem textos com lacunas que eles têm de preencher. Para fazer isso eles precisam levar em conta, pelo menos: a sintaxe da frase, o registro que está sendo usado no texto - para usar um vocabulário e estruturas adequados - o significado das partes e o significado do texto inteiro, já que uma parte do texto não pode entrar em contradição com as outras.

O tamanho das lacunas pode variar de partes de palavras (morfologia) até partes inteiras de texto - como a introdução de um texto dissertativo, ou a conclusão, ou uma parte de um texto

narrativo, como a solução do conflito - passando por palavras inteiras, sintagmas, orações, períodos, partes de parágrafos, parágrafos inteiros, etc.

Outra maneira de trabalhar com a produção de inferências é fazendo atividades em que os alunos escrevem sobre algum assunto e os colegas têm de adivinhar sobre o que está sendo falado no texto. É proibido mencionar o nome do que está sendo falado (objeto, lugar ou o que for) no texto. Por exemplo, os alunos têm de falar de um cantor ou grupo musical que eles conhecem, para os colegas descobrirem de quem eles estão falando, ou de uma cidade ou país, ou de uma cor, uma fruta, um sentimento, ou qualquer outra coisa que o professor julgar interessante para aquele momento.

Se os colegas não conseguirem identificar o elemento que o escritor escolheu, todos juntos vão pensar sobre as dicas que não foram dadas ou que impediram a identificação do elemento escolhido. Esse será um trabalho de análise das pistas textuais: será feito um levantamento das pistas que contribuíram e das que levaram a interpretações não desejadas e serão dadas sugestões de como 'consertar' o texto para que todo leitor consiga identificar o elemento desejado sem problemas.

Essas são só algumas poucas das milhares de maneiras com as quais podemos ajudar nossos alunos a desenvolver as partes da leitura. Muitas atividades que dão mais ênfase a uma das subpartes da leitura são usadas normalmente em sala de aula sem que o professor se dê conta disso. Quero chamar a atenção aqui para a importância de conhecermos os processos com os quais trabalhamos, a importância de termos consciência do que estamos fazendo, e a importância de conhecermos bem nossos objetivos para que possamos saber como atingi-los e para que possamos avaliar a eficiência da nossa prática.

Se queremos que nossos alunos se tornem bons leitores, é melhor pararmos de menosprezar a capacidade deles e colocarmos questões que realmente se apresentem como desafios para eles.

Espero com essa conversa ter contribuído de alguma forma no sentido de ajudar a repensar a prática escolar, levando em conta resultados da psicolinguística que nem são tanta novidade assim para muitos pesquisadores mas que, pela distância que ainda existe entre teoria e prática, permanecem desconhecidos de muitos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSCARELLI, Carla. V. *A leitura de elementos coesivos nominais na 1ª série*. Belo Horizonte: UFMG, 1993. (Dissertação de mestrado)

COSCARELLI, C. V. O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística. Boletim da Associação Brasileira de Linguística. Maceió: Imprensa Universitária, dez.1996. p. 163-174.

DELL'ISOLA, Regina L. P. O efeito das perguntas para estudo de texto na compreensão da leitura. *Cadernos de Pesquisa*. Belo Horizonte: NAPq/FALE/UFMG, n.23, mar. 1995.

FOSS, D. J. Experimental Psycholinguistics. *Annual Review of Psychology*, n.39, 1988, p.301-348.