

# O ensino e aprendizagem da compreensão do texto escrito

# 2

Aline Elisabete Pereira\*  
Onici Claro Flôres\*\*

**Resumo:** A leitura pode ser analisada sob vários ângulos: social, pedagógico, cultural, cognitivo, dentre outros. Contudo, abordar os aspectos mencionados, em conjunto ou sequencialmente, demanda uma verticalização prodigiosa da pesquisa; por isso este artigo busca apenas apresentar e discutir alguns *aspectos cognitivos* relevantes para a prática leitora, dando ênfase à memória e, por isso mesmo, ao conhecimento prévio. Acreditamos que, conhecendo melhor os tipos de memória e não ignorando o vínculo necessário entre memória e conhecimento prévio, se torne mais viável para o professor mobilizar meios eficazes para propor atividades de leitura compreensiva e, também, mais importante ainda, para mostrar e explicar aos alunos como fazer uma leitura desse tipo. A concepção subjacente à presente escolha decorre do entendimento de que a leitura é um processo sociocognitivo complexo não redutível a seu resultado imediato, obtido em testes padronizados e avaliado em termos positivos ou negativos, de modo

**Abstract:** Reading ability may be analyzed under several perspectives: social, pedagogical, cultural and cognitive ones, among others. However, to approach the aspects mentioned and others here omitted, as a set, or sequentially, demands a prodigious verticalization of research. Therefore, this article aims to present and discuss cognitive aspects relevant for the reading practice, emphasizing the role of memory and previous knowledge. We believe that by a deeper understanding of these aspects the mobilization of efficient ways of reading and comprehending what we read becomes possible, as well as, more importantly, the modeling to our students on how to do this. The conception that underlies this choice derives from the understanding that reading is a complex cognitive process not reducible to its immediate result, obtained in standardized tests and evaluated as being positive or negative, in an absolute manner. In fact, we are not interested in exclusively attribute to the reader the condition of being

\* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc).

\*\* Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora no Curso de Letras e no Programa de Mestrado em Letras da Unisc.

absoluto. Na verdade, não nos interessa exclusivamente conferir ao leitor a condição de leitor proficiente ou não, desconhecendo as práticas leitoras com as quais o sujeito testado tem ou teve contato até o momento. O que nos instiga e motiva, de fato, é o *ensino-aprendizagem* da compreensão do texto escrito. Assim, abordaremos ao longo deste artigo questões atinentes ao processamento cognitivo de textos, com a finalidade de elucidar a sua importância decisiva para o ensino-aprendizagem da habilidade de compreensão leitora, no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Leitura. Memória. Conhecimento prévio. Ensino da compreensão leitora.

proficient or not, disregarding the reading practices to which he/she has or has not been exposed to so far. As a matter of fact, our motivation is the teaching-learning process of the comprehension of a written text. Thus, throughout the article, issues related to text processing, regarding reading comprehension, will be approached, in order to favor our practice in the teaching-learning processes of this socio-cognitive ability with increased knowledge.

**Keywords:** Reading. The role of memory. Previous knowledge. Teaching reading.

---

## Introdução

A leitura é uma *atividade cognitiva* altamente sofisticada, envolvendo habilidades e processos cognitivos múltiplos, como compreensão, memória, capacidade de aprendizagem e atenção. Dentre os aspectos citados, damos destaque especial ao conhecimento prévio (conhecimento enciclopédico), que é armazenado e atualizado pela memória de longo prazo, constituindo-se em nossa reserva cognitiva e, também, em um dos pilares da leitura compreensiva. Apesar da importância do conhecimento prévio, temos de reconhecer, antes de qualquer outra coisa, que o processamento cognitivo do conjunto de todas as habilidades mencionadas de início forma uma totalidade única, diferenciada, própria de cada leitor. Por isso mesmo, não é recomendável, sem qualquer preâmbulo, salientar o conhecimento prévio sem explicar sua integração ao processamento geral, não deixando dúvidas quanto ao fato de ele fazer parte da cognição como um todo, ganhando relevância exatamente nessa integração. Suplementarmente, pode-se acrescentar que a influência do conhecimento prévio sobre a qualidade da leitura feita e sobre o potencial de inferências produzidas é determinante. Não há como negá-

lo, não esquecendo, porém, que o todo é sempre maior do que as suas partes, daí nossa preocupação com a atividade leitora, de modo mais amplo.

De acordo com Scherer e Tomitch a

investigação da relação existente entre a complexidade da tarefa (por exemplo, em termos de memória de trabalho), o tipo de processamento (por exemplo, se inferencial, se baseado na estrutura de superfície do texto) e o envolvimento da circuitaria cerebral pode fornecer um importante suporte para o desenvolvimento de teorias ainda mais consistentes em relação à leitura. (2008, p. 189).

Daí entender-se por que, para que haja entendimento, o leitor, mesmo que iniciante, precise estar envolvido cognitivamente com a atividade. Isso implica dizer que precisa atentar para o que está fazendo, concentrando-se no que lê; que utilize os conhecimentos dos quais já é detentor para facilitar a compreensão do texto que manuseia; que faça inferências e formule hipóteses. Desse modo, o que fica patente é que não há leitura sem leitor, sendo o ato de ler uma atividade caracterizada pelo engajamento do leitor que relaciona conhecimentos anteriores a conhecimentos novos e os reúne de forma peculiar, globalmente, usando-os durante e após o ato, ao invés de apenas reproduzir o que leu. Kleiman (1997) observa, ademais, que a leitura envolve uma atividade de pesquisa, de procura nos arquivos da memória, de retomada do passado, dependendo sua efetividade da reunião de lembranças e de conhecimentos prévios que compõem a matéria-prima indispensável à leitura feita no momento.

Assim, o presente artigo tem o propósito de apresentar algumas pré-condições a respeito da prática de leitura, sobretudo para fazer um alerta aos professores do Ensino Fundamental e do Médio, uma vez que as ponderações a serem enunciadas vão evidenciar que ler é uma forma de conhecer, de exercitar nossas habilidades sociais, de manejar a linguagem da forma requerida e, é claro, em decorrência de tudo isso, de exercitar o cérebro. Para o professor, é indispensável dar-se conta de que o cérebro é comparável a um músculo que, se não utilizado ou subutilizado, corre sério risco de atrofia. E a leitura é a atividade que mais exercita o cérebro, porque desencadeia movimentos coordenados de todos os componentes mentais nela envolvidos. Por isso, a importância dos estudos sobre compreensão, cognição e memória. É justamente para

entender como o cérebro funciona e, através desse conhecimento, buscar modos mais eficazes de ler e compreender, que passamos a discutir os aspectos cognitivos envolvidos na leitura, detalhando informações a respeito de cada componente cerebral participante da atividade leitora.

### Aspectos cognitivos da leitura

O ato de ler envolve, simultaneamente, vários componentes ativadores do cérebro os quais vão possibilitar que se decifre o código escrito, que o interpretemos e, através dessa interpretação, que busquemos entender o que foi lido. Essa atividade mental toda ocorre de forma rápida e inconsciente, no que tange ao leitor proficiente. Ou seja, já de início, faz-se necessário distinguir o aprendiz do leitor autônomo. A diferença mais marcante é que, ao aprender a ler, a criança mobiliza seus processos cognitivos de forma consciente, deliberada, e essa circunstância especial é que lhe propicia estabelecer e reconhecer as correspondências entre grafema-fonema (letra-som). O mapeamento inicial entre fala e escrita é, em sua primeira fase, altamente laborioso, tendendo a se automatizar de modo gradual. Já com os leitores maduros ou proficientes o processo ocorre de modo diverso. Esses leitores caracterizam-se pela condição especial de acessar rapidamente o significado das palavras lidas, de modo direto, sendo esse acesso viabilizado pela rota lexical e não pela fonológica, como no período de decifração, a não ser que apareça alguma palavra nova, desconhecida ou, ainda, se a temática não for conhecida do leitor.

Assim, após mecanizar a relação grafema/fonema e avançar diretamente da palavra ao significado, o leitor desenvolve sua habilidade leitora de modo mais dinâmico e eficiente e, com isso, a sua habilidade de leitura incrementa-se muito. De modo geral, para compreender um texto, o leitor maduro ativa a memória, que lhe dá informações já conhecidas, preexistentes, seu conhecimento enciclopédico, e, em vista disso, nosso leitor pode liberar o cérebro para fazer inferências e formular hipóteses ao longo de toda a leitura, ao invés de se ater ao decifrado. O procedimento referido, tal como descrito, é indispensável para realizar qualquer tipo de leitura, desde o mais simples até o mais complexo. O cérebro, em sua totalidade, atua como uma equipe cirúrgica em vias de iniciar uma operação complicada. Cada membro da equipe tem a sua função, não sendo nenhuma delas dispensável: o sistema cognitivo,

também, como a equipe que nos serve de exemplo, envolve a participação de diferentes integrantes que trabalham em parceria para realizar a tarefa com rapidez e eficiência. O momento da leitura é o momento de agir conjunta e cooperativamente. Assim que o leitor inicia a leitura, a memória, a atenção e o conjunto de conhecimentos prévios – linguísticos, textuais, enciclopédicos e interacionais – já estão a postos, prontos para a ação. Se algum deles for interceptado, por uma dificuldade qualquer, todo o processo altera-se ou se interrompe, e a leitura perde a fluência, tornando-se mais lenta.

Chiele (2004, p. 65-66) elenca oito processos cognitivos ativados no momento em que a leitura é iniciada:

- identificação das letras;
- transformação das letras em sons;
- construção de uma representação fonológica para cada palavra;
- apreensão do valor sintático de cada palavra;
- acesso aos múltiplos significados dessas palavras, umas em relação às outras;
- seleção do significado adequado para o contexto da leitura;
- construção do significado da frase; e, por fim,
- integração dos significados das frases para construir o sentido global do texto.

O extraordinário disso tudo é que as informações provenientes de distintas fontes comunicam-se entre si, interagem, trabalham em conjunto e realizam a sua tarefa de forma cooperativa: o resultado é que o leitor compreende o que leu. Caso um dos elementos envolvidos, ou parte do grupo de trabalho mental, não se comunique, haverá falhas, o que, metaforicamente, ilustraria os problemas de compreensão ou até mesmo a sua ausência.

Passemos, agora, a discutir, em separado, cada um dos processos envolvidos na leitura. Primeiramente, explicitaremos algumas considerações relativas à memória e sua importância para a compreensão da leitura. Logo após, discutiremos questões relativas, especificamente, ao conhecimento prévio – os modelos cognitivos globais – e as suas peculiaridades.

## Memória

A memória representa o acervo de informações que conseguimos captar, constituir e registrar. Algumas são mais recentes, outras nem tanto. Todas as nossas memórias, contudo, são essenciais, indispensáveis, dado que qualquer informação utilizada em nosso dia a dia delas depende. O que já sabemos está arquivado, e os dados atuais precisam ser processados e armazenados. O incrível, porém, é que sem a memória qualquer aprendizado fracassaria.

Uma criança é capaz de compreender um fato, um processo ou um conceito que está sendo explicado ou demonstrado, mas sem a memória, nada pode ser recuperado ou aplicado [...] sem a colaboração das funções próprias da memória, o aprendizado fracassa. (LEVINE, 2003, p. 80).

O tempo no decorrer do qual cada informação será armazenada difere bastante. Algumas memórias são adquiridas em milésimos de segundos, como, por exemplo, levar um choque numa tomada. Outras são adquiridas em semanas, como andar de bicicleta, pois o processo mecânico realizado para pedalar e se equilibrar demora algum tempo até ser automatizado. E, por fim, outras levam anos para ser adquiridas, como é o caso da habilidade musical. Uma pessoa passa anos e anos aprendendo a tocar piano, a fim de se tornar um músico hábil.

Como as memórias são adquiridas? Basicamente, pelos nossos sentidos: visão, audição, olfato, tato e paladar. Quem não tem alguma lembrança relacionada à audição de uma dada música? Ou a certo cheirinho especial? O cheiro pode ser de pão novinho, de bolo ou do que seja. Mas o cheiro de bolo de que eu lembrar será diferente do bolo lembrado por outra pessoa. A minha lembrança pode ser de uma “nega maluca”, já a evocação de meu amigo pode referir-se a um bolo de cenoura com cobertura de chocolate que a mãe dele sempre fazia aos domingos. As lembranças são únicas e peculiares, exatamente porque as experiências de vida de cada indivíduo são diferentes, próprias. “O acervo de nossas memórias faz com que cada um de nós seja o que é; faz com que sejamos, cada um, um indivíduo, um ser para o qual não existe outro idêntico.” (IZQUIERDO, 2002, p. 10).<sup>1</sup> O conjunto de memórias de cada um

---

<sup>1</sup> Ivan Antônio Izquierdo tem 69 anos e, atualmente, é professor de Medicina e trabalha como coordenador do Centro de Memória da PUCRS. Ele é uma referência internacional quando se fala em memória.

determina quem essa pessoa é e a sua forma peculiar de ser. Em suma, nossa memória é responsável pela formação e o estabelecimento de nossa personalidade.

Atualmente, diversos pesquisadores investigam como se constituem as memórias, quantas memórias distribuídas podem existir no cérebro, a capacidade cerebral de armazenamento de informações, a localização das memórias, a duração das memórias, etc. E cada autor menciona tipos de memória diferentes, conforme a sua linha de pesquisa. Neste artigo, seguiremos a linha proposta por Izquierdo, que divide os tipos de memória em: memória de trabalho; memória de curta e de longa duração e, ainda, memória declarativa e procedimental, baseando-se em critérios como: função, tempo e conteúdo.

Izquierdo destaca, em termos de função, a memória de trabalho que é chamada, por outros pesquisadores, “memória recente”, ou “memória ativa”. Funcionalmente, a memória de trabalho diferencia-se das demais. Apesar das distinções de nome – memória de trabalho, recente ou ativa –, as funções apontadas pelos diferentes estudiosos, ao caracterizarem o modo de funcionamento desse tipo de memória, são basicamente as mesmas: manter viva e intacta durante alguns segundos a informação que está sendo processada. “A memória de trabalho não deixa traços e não produz arquivos.” (IZQUIERDO, 2002, p. 19). Ela trabalha *online*. Por exemplo, uma criança pode lembrar das instruções que o professor de Educação Física deu, enquanto executava o exercício, em conjunto com as demais crianças de sua turma. No entanto, poucos minutos após, essa mesma criança pode ser incapaz de demonstrar o exercício para um colega, por não conseguir lembrar a sequência de movimentos. Nesse caso, a memória de trabalho teria funcionado bem, enquanto o exercício estivesse sendo realizado, mas se extinguiria naturalmente, em pouquíssimo tempo. No caso, a memória de curta duração e não a memória de trabalho poderia ter contribuído para a não lembrança do aluno. A memória de trabalho falharia se, durante o exercício, a criança em questão esquecesse o movimento seguinte, numa sequência de sete. Em síntese, a memória de trabalho é classificada conforme a sua *função*, que é a de gerenciar o que está ocorrendo no momento, direcionando e concentrando o seu foco, como um holofote, sobre uma informação circunscrita.

Quanto ao *tempo*, as memórias podem ser classificadas em memórias de curto, médio e longo termo. A memória de curta duração, também chamada “memória de curto prazo”, é responsável por armazenar

informações durante poucas horas. Esse é o tempo necessário para que a memória de longa duração se consolide, por isso, esse tipo de memória é classificada conforme o *tempo*. “A memória de curta duração é uma espécie de ‘alojamento temporário’ – após 4 a 6 horas, ela passa a ser substituída pela de longa duração.” (IZQUIERDO, 2002, p. 29).

Por sua vez, a memória de longa duração, ou de longo prazo, é um conjunto de memórias que retém as informações durante muito mais tempo do que a memória de curta duração. Compreende tanto a capacidade de se lembrar de palavras após alguns minutos quanto a possibilidade de reconhecer uma fisionomia após anos. E o interessante é que elas não têm prazo de validade prefixado. Ventila-se, inclusive, a hipótese de algumas serem perenes. Como e quando se poderá comprová-lo?

O autor apresenta, ainda, outros tipos de memória, classificados de acordo com o seu *conteúdo*. A *memória declarativa* registra fatos, eventos, armazenando todas as informações possíveis de enunciar. Essa memória se divide em outras duas: memória *episódica* e memória *semântica*. A memória episódica armazena fatos aos quais assistimos ou dos quais participamos, como, por exemplo, uma formatura. Ela se caracteriza por ser autobiográfica, ou seja, particular de cada pessoa. Em *A misteriosa chama da rainha Loana*, Eco (2005) nos apresenta Yambo, o protagonista, que perde a memória episódica e se debate entre memórias semânticas as mais estapafúrdias, sem qualquer valor afetivo para ele. A personagem não lembra quem são as pessoas das quais guarda fotos, por exemplo, mesmo se tivessem sido ex-namoradas. Incrivelmente, a memória semântica armazena o sentido das coisas, das palavras, sem qualquer vínculo emocional com a pessoa que delas se recorda, não se relacionando minimamente com as emoções do indivíduo. Essas memórias são adquiridas, por vezes, de forma automática, sem que a pessoa perceba o que está aprendendo.

Há também a *memória procedural*, ou *de procedimento*, que se caracteriza por conservar as informações referentes às capacidades motoras e sensoriais como, digamos, andar de bicicleta, dirigir, nadar. Essas memórias são adquiridas conscientemente pelo indivíduo. Para exemplificar, tomemos as aulas de direção. Os vários movimentos da série são ensinados em sequência, e o aluno presta atenção em cada um deles para depois praticá-los. Com o passar das aulas e o treino constante, os movimentos vão se tornando automáticos e não exigem mais tanta concentração. Ou seja, o processamento da memória procedural tem

duas fases: inicialmente, exige consciência, mas depois se automatiza, sendo recuperada de forma involuntária. O motorista não precisa pensar em cada movimento para dirigir seu automóvel, depois de ter aprendido a fazê-lo. Ou um outro exemplo, mais atinente à nossa área: ao aprender a escrever, a criança leva bastante tempo grafando cada palavra, porque está aprendendo a manejar, digamos, o lápis, adequando seu gesto psicomotor. Depois de aprendê-lo, no entanto, essa concentração no ato de escrita decresce, e a criança passa a redigir sem tanto esforço. Apresentamos um esquema-resumo dos diferentes tipos de memória, para facilitar o entendimento por parte do leitor.

#### **Memória de trabalho (função)**

- armazenamento temporário
- não forma arquivos
- (*online*)

#### **Memória declarativa (conteúdo)**

- registra fatos, eventos
- autobiográfica
- *memória episódica*: armazena fatos a que assistimos ou dos quais participamos
- *memória semântica*: armazena o sentido das coisas e das palavras

#### **Memória procedural (conteúdo)**

- une informações sobre as nossas capacidades motoras e sensoriais

#### **Memória de curta duração (tempo)**

- forma arquivos que podem permanecer latentes por horas e dias
- armazena a informação enquanto o *processo de consolidação* acontece

#### **Memória de longa duração (tempo)**

- forma arquivos que podem permanecer dias, meses e anos
- armazena todo o nosso conhecimento prévio

A aprendizagem de novos conhecimentos constitui um vaivém contínuo entre a memória de curta e a de longa duração. As informações já consolidadas podem ser ativadas através da memória de longa duração, e, nesse caso, a memória de curta duração se incumbem de reuni-las, transformando-as em novos dados ou, ao invés, só as reaviva, tal como foram armazenadas. Assim, acontece a retenção ou armazenamento das informações. Izquierdo (2002) observa que o que fica armazenado na memória é um “sumário interpretativo” de toda nossa experiência passada.

Vários estudiosos pesquisam a capacidade de armazenamento da memória e, com certeza, há muitas informações desconhecidas em circulação. Por exemplo, muitos de nós já ouvimos falar que não utilizamos nem 10% do cérebro. Hoje, no entanto, sabemos que essa crença amplamente difundida é um mito. De acordo com Izquierdo,<sup>2</sup> nas pessoas normais, os mecanismos de memória funcionam sempre no máximo de suas possibilidades e não há como aumentar a velocidade ou a quantidade. “É como um carro com acelerador apertado ao fundo indo barranco abaixo, mais eficiência do que isso não existe.” (IZQUIERDO, 2006, p. 1). O que pode modificar as possibilidades da memória, no entanto, são as alterações de ânimo. Inclusive em pessoas normais, há alterações no nível de atenção, nas emoções e nos sentimentos. E esses processos oscilatórios acabam afetando a formação das memórias. É mais fácil lembrar de algo quando estamos contentes, alertas e animados do que quando estamos cansados, estressados ou tristes. Os maiores reguladores da formação e da recuperação das memórias são, pois, justamente as emoções e os estados de ânimo.

A seguir, um exemplo utilizando imagens do ataque ao *World Trade Center*:

---

<sup>2</sup> Entrevista concedida ao jornal *Extra Classe* – Sinpro/RS, n. 107, out. 2006. Disponível em: [www.sinprors.org.br](http://www.sinprors.org.br)



Figura 1 A: Memória de trabalho

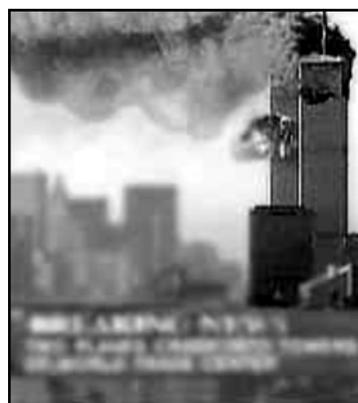


Figura 1 B: Memória de curta duração



Figura 1 C: Memória de longa duração

Como podemos observar na figura 1A, um número grande de informações ocupa momentaneamente nossa memória de trabalho, pois, além da imagem do prédio, há todo o contexto de localização das duas torres dentro da cidade e mais aquelas da manchete, apresentada na parte inferior da página do jornal. Todas essas informações absorvem a nossa memória de trabalho por um determinado tempo, que é relativamente curto. Na figura 1B, é possível verificar que as informações secundárias, digamos assim, não estão mais tão nítidas em nossa memória, mas ainda estão armazenadas. Por fim, podemos considerar, hipoteticamente, a memória de longa duração. Constatamos, então, que o que ficou armazenado foi apenas o que era mais importante, a imagem

do prédio em chamas (figura 1C), ou seja, “mantemos o registro só de uma fração de toda a informação que passa por nossa memória”. (IZQUIERDO, 2002, p. 27). Hoje, quando (evocamos) o ou lembramos do acidente, a primeira imagem que nos vem à mente é, com certeza, a do prédio sendo atacado, representada, aqui, pela figura 1C, juntamente com algum sentimento ou emoção.

Após esse breve comentário sobre os tipos de memória, as características peculiares de cada uma e sobre o modo como são armazenadas, não é possível ignorar ou negar o quão importante é a memória para a leitura. Toda a leitura deste texto, até aqui, foi realizada única e exclusivamente porque temos boa memória e um bom número de informações consolidadas. Isto é, nossa memória nos permite a formação de *reservas informativas* constituidoras daquilo que costumamos chamar *conhecimento prévio*, ou *conhecimento enciclopédico*. Essas memórias formam o nosso lastro cultural e orientam o viver. Novas informações são compreendidas por meio de combinações entre informações novas e aquelas que já detínhamos. O que daí decorre, então, é que a memória garante a compreensão.

Passemos, agora, a discutir o conhecimento prévio, também chamado conhecimento de mundo, ou enciclopédico, o qual se estrutura através de esquemas ou modelos cognitivos globais, na memória do leitor.

### Conhecimento prévio

Na obra *Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura* (1995), Kleiman afirma que, para compreender o texto, o leitor utiliza todo o seu conhecimento prévio, isto é, todos os conhecimentos que adquiriu ao longo da vida. O conhecimento prévio, em termos de linguagem, pode ser dividido em dois subtipos: o *linguístico* e o *textual*.

O *conhecimento linguístico* refere-se ao conhecimento não verbalizado (nem verbalizável) sobre a língua, ou seja, ele é implícito. Esse conhecimento permite que falemos o Português como falantes nativos, sem termos que pensar para pronunciar cada sílaba ou palavra. Ele já está automatizado. O conhecimento linguístico também pode ser dividido em subníveis: fonético, morfossintático, semântico e pragmático.

O nível *fonético* diz respeito ao conhecimento que temos de como pronunciar português; o nível *morfossintático* é aquele que permite que, pelo fato de conhecer as palavras do português, também saibamos organizá-las convenientemente; o *semântico* é o que se refere aos significados que as palavras e as expressões possuem; enquanto que o *pragmático* é o nível de conhecimento lingüístico que temos sobre o uso da língua em situações reais. (PANTALEONI, 2004, p. 2).

Um exemplo fornecido por Pantaleoni (2004) demonstra que alguns fatores lingüísticos bem pontuais tanto podem fazer com que o leitor tenha facilidade ou, ao contrário, encontre dificuldade para compreender um texto. Senão, vejamos.

#### **Exemplo 1**

Many theories have been put forward regarding the origins of this breed. Some experts maintain that it descends from Barbs and Arabs that were introduced into Spain in the eighth century at the time of the Moslem conquest and crossed time and again with native breeds.

No exemplo 1, a dificuldade pode se relacionar ao não conhecimento do código da língua, nesse caso, da Língua Inglesa. Será impossível ao leitor compreender o que está escrito, se não tiver o mínimo conhecimento de Inglês.

#### **Exemplo 2**

Ao correlacionar fatos ao símbolo  $xRy$ , segue-se que: “A esta correlação corresponde a correlação de nome e significado. Ambas são psicológicas. Eu entendo, pois a forma  $xRy$  quando conheço que ela discrimina o modo de estar de  $x$  e  $y$  conforme estes se relacionam com  $R$  ou não.”

No exemplo 2, podemos ler um fragmento de texto científico, provavelmente, da área de psicologia. Da mesma forma, o leitor que não detiver informações sobre essa área de conhecimento encontrará dificuldade para compreender o texto.

### Exemplo 3

Era brilhuz. As lesmolisas touvas  
Roldavam e relviam nos gramilvos.  
Estavam mimsicais as pintalouvas.  
E os momirratos davam grilvos.

No fragmento 3, tal como exemplificado, a dificuldade de compreender se dá pelo desconhecimento de palavras que não fazem parte do léxico da Língua Portuguesa.

### Exemplo 4

[...] os melhores desenvolver registre-se profissionais  
experiência e muito As equipes com site, informe-se mais.  
Implementação de seus receberão apoio aprender projetos  
nosso total na Você vai. Visite e. network, adquirir da área,  
vencedoras.

E por fim, no fragmento 4, a dificuldade de compreensão decorre da forma como a frase está escrita. Essa estrutura não corresponde à estrutura frasal do Português. Apesar de (re)conhecermos as palavras isoladas e sabermos o sentido que cada uma tem, é impossível estabelecer o sentido do texto e a coerência entre as palavras, combinando-as entre si.

Do exposto, deduzimos que o conhecimento linguístico, que integra o nosso conhecimento enciclopédico, desempenha um papel fundamental no processamento do texto, pois é através dele que nossa mente consegue produzir significados. Chiele (2004) comenta que essa importância se deve ao fato de que somente podemos aprender através da linguagem aquilo que já conhecemos. Só compreendemos o significado das palavras que já sabemos. E novas palavras apenas assumem significado se forem explicadas em termos de palavras conhecidas.

Por outro lado, o *conhecimento textual*, que também faz parte do nosso conhecimento prévio, é o conjunto de conhecimentos sobre o texto, *tipologias e gêneros* existentes. Através dele, diferenciamos texto narrativo de texto dissertativo, para começar. Sabemos de antemão, pois temos expectativas e fazemos previsões antecipatórias, quais são as características de cada tipo e gênero textual, distinguindo uma receita

de bolo de um manual ou de um *e-mail*. Além do mais, conseguimos, facilmente, admitir que a estrutura narrativa apresenta personagens, cenários, um enredo e diversas ações praticadas pelas personagens. Já a estrutura dissertativa não apresenta personagens, mas, algumas vezes, sujeitos, os quais, em alguns casos, farão parte de uma pesquisa de campo. Tudo bem! Entendemos que dissertar é debater um tema e, por isso, o texto dissertativo deve apresentar, com clareza, a opinião defendida por seu autor e os argumentos em que ele se baseia. De fato, passamos o tempo todo defendendo determinadas opiniões e arrazoando a respeito delas para obter nossos propósitos; em decorrência, as justificativas e explicações são comuns em nosso dia a dia. Somos usuários ativos da língua e a todo instante o demonstramos.

Vale ressaltar, adicionalmente, que o conhecimento textual aumenta em proporção à exposição continuada a múltiplos gêneros e tipos de texto, decorrendo disso também o incremento da capacidade de compreensão. Além disso, o conhecimento linguístico e o conhecimento textual devem ser ativados antes e durante e prosseguir, após a leitura, oportunizando a compreensão.

Conforme Kleiman (1997), a ativação do *conhecimento prévio* é crucial para a leitura, agilizando a compreensão, exatamente porque é o conhecimento anterior que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite produzir as *inferências* necessárias para inter-relacionar as distintas partes do texto e compreendê-lo como um todo orgânico. Mas o que é realmente *inferir*? Val (2006) observa que inferir é a capacidade do leitor de “ler nas entrelinhas”, compreender os subentendidos, ler os “não ditos”. Para tanto, faz associações entre os vários elementos presentes no texto e aqueles que fazem parte das suas vivências. Deduzimos, então, que a junção entre conhecimento preexistente e conhecimento adquirido determina as inferências que o leitor possivelmente fará. Kleiman (1997) acrescenta, ainda, que um leitor proficiente faz suas inferências *inconscientemente*, ou seja, ele não tem controle absoluto sobre o que acontece internamente em seu cérebro. O processo não é, pois, consciente e deliberado, porém cheio de descobertas e suposições.

Para concluir, admitamos que ler, apesar de ser uma atividade receptiva, ela não é passiva, que signifique apenas perceber o que está escrito; ao contrário, a leitura implica uma atividade de resgate do já vivido por parte do leitor, que busca, no seu passado, em suas lembranças e conhecimentos, tudo que lhe possibilite compreender melhor o texto e o mundo.

### Para encerrar

Em suma, o que pode ser acrescentado, além de tudo o mais já escrito e difundido em toda a literatura impressa e digital sobre leitura, é que não basta decifrar nem repetir, é preciso inferir, relacionando o *lido* ao *vivido*. Daí a relevância das vivências de crianças e adolescentes e de sua mobilização durante a atividade de leitura. Essa é a reserva cognitiva de que eles dispõem. É esse conhecimento prévio que o professor precisa ajudar a trazer à tona para o aluno orientar-se melhor quanto à sua leitura atual. Por isso, não dá para separar o leitor do texto interpretativo por ele produzido, já que formam uma simbiose muito peculiar. A leitura une, forma o todo leitor/texto e cria uma nova realidade, que é a produção interpretativa produzida por esse leitor em particular.

Ao ler um texto, o leitor o modifica, o texto ganha os contornos desse leitor, adquirindo facetas antes nele inexistentes. Talvez a maior lição que o próprio professor deva aprender sobre o assunto seja que não basta a técnica, o treino. Os *fundamentos* são imprescindíveis; portanto, o que o aluno sabe da vida e dos homens é de extrema valia, não podendo ser dispensado.

Em conclusão, no que se refere à leitura, talvez a atitude mais razoável e produtiva seja, em primeiro lugar, admitir que sem juntar as sílabas, como de início as crianças o fazem, afanosamente, a maioria das pessoas não consegue ler. Mas, ao mesmo tempo, também é mister reconhecer que a leitura vai muito além disso. É preciso, pois, prosseguir, é preciso investir. É necessário ter bem claro que a leitura exige entrega, participação ativa, demandando atitudes paradoxais tais como afastamento e aproximação do(s) outro(s), ao mesmo tempo. Isolamento e convivência são requeridos em momentos distintos, é claro. Além do mais, o leitor tanto é um ser inteligente quanto um ser afetivo, e a leitura propicia essa junção extraordinária do já sabido com o desconhecido, envolvendo quem lê como ser ativo e como ser reflexivo, pensante. Ler nos aproxima de nós mesmos, identidades especiais em meio a toda a dispersão e também nos faz seres cooperativos e participantes, integrados ao nosso meio. Ler, de fato, nos leva aos limites de nós mesmos de tal sorte que somos o que lemos, sem ponto nem vírgula.

## Referências

- CHIELE, Luciana Kerber. A compreensão em leitura sob a perspectiva do conexãoismo. In: ROSSA, Adriana; ROSSA, Carlos (Org.). *Rumo à psicolinguística conexionista*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.
- ECO, Umberto. *A misteriosa chama da rainha Loana*: romance ilustrado. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- IZQUIERDO, Ivan. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- KLEIMAN, Angela. *Texto & Leitor*: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.
- \_\_\_\_\_. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Org.). *Ensino de língua*: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- LEVINE, Melvin. *Educação individualizada*: motivação e desenvolvimento sob medida para o seu filho. Trad. de Vânia Maria da Cunha. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- PANTALEONI, Nílvia. Redação II. 2004. Disponível em: [http://www.paratexto.com.br/files/0003/TMD\\_REDII\\_Aspectos\\_cognitivos\\_da\\_leitura.doc](http://www.paratexto.com.br/files/0003/TMD_REDII_Aspectos_cognitivos_da_leitura.doc). Acesso em: 20 maio 2008.
- SCHERER, Lilian C.; TOMITCH, Lêda M. B. Leitura em Língua Estrangeira (LE): aspectos neuropsicolinguísticos e implicações pedagógicas. In: FLÔRES, Onici C. (Org.). *Linhas e entrelinhas*: leitura na sala de aula. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2008.
- VAL, Maria da Graça C. O que é ser alfabetizado. In: CARVALHO, M. A. F. de; MENDONÇA, R. H. (Org.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.