

A COMPETÊNCIA DE LEITURA

Ignacio Antonio Neis

Pós-Graduação em Lingüística e
Letras da PUCRS

1 — INTRODUÇÃO

Muitos estudos foram consagrados, nos últimos anos, em diversas áreas da Macrolingüística, especialmente na Psicolingüística, ao processo da leitura, para determinar objetivamente os fatores que intervêm no desempenho desta atividade, de tão grande importância na vida humana. Mais recentemente também a Lingüística Textual contribuiu neste campo, acrescentando novos enfoques aos problemas de produção e recepção de textos. Os resultados de tais pesquisas adquirem maior relevo na medida em que são passíveis de aplicações pedagógicas.

O objetivo do presente trabalho é o de apresentar sistematicamente, com base numa revisão bibliográfica limitada a poucos autores (Coste, 1974 e 1978; Moirand, 1979; Rück, 1980; Schmidt, 1978; Vigner, 1979), um conjunto de teorias atuais sobre leitura. Será destacada a contribuição dada pela Lingüística Textual, a qual implica propostas metodológicas novas relativas aos objetivos e estratégias do ensino da leitura.

Cabe ressaltar, de início, que a leitura, tal como é abordada no presente artigo, não é a atividade escolar de decifração; ela não é abordada no seu nível grafofônico. Trata-se aqui da leitura que alguns denominam "adulta", aquela que, abarcando os níveis lingüístico, lexical e sintagmático, se situa diretamente em relação ao nível mais global que é o texto em si.

Poder-se-ia objetar ser temerário pretender aplicar uma teoria tal como a Lingüística Textual, por se encontrar em fase de elaboração, isto é, ainda em busca de si mesma. O próprio conceito de "competência textual", bem como o de "competência de leitura", que ela propõe, carecem de uma definição mais precisa, e têm sido objeto de inúmeros questionamentos.

Considere-se, entretanto, que qualquer teoria, quando chegada ao estágio de seu pleno desenvolvimento, já está prestes a ser ultrapassada por outra mais nova; e que são justamente as pesquisas realizadas sobre suas hipóteses que lhe asseguram o desenvolvimento. Por outro lado, a "crise" do ensino que também afeta o campo da leitura parece justificar a busca de novas estratégias pedagógicas.

2 — A LEITURA DIRETA DO SENTIDO

Pode-se, inicialmente, distinguir entre leitura indireta e leitura direta, ou seja entre leitura com e leitura sem mediação do oral.

A leitura na escola constitui geralmente um exercício de elocução, em que a criança empenha todo seu esforço no sentido de oralizar um texto. Vencida esta fase, o trabalho consiste em centrar o interesse na decodificação dos constituintes, no nível do léxico e da morfossintaxe. Mas a oralização sempre parece ser um elemento indispensável, pelo menos como apoio da decifração do sentido.

Num nível bem diferente situa-se o sujeito com prática de leitura; quem sabe ler depressa não faz mais intervir o oral, nem sob a forma de leitura em voz alta ou sussurrada, nem sob a forma de leitura silenciosa acompanhada de uma espécie de subvocalização, isto é, com movimentos (quase) imperceptíveis dos lábios. No exercício dessa leitura que poderíamos chamar de "adulta", pronunciar todas as sílabas ou palavras é não somente uma perda de tempo, como também, e principalmente, um obstáculo à compreensão do sentido. O sentido é atribuído às formas impressas de maneira imediata e direta.

Em última análise, poder-se-ia dizer que uma distinção pertinente não pode ser estabelecida — como se costuma fazer — entre leitura em voz alta e leitura silenciosa, mas sim, entre *leitura indireta* (quando a escrita é um suporte necessário para a oralização, esta também necessária para a percepção do sentido) e *leitura direta* (aquela que vê imediatamente um sentido nos signos escritos).

A primeira — leitura de decifração — que é reconhecida-mente uma fase obrigatória da aprendizagem de qualquer língua, deve ser ultrapassada para se chegar à segunda — leitura compreensiva. Cabe aqui lembrar alguns princípios teóricos, já comprovados experimentalmente, para justificar as colocações posteriores relativas aos conceitos de *leitura direta* e de *competência de leitura*.

Foi demonstrado em pesquisas experimentais específicas que unidades superiores — palavras de um certo número de letras e enunciados de um certo número de palavras — são reconhecidos como tais mais depressa, isto é, em frações de tempo inferiores àquelas necessárias para o reconhecimento de letras ou palavras desconexas em igual número. Depreende-se disso que palavras conhecidas não são reconstruídas pelo leitor através da identificação linear de todos os seus elementos constituintes um a um; e que enunciados bem formados não são decodificados através da identificação linear de cada uma das letras e palavras que os compõem. Isso explica, por outro lado, o fato de um leitor, mesmo com bastante prática, nem sempre notar erros de ortografia ou de impressão, ou saltar na leitura certas palavras, ou ler uma palavra por outra semelhante.

Tais constatações permitem pensar que existe uma compreensão global que abrange palavras inteiras, ou grupos de palavras, e até passagens inteiras de um texto, sem passar pela percepção de cada elemento isoladamente. Pode-se afirmar, então, que o (re)conhecimento da significação precede, quando não dispensa, a análise da letra.

Para melhor conceber o que seja essa leitura direta, é preciso situar-se num plano que não é meramente o das palavras. Apreender um conjunto de palavras, ou um enunciado, no espaço de tempo em que essas mesmas palavras, desordenadas ou isoladas, não poderiam ser apreendidas, leva a supor um fenômeno como de construção do sentido, de uma inferência devida ao contexto e, previamente, ao domínio da língua. A economia da leitura é determinada por um jogo complexo de expectativas, de surpresas, de probabilidades mais ou menos fortes e mais ou menos confirmadas; e por diferentes jogos de regras que estão em ação, tais como, por exemplo, as regras sintáticas de concordância nominal, de concordância verbal, de lógica do sistema verbo-temporal, de conjunções ou advérbios que fazem prever determinados elementos a seguir. O conhecimento dessas e de outras regras lingüísticas e textuais, nos níveis sintático, morfológico, semântico e pragmático, fazendo prever muitas ocorrências, colabora na construção do sentido do texto.

Feita esta distinção entre *leitura indireta* (de decifração) e *leitura direta* (de compreensão imediata), cumpre distinguir, na prática desta última, a *leitura integral* e a *leitura rápida ou seletiva*.

Em *leitura rápida ou seletiva*, o leitor procede a uma espécie de levantamento global não linear na(s) página(s) im-

pressa(s); capta, em diversos pontos, elementos que lhe permitem formular hipóteses sobre o sentido do texto, as quais serão, a seguir, verificadas ou não. No caso de uma tal leitura, o movimento dos olhos se faz em zigue-zague, pois se trata de uma espécie de "apalpar" do texto, para apreender aqueles elementos textuais — articulações lógicas e retóricas do discurso, palavras-chave, redundâncias, anafóricos, elementos gráficos que seriam como que sintomas para avaliar o interesse e o próprio sentido da mensagem escrita.

Quanto à *leitura integral*, esta é mais ou menos linear no sentido de seguir o desenrolar do escrito. Não é, no entanto, regular no ritmo e na progressão: constatou-se que o olho humano não segue o fio das linhas de maneira regular, mas se fixa sucessivamente em determinados pontos, maiores ou menores, o que permite captar globalmente, de cada vez, um segmento; e que, para cada fixação, se estabelece, em torno da zona de fixação, uma outra zona, imprecisa, mais ou menos extensa. Assim, a leitura é constituída de visões não propriamente encadeadas ou justapostas, mas alinhadas e, por vezes, superpostas. Esta leitura varia em velocidade segundo o tipo de textos e de acordo com a capacidade de apreensão global em cada ponto em que o olho se fixa, e ainda de acordo com a capacidade de previsão, de antecipação e de memorização das informações pelo leitor. Mesmo que este siga a linearidade do texto, a compreensão em si é um fenômeno de globalidade.

O que acontece, exatamente, na mente do sujeito que constrói o sentido de um texto? As respostas neste terreno vão se renovando, mas ainda permanecem bastante hipotéticas.

3 — A COMPETÊNCIA TEXTUAL

A Linguística Textual tem adotado o conceito de **competência de comunicação**, proposto por sociolinguistas e etnolinguistas. Segundo definições encontradas em Hymes, Schmidt e no *Dicionário de Didática de Línguas*, de Gallisson & Coste, o conceito de competência de comunicação representa uma crítica e, ao mesmo tempo, uma ampliação da noção chomskiana de competência linguística; compreende o conhecimento das regras psicológicas, culturais e sociais que regem a utilização da linguagem na sociedade. A competência de comunicação supõe o conhecimento dos códigos linguísticos e também o conhecimento pragmático das convenções enunciativas socialmente reguladas.

Este conceito de competência de comunicação parece ter pertinência na análise do ato de ler, tal como pode ser feita

hoje. Requer-se, entretanto, o exame preliminar de algumas colocações errôneas que se têm insinuado neste terreno. Assim, cumpre chamar a atenção para certas afirmações discutíveis que têm sido relacionadas com a competência de comunicação:

— não se trata somente da capacidade de gerar diálogos orais em situações onde os interlocutores se encontrem presentes fisicamente face a face. A prática de textos escritos — tanto a produção quanto a recepção — também requer a ativação da competência de comunicação;

— não se trata de um conceito global, de uma entidade acabada, no sentido de se atribuir a todos os sujeitos de uma comunidade uma mesma competência de comunicação. Todo sujeito possui, na verdade, sua própria competência pessoal. Esta, devido ao seu aspecto social, tem grandes zonas comuns com as de outros falantes; mas, por outro lado, sendo progressivamente adquirida através de experiência individual, não pode ser reduzida a um conceito geral e comum;

— a competência de comunicação não pode ser confundida com a competência linguística, nem tampouco pode ser separada dela. Quando se trata de línguas naturais, as duas competências, linguística e comunicacional, estão imbricadas; ou melhor, a competência de comunicação supõe e engloba a competência linguística, ou pelo menos controla seu uso.

Deve-se, pois, considerar ultrapassadas certas posições decorrentes dos desvios acima assinalados. Não se pode aceitar a afirmação de que a competência de comunicação é ativada somente para a expressão oral, e que para a compreensão de textos escritos basta adquirir uma competência estritamente linguística; na realidade, ambas são mobilizadas em qualquer atividade que envolva o uso da linguagem, seja ela oral ou escrita. Por outro lado, não se pode aceitar a proposição de que a competência de comunicação se adquire posteriormente à competência linguística; elas podem, e devem, ser adquiridas simultaneamente, se não se quiser persistir num ensino de língua mecânico e desligado de seus objetivos comunicativos. Enfim, não se pode supor que a competência de comunicação seja inata, ou que ela seja adquirida automaticamente com a competência linguística; de fato, a competência de comunicação é inseparável da aquisição de determinada língua, isto é, aprender uma língua significa aprender uma nova competência de comunicação; entretanto, é fácil verificar que cada comunidade tem suas próprias regras e que, de uma comunidade linguística para outra, podem mudar não só as regras em si,

mas também o uso dos meios de expressão. Conclui-se, então, contra certos pressupostos que reivindicam a universalidade da competência de comunicação, que existe uma especificidade de diversos tipos de competências.

Tomando como base a formulação proposta por Schmidt para o conceito de texto: "componente lingüístico funcionando comunicativamente num ato de comunicação", pode-se relacionar o conceito de **competência de comunicação** com o conceito de **competência textual**, utilizado, não sem receber críticas, por certos lingüistas atuais. A competência textual é interpretada como a capacidade de agir lingüisticamente no âmbito de um ato de comunicação, realizado mediante o componente "texto". Num sentido amplo, parece que os dois conceitos, de competência comunicativa e de competência textual, se identificam. Mas, num sentido mais restrito, a competência textual abarca sobretudo as capacidades de constituição, de coerência e de delimitação textual com objetivo funcional (tanto no sentido produtivo como no sentido receptivo), campo esse em que os pontos de vista temático e tipológico adquirem importância primordial.

Para se delimitar com maior precisão o conceito de competência textual, pode-se recorrer às análises feitas por diversos autores sobre a leitura, isto é, sobre o aspecto de recepção de textos escritos. E neste sentido, cabe denominar a **competência textual de competência de leitura**.

Todos chamam a atenção para o fato de que a leitura — como também a escritura ou o diálogo oral — ultrapassa o âmbito puramente lingüístico, pois apela para outros campos. A competência de leitura, ou competência textual (receptiva) é um fenômeno bastante complexo, no qual se pode subdistinguir várias competências, ou componentes, que podem ser assim resumidos:

— o domínio **lingüístico**: requer-se o conhecimento dos constituintes e do funcionamento de determinada língua, como sistema fonológico-morfossintático-lexical que permite realizar enunciados significativos. Por muito tempo, considerou-se, e ainda por vezes se considera, que este conhecimento lingüístico basta — ou quase basta — para a prática da comunicação lingüística; por isso, muitas das propostas tradicionais para o ensino da leitura se restringem a aspectos puramente lingüísticos, tais como estudo do léxico, das regras gramaticais, da morfossintaxe; porém, a lingüística pragmática e depois a lingüística textual têm insistido na insuficiência deste componente, na competência de leitura;

— o conhecimento **referencial**, ou seja, do tema envolvido no texto: requer-se, para a compreensão de qualquer texto, alguma experiência extralingüística referente ao assunto. Pode-se constatar facilmente que, quanto maior se vai tornando a vivência, a experiência e o campo de conhecimentos do sujeito, maior se torna sua competência textual, ou de leitura;

— o componente **pragmático**: com isso, designa-se o conhecimento necessário dos usos, estratégias e normas vigentes nas relações entre interlocutores, bem como o conhecimento dos fatores que influenciam na seleção dos recursos lingüísticos e, conseqüentemente, na correta interpretação destes recursos;

— o domínio propriamente **textual**: este domínio refere-se à habilidade de recepção de textos como mensagens organizadas, que concretizam determinada intenção do autor, através de determinada estruturação e realização discursiva. É neste domínio que se situa, num sentido restrito, a competência textual ou competência de leitura.

Assim sendo, a compreensão de um texto não nasce da simples concatenação ordenada de leituras efetuadas sobre cada frase tomada isoladamente. Isso se comprova empiricamente, porque muitas vezes um leitor tem a impressão de compreender isoladamente cada uma das palavras e mesmo todas as frases de um texto, uma a uma, mas não percebe o sentido global do texto, nem a intenção do autor, nem a escolha dos constituintes feita por ele em função de sua intenção e de todos os demais fatores pragmáticos. A competência de leitura coincidiria, então, com a capacidade de encontrar num texto a informação que se busca, ou de interrogar o texto e encontrar nele as respostas, ou de compreender de maneira autônoma os mais diversos tipos de documentos escritos: em outras palavras, a capacidade de construir o sentido do texto durante a leitura.

Quanto ao processo de construção do sentido, as duas orientações propostas pelos autores permitem verificar que os diferentes domínios envolvidos na leitura não estão presentes simultaneamente, mas se encadeiam diferentemente no ato de ler, de acordo com o modo de leitura adotado.

A primeira orientação considera a leitura como **semasiológica**, isto é, indo do signo ao sentido: a leitura apóia-se inicialmente na percepção e interpretação dos elementos lingüísticos (domínio **lingüístico** e domínio **textual**), passando, a seguir, pragmaticamente, ao relacionamento do texto com o

campo referencial e com as convenções e circunstâncias relativas à produção e à recepção do texto.

A segunda orientação considera a leitura como **onomasiológica**, como indo do sentido ao signo: a leitura se opera numa situação em que o sujeito, com sua hipótese própria, e com o conhecimento que tem das circunstâncias e das normas de uso do tema do texto (conhecimento **referencial** e componente **pragmático**), vai produzir sua leitura projetando sobre o texto um sentido **seu**, configurando assim sua percepção e sua interpretação dos elementos propriamente lingüísticos.

Na realidade, deve-se reconhecer que ambas as direções coexistem em qualquer leitura, que ambas envolvem sentido e produzem sentido, que a predominância de uma sobre outra depende do grau de prática do leitor e do caráter do texto. O que, de qualquer modo, se confirma é que a leitura supõe e envolve todo um leque de componentes e que nem todos esses componentes são de natureza estritamente lingüística.

4 — A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO A PARTIR DOS ÍNDICES

Em qualquer ato de comunicação verbal, pode-se distinguir a mensagem em si (o **enunciado**) e o ato de produção desse enunciado (a **enunciação**). A leitura compreensiva, segundo as teorias em desenvolvimento dentro da Lingüística Textual, supõe ou requer a análise dos aspectos atinentes à enunciação como meio de aprender mais eficazmente o próprio enunciado. Impõe-se perceber, antes de mais nada, os diferentes tipos de índices, mediante os quais o leitor constrói o sentido global do texto. Estes índices podem ser formais, temáticos e enunciativos.

Entre os **índices formais**, constam os aspectos puramente icônicos (tipografia, distribuição de parágrafos, chaves, ilustrações, grifos, pontuação) e os modelos semântico-sintáticos que revelam a estruturação do discurso (articuladores retóricos e lógicos, anafóricos, repetições, etc.). A identificação dos índices formais pode facilitar muito a compreensão do texto, tornando-se até, por vezes, indispensável; porém, não é suficiente. Para aceder ao sentido de textos mais longos, principalmente daqueles em que a estrutura não seja muito aparente, os índices formais devem ser analisados em combinação com os demais índices.

Os **índices temáticos** são de importância evidente para a compreensão de um texto. Trata-se de identificar temas através de palavras-chave ou de palavras-tema; mas não só: esses

elementos precisam ser classificados, agrupados e estruturados. Verifica-se que muitos escritos, principalmente de caráter informativo, como textos descritivos ou científicos, são estruturados tematicamente de acordo com a própria organização do campo referencial. Assim, a partir dos índices temáticos, pode-se localizar no texto os temas e subtemas desenvolvidos nas diferentes seções ou parágrafos. Também aqui, cabe observar que a identificação desses índices, além dos formais, não basta para que o leitor tenha acesso à função do texto, pois esta depende também, e em grande parte, das condições particulares de enunciação.

Os **índices enunciativos** são aqueles que se relacionam diretamente com a situação pragmática da produção do texto. O autor manifesta sua presença, bem como a destinação a determinado receptor, de maneira mais ou menos evidente. Podem também aparecer elementos lingüísticos significativos quanto ao lugar e ao momento da enunciação. A identificação de tais marcas formais permite definir qual é o lugar do discurso: o autor assume seu enunciado na primeira pessoa? Procura implicar o leitor? Refere-se a terceiros? Que índices há quanto ao tempo da enunciação? Essas marcas permitem identificar no discurso os elementos que respondem a certas dimensões pragmáticas do texto.

Por outro lado, pode-se procurar no texto os traços das operações que remetem à **função** da linguagem. Além das **modalidades de enunciação** tradicionais (a asserção, a interrogação, a injunção), são propostas modalidades que indicam, num texto, as relações que o autor mantém com seu próprio enunciado: as **modalidades apreciativas** (que encerram um juízo, uma opinião, uma apreciação em relação ao próprio tema) e as **modalidades lógicas** (situadas no eixo do certo/não-certo, do provável/não-provável, do necessário/não-necessário): esses dois tipos de modalidades situam-se no terreno da pragmática.

As marcas formais de enunciação e as modalidades pragmáticas são elementos lingüísticos que, num texto, permitem identificar certas intenções do autor; são índices que permitem ao leitor inferir quais os **atos de fala** que subjazem ao texto. A importância desta constatação reside no fato de que perceber a intenção que o autor teve ao redigir um texto parece ser essencial para sua compreensão. Um mesmo ato de fala pode ter formulações lingüísticas diferentes, e vice-versa. A seleção dos elementos lingüísticos do enunciado deve, portanto, estar estreitamente ligada aos componentes não lingüísticos da situação de comunicação isto é, a toda uma dimensão pragmática

do ato de fala. Assim, a noção de ato de fala, por mais subjetiva que possa parecer, parece ser fundamental na aprendizagem e no ensino da leitura, tal como é vista pela Linguística Textual.

Será justamente a busca dos **tipos de atos** envolvidos que permitirá ao leitor identificar a função do texto, principalmente quando os elementos ligados ao lugar e ao momento da enunciação forem pouco significativos. É evidente que não se pode pretender estabelecer para cada texto uma só função; mas talvez seja possível — e até necessário do ponto de vista do ensino — estabelecer uma **tipologia de textos** classificados segundo sua **função** dominante: informativa, explicativa, demonstrativa; crítica, didática; ou segundo seu **valor ilocucional** preponderante: pedido, declaração, ordem, autorização, recomendação, etc.

Compreender um texto de certa extensão não é possível somente graças à memória imediata: esta logo se satura e o leitor é incapaz de reter todas as palavras. Chega-se, com isso, a postular que no texto exista uma série de dispositivos com a função de favorecer e assegurar a apreensão do sentido do todo, e de aliviar o esforço de percepção verbal. Em outras palavras: há no texto certo pontos particulares, em que se manifestam sinais anunciadores de seqüências de informação a serem relacionados com o já dito; há todo um sistema de referências e projeções disseminados em diferentes níveis de organização, com o objetivo de permitir que o leitor disponha de momentos de apoio durante as quais possa transferir da memória imediata para a memória a longo prazo (memória semântica) os dados já levantados. Produz-se uma deslinearização da leitura, através da qual se estabelece uma conversão dos modos de percepção, quando os elementos textuais passam a ser percebidos numa quase simultaneidade. Deve existir no texto um **dispositivo semiótico** que possibilite manter uma força de coesão e coerência, dando ao conjunto dos signos sua unidade de significação global: esse dispositivo é constituído justamente pelo conjunto dos índices formais, temáticos e enunciativos, signos que, através de uma dimensão pragmática, permitem ter acesso ao sentido global.

5 — O EXERCÍCIO DA COMPETÊNCIA DE LEITURA

Na leitura compreensiva, a hipótese fundamental é que as palavras e enunciados são percebidos globalmente no discurso e que a reconstrução semântica se efetua a partir dessa percepção global de unidades linguísticas amplas. Entende-se dizer com isso que o sentido do texto é percebido através de

sua organização total e de suas dimensões pragmáticas: as palavras-chave ou palavras-tema, os articuladores, as relações anafóricas e demais aspectos morfosintáticos são marcos que, para o leitor, surgem no contexto do discurso, mas que deverão associar-se aos conhecimentos linguísticos anteriores, bem como aos conhecimentos extralinguísticos, referenciais e pragmáticos, que ele possui.

Geralmente, após uma primeira percepção, muito global, realizada através de uma prospecção não linear do conjunto do campo textual, o leitor utiliza parte dos dados de sua experiência do mundo, de sua vida diária e, por outro lado, de seus conhecimentos dos modelos morfosintático-semânticos da língua e da prática textual.

Para quem está numa fase de treinamento da leitura compreensiva, as estratégias de abordagem podem ser variadas. Para abordagens de caráter mais global, têm sido propostos, entre outras atividades, os seguintes passos:

— a percepção dos **signos visualmente significativos**: parte-se dos significantes para o significado, pois todo texto possui sua função icônica própria, que deve ser levada em conta; fotos, desenhos, ilustrações, gráficos, esquemas, quadros, efeitos tipográficos são signos pertinentes para orientar em direção de uma compreensão global;

— observação da estrutura textual: pela análise da distribuição do texto, dos títulos e subtítulos, da numeração das seções, da organização dos parágrafos, dos articuladores lógicos e retóricos, dos anafóricos e de outros **índices formais**, pode-se reconhecer e esboçar a arquitetura lógica do texto;

— a identificação dos **índices temáticos**: a localização das palavras-chave ou palavra-tema, a percepção de sua estruturação em temas e subtemas, leva a visualizar o desenvolvimento interno do texto;

— a ativação de conhecimentos e técnicas de ordem essencialmente situacional, relacional e referencial, a intervenção de dados sociológicos e culturais; isto é, de **conhecimentos extralinguísticos**, pragmáticos, poderão precisar a significação da organização textual, a intenção do autor e as relações semânticas entre os elementos pertinentes do discurso;

— o levantamento dos **índices enunciativos** permitirá, enfim, elucidar e justificar a seleção do tipo de discurso, da organização interna e superficial pela qual o autor optou para realizar sua intenção comunicativa.

Os passos acima propostos não devem ser sempre seguidos um a um, nem é necessário que se respeite a ordem em que são apresentados. A preferência por uns ou outros pode ser determinada em função de vários fatores: extensão ou tipo de texto, experiência do leitor, tema, tipo de discurso, intenção do leitor. Sua utilidade parece evidente para quem deseja exercitar uma competência de leitura ainda em fase de aquisição.

É certo que a compreensão completa e exaustiva de um texto requer uma leitura linear integral não rápida; neste caso, as estratégias acima apresentadas se revelam insuficientes; constituem apenas alguns passos iniciais, ainda que sejam de grande utilidade para inúmeros tipos de leitura realizados diariamente pelos mais diferentes tipos de leitores.

Para qualquer leitor experiente que deseja abordar um texto integralmente, há, contudo, facilidades proporcionadas pelo próprio contexto, as quais de modo algum se limitam ao nível da frase. A Linguística Textual evidencia que cada parágrafo, cada página, o texto inteiro, favorecem a compreensão de cada elemento que os constitui, devido, precisamente, a uma série de fatores micro e macroestruturais, entre os quais cabe salientar:

— a existência de marcos retóricos, de anafóricos que estão distribuídos ao longo do texto, indicando sua organização (de ordem temporal e/ou lógica, ou puramente taxionômica);

— a natureza própria de certos tipos de textos, os quais se caracterizam por seus discursos específicos (léxico, sintaxe, composição, registro de língua, maneira de expor, articulação lógica, etc.);

— o valor cumulativo da leitura que faz com que, normalmente, se um texto é homogêneo, à medida em que se avança na leitura, esta se torna mais fácil;

— a coerência própria do campo referencial ao qual o texto remete, associada ao conhecimento prévio que o leitor (supostamente) possui deste campo.

No processo de compreensão, o leitor, longe de ser passivo, intervém ativamente, formulando suas hipóteses (explícitas ou implícitas). Pode-se afirmar que, inicialmente, sua leitura corresponde a um projeto preconcebido: o leitor tem hipóteses globais, talvez vagas, pelo simples fato de não ler determinado texto, ou de já ter escolhido sua leitura. A seguir, à medida

em que vai lendo, suas hipóteses se tornam mais sofisticadas e elaboradas, principalmente no campo semântico; baseado nessas hipóteses, procura reconstruir o sentido global do texto, e a leitura pode levá-lo a confirmar ou a reformular (em parte) as hipóteses anteriores. Enfim, além das hipóteses semântico-pragmáticas, entram em jogo as previsões ligadas aos modelos sintático-semânticos da língua e dos esquemas de organização textual, especificamente ligadas à competência de leitura em sentido estrito.

Retomando o conceito de **competência textual** e focalizando-o sob o seu aspecto receptivo de **competência de leitura**, pode-se afirmar que:

a) em **sentido amplo**, a competência de leitura supõe conhecimento e experiência no uso do sistema lingüístico, conhecimento e prática do sistema pragmático de usos e convenções ligados à comunicação lingüística, e conhecimentos referentes ao tema do texto;

b) em **sentido estrito**, a competência de leitura implica ser capaz de:

— captar prontamente, e sem hesitação, o tema ou os temas de um texto, através da interpretação de sinais textuais e extratextuais;

— apreender as macroestruturas, as grandes relações de um continuum textual, através de sinais demarcadores, articulações, palavras-chave, distribuição em parágrafos;

— reconhecer as microarticulações estruturais de um texto como sistema diretor: articuladores, processo diafórico; e graças a elas, captar também de modo correto as informações isoladas e os arranjos específicos;

— distinguir os tipos e as categorias textuais e reagir adequadamente a eles.

Esses aspectos estão intimamente relacionados entre si. Só se poderá reconhecer corretamente, por exemplo, a macroestrutura de um texto a partir de uma interpretação correta dos elementos microestruturais: sintáticos, situacionais; e também inversamente, uma compreensão (ao menos parcial) da macroestrutura facilitará uma interpretação da intenção que o autor deu aos elementos microestruturais de seu texto.

Em situação escolar, mesmo em nível universitário, as leituras não costumam ser tão diversificadas quanto o são na vida real. O objetivo do exercício de leitura, em sala de aula, é muitas vezes o próprio exercício, o ato de ler. Esquece-se assim o que vem a ser realmente compreender um texto. Se não se propuserem outros objetivos a essa atividade, serão os alunos capacitados — sem saberem por que lêem — a lerem textos que nem sequer escolheram? Quantas vezes, a aula de leitura ou compreensão de textos não se reduz a uma explicação de vocabulário, a um estudo de sinonímia, a uma simples "explicação de texto", quando não é pretexto para uma aula de gramática ou a um exercício de debate e conversação? Cabe lembrar que compreender todo o vocabulário de um texto, e mesmo dominar todos os aspectos gramaticais de um texto não implica automaticamente a compreensão de sua função comunicativa, de seu objetivo, de sua estruturação, dos recursos discursivos utilizados pelo autor no momento da enunciação.

A partir das idéias desenvolvidas ao longo deste artigo, pode-se inferir que, para treinar um bom leitor, será necessário capacitá-lo a:

— libertar-se dos hábitos de uma leitura soletrada, para poder jogar plenamente com as faculdades perceptivas, as quais permitem apreender de vez blocos gráficos de certa extensão;

— dispensar o apoio sonoro da leitura oralizada ou subvocalizada, estabelecendo correspondências diretas entre significantes gráficos e seu sentido;

— prever morfossintaticamente, lexicalmente, semanticamente e retoricamente o que pode seguir num determinado texto;

— dispor de estratégias de leitura para acelerar ou melhorar o ato lexical, jogando com as possibilidades de previsão;

— deslinearizar a leitura, construindo hipóteses sobre o sentido do texto a partir de uma abordagem global, pela identificação dos índices formais, temáticos e enunciativos a serem interpretados;

— dominar uma gama de modos de leitura que possibilite praticar diferentes tipos de leituras em diferentes tipos de textos.

Somente objetivos bem claros poderão decidir sobre:

a) o que se deve ler — a escolha de diferentes tipos de textos, sem privilegiar um só tipo (como acontece tradicionalmente com textos literários);

b) como se deve ler — o treinamento das diferentes estratégias de leitura.

As idéias acima expostas, por serem bastante esquemáticas e teóricas, requerem maior aprofundamento; porém parece certo que a aplicação das propostas quanto às estratégias de leitura poderá não somente melhorar a aquisição da competência do leitor aprendiz, como também favorecer outro aspecto didaticamente primordial: sua motivação.

Além disso, a competência textual receptiva é o caminho natural e necessário por onde deve passar quem deseja chegar a uma produção textual satisfatória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 — COSTE, Daniel. Lire le sens. *Le français dans le monde*, Paris, Hachette, Larousse, 14 (109): 40-4, déc. 1974.
- 2 — ———. Lecture et compétence de communication. *Le français dans le monde*, Paris, Hachette, Larousse, 18 (141): 25-34, nov./déc. 1978.
- 3 — MOIRAND, Sophie. *Situations d'écrit. Compréhension/production en français langue étrangère*. Paris, CLE International, 1979.
- 4 — RUCK, Heribert. *Linguistique textuelle et enseignement du français*. Paris, Hatier, CREDIF, 1980.
- 5 — SCHMIDT, Siegfried J. *Linguística e teoria de texto*, São Paulo, Pioneira, 1978.
- 6 — VIGNER, Gérard. *Lire: du texte au sens. Éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*. Paris, CLE International, 1979.