

ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA: FACES E INTERFACES PSICOLINGUÍSTICAS

Onici Claro Flôres¹

oflores@unisc.br

Universidade de Santa Cruz do Sul (Brasil)

Vera Wannmacher Pereira²

vpereira@puccrs.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasil)

Resumo: Este artigo dirige-se a pesquisadores e professores interessados no ensino da compreensão leitora, analisado pela Psicolinguística em suas faces e interfaces. Examina diferentes modos de ler e suas relações com o contexto divergente do mundo contemporâneo. Discute a importância da atenção e da memória de trabalho no processo de compreensão leitora, considerando esse contexto. Propõe, com base nessas análises, caminhos pedagógicos.

Palavras-Chave: Compreensão leitora, ensino, faces e interfaces psicolinguísticas.

Abstract: The article is addressed to researchers and teachers interested in teaching reading comprehension, being analyzed by Psycholinguistics in their faces and interfaces. It examines different ways of reading with relation to the divergent context of the contemporary world. Discusses the importance of attention and working memory in the process of reading comprehension, according to that objective. Indicates, based on these analyses, pedagogical paths.

Keywords: Reading comprehension, teaching, psycholinguistic faces and interfaces.

1 - Introdução

Abordar a leitura sob a ótica da pesquisa ou do ensino, hoje, implica considerar que o modo de ler - leitura na tela - conjugado às novas tecnologias informacionais

¹ Doutora em Letras/Linguística Aplicada pela PUCRS/BR. Professora da Graduação e da Pós-Graduação da UNISC/BR. Desenvolve estudos e pesquisas em Psicolinguística e interfaces.

² Doutora em Letras/Linguística Aplicada pela PUCRS/BR. Professora Permanente do PPGL da FALE/PUCRS/BR. Desenvolve estudos e pesquisas em Psicolinguística e interfaces.

mudou o leitor e sua forma de interagir com o texto, conferindo outro ritmo ao ato leitor, além de ampliar a possibilidade de inter-relação imediata entre diversas linguagens, o que fez emergir um tipo de leitor emocional e cognitivamente diferente daquele de épocas históricas anteriores. Porém, nem tudo são flores, como o atesta Santaella (2010: 304). De acordo com essa autora nossa época está nos propondo uma vida caracterizada por um *estado de alerta* contínuo e as “tecnologias atuais estão nos programando para sermos continuamente interrompidos”.

Sobre esse aspeto, e até mesmo para explicitar melhor sua posição, Santaella (2010: 297-298) fornece dois testemunhos emblemáticos, bastante esclarecedores. O primeiro deles destaca os benefícios das modernas tecnologias, considerando-as positivas. O depoimento desse leitor enfatiza seu prazer ao ter “a oportunidade de ver uma viagem fractal 3-D, ler sobre novas terapias para estender a vida, explorar os escritos de W. S. Burroughs, saber que os placebos estão ficando mais efetivos, ouvir a impressionante apresentação de Bruce Sterling sobre realidade aumentada [...]” e assim por diante. Segundo ele, tanto a diversidade quanto a riqueza do material de leitura disponível, de imediato, foram incrementadas, substancialmente, como se depreende de suas palavras. Além disso, declarou ter-se tornado mais inteligente e mais focado, melhorando não só a quantidade, mas a qualidade do que passou a ler.

Já o segundo informante posicionou-se, diametralmente, em oposição ao primeiro. Este último considera que, ao invés, ficou dispersivo em excesso, não conseguindo concentrar-se em nada, já que a grande oferta existente sempre acaba levando-o a não se decidir por nenhum tipo de texto, em especial, e ele corre *Seca e Meca*, em busca da novidade pela novidade, desnordeando-se. O segundo comentário destaca algo com o que vimos nos preocupando há algum tempo. De fato, é inegável que ler muito rapidamente não envolve reter o que foi lido, portanto quando passamos os olhos por um texto, dele não lembramos muita coisa e, na verdade, aquilo que lembramos é uma mescla confusa do que já pensamos misturado, de modo bem superficial e irrefletido, ao que o texto contém. Essa sensação de falta de internalização vem preocupando muito pesquisadores e professores, de vez que a leitura compreensiva – a degustação do texto – sempre demanda uma espécie de suspensão da pressa, certa pausa para sentir, para captar as próprias impressões advindas da leitura. Viver constantemente de sobreaviso, ao sabor de reações imediatas, decorrentes de estímulos sempre renovados, numa ciranda interminável, diminui, diz a autora, “nossa capacidade de perseguir alvos” (Santaella 2010: 304).

Em suma, os dois exemplos citados mostram que não há consenso no que diz respeito aos benefícios trazidos pelo novo modo de ler e suas tecnologias e que os leitores podem reagir, distintamente. Assim, a coexistência de duas formas de recepção leitora, tão polarizadas, fez com que os estudiosos de várias áreas de estudo relacionadas à linguagem e à cognição passassem a investigar com maior intensidade e frequência os efeitos do computador e da internet sobre a mente humana, pondo em foco dois temas relativos ao processamento da leitura: a *atenção* e o *modo de funcionamento da memória de trabalho*.

2 - Leitura do jornal e leitura do livro, enquanto protótipos dos modos de ler

Se revisarmos as experiências de leitura que já possuímos, na certa, concluiremos que mesmo em relação aos textos impressos há uma grande diferença entre a maneira de ler um jornal e um livro, por exemplo, um romance. Esses dois modos de ler nos mostram que, quando lemos jornais, em geral, o fazemos muito por alto, apenas para tomar conhecimento do que acontece. Lemos as informações sem nos determos muito no estilo com que a notícia foi escrita, digamos. Ler um livro, por outro lado, sempre requer atenção e concentração, caso contrário, perdemos o fio da meada e temos de reiniciar a leitura. Assim, mesmo sem considerar a leitura tal como feita na tela do computador - ou de outro recurso tecnológico da atualidade, conjugada à facilidade de acesso propiciada pela internet, já tínhamos experimentado duas formas de ler diferentes que mobilizam formas de atenção, também diferentes, em dois distintos suportes textuais, ainda que impressos.

Porém, há mais com o que nos preocuparmos enquanto estudiosos e profissionais da educação. À experiência de leitura que exige concentração - leitura do livro - e àquela que permite dispersão - leitura do jornal - soma-se, agora, um modo de viver muito especial, uma cultura institucionalizada que se caracteriza por sua constante renovação, demandando que o indivíduo inserido no modo de vida dessa cultura tome conhecimento de muitas coisas ao mesmo tempo. Temos de atender o celular, enviar mensagens e lê-las, quase ao mesmo tempo em que as recebemos, e, sobretudo, precisamos estar em dia com o nosso correio eletrônico - ler *e-mails* e apagar o que não interessa. Isso é indispensável! E toma muito tempo. Nos interstícios, fazemos nossas tarefas de rotina - preparar aulas e ministrá-las, corrigir os textos produzidos pelos alunos, ler, escrever. Isso em se falando de pessoas que não participam ativamente de redes sociais e não acompanham as atualizações dos amigos no *Facebook*, não conversam com conhecidos pelo *Skype* e tantas outras possibilidades existentes. O regime de vida que levamos, então, caracteriza-se pelo *borboletear* constante daqui para ali, pelas interrupções contínuas e pela tremenda dificuldade de concentração. Assim, nos perguntamos: como se põe hoje a questão da atenção? Em que termos trabalhar com leitura com os mais jovens que estão cada vez mais dispersivos, dadas as sempre renovadas ofertas de novidades? Será que ensinar-lhes a concentrar a atenção é o caminho a seguir? E, ainda, como será que os nativos digitais processam as informações oriundas de fontes diferentes, ao mesmo tempo? Ou por outra, não temos dúvida de que a *leitura por alto* (*skimming*) já era conhecida e praticada há muito tempo, como o referimos, mas o fato é que o computador e a internet alteraram não só o ritmo de leitura, mas o ritmo de vida no planeta. Vivemos em um ritmo diferenciado daquele com o qual estávamos acostumados e precisamos saber como lidar com isso, adaptando-nos ao momento atual tanto quanto os jovens. Estávamos muito habituados a dizer e fazer as coisas a nosso modo e achávamos que aquilo que sabíamos era suficiente. Não é mais. Assim, problematizar questões relativas à atenção e à memória de trabalho envolve não apenas contribuir com nosso conhecimento para resolver problemas de pesquisa emergentes, mas contar com os mais jovens enquanto parceiros de trabalho tão aptos quanto os mais velhos, podendo discutir tudo isso

com conhecimento de causa – a sua experiência leitora. Na verdade, precisamos saber como as crianças que já nasceram no mundo digitalizado leem, para poder entender, de fato, como funcionam a atenção e a memória de trabalho. As crianças e os jovens parecem gostar de variar, de procurar novidades, mas é indiscutível que nós - os mais velhos - tivemos uma experiência leitora diferente da deles e que, de nossa parte, acreditamos, ainda, que focalizar a atenção é uma experiência leitora indispensável. Assim, reunir experiências diversas e discuti-las com base nos estudos feitos até o momento é o que nos propomos através do presente artigo.

3 - Atenção

Em nossos dias, segundo o afirma Santaella (2010), a atenção é um tema *quente* na área das ciências cognitivas, sendo abordada por estudos experimentais e de neuroimagem. Estes últimos, ainda que se referindo com exclusividade à neurofisiologia e ao comportamento do indivíduo, e, em que pese nem todos os pesquisadores concordarem com a sua generalização, atestam que a atenção possui uma estrutura complexa, apresentando textura, fluxo e distribuição variados. De todo modo, as conclusões neles embasadas determinaram que se tornasse consensual a ideia de que não existe um único modo de estar atento, porém vários. Estudos mais recentes, como os de Keim (2009), atestam que a atenção constitui um circuito cerebral específico, possuidor de redes especializadas para cada uma de suas diversas formas de manifestação. Porém, e isso é muito relevante, existem vários aspectos relativos à atenção que precisam ser aprofundados e debatidos. Por exemplo, Santaella, acima mencionada, entende que a *distração* é o oposto da atenção, com o que não concorda Kastrup (2004, 2007), a seguir, nem Kroeff Mayer (2009), ao discutir questões atinentes ao Transtorno de Déficit da Atenção e Hiperatividade (TDA/H).

Para iniciar nossas ponderações, referimos as pesquisas com neuroimagem de Keim (2009) que enumeram pelo menos três tipos distintos de atenção – a *orientadora*, a *responsiva* e a *executiva*. O primeiro tipo elencado é o da atenção visual, que orienta o indivíduo na direção de um novo estímulo por meio de uma espécie de *flash* mental. O segundo tipo, a atenção reativa, compreende toda a gama de respostas a problemas, constituindo um conjunto responsivo bastante variado - desde as respostas fornecidas durante o sono até aquelas que dependem do estado de alerta. Quanto ao terceiro tipo - a atenção executiva - tem relação, segundo o autor, com o planejamento e com a resolução de impasses informativos, isto é, sua ação envolve a tomada de decisão sobre o mais acertado a fazer em tal ou qual circunstância. Keim (op. cit.) assegura, ademais, que é esse tipo de atenção, em especial, que possibilita que ultrapassemos nossa impulsividade, planejemos o futuro e compreendamos abstrações.

Referindo-se ao funcionamento neurológico da atenção, Gallagher (2009) comenta que o cérebro não é um todo homogêneo, mas uma coleção de sistemas, que nem sempre funciona harmonicamente. Digamos, para exemplificar, que, quanto à atenção, a de tipo reativo, guiada pela visão, tende a se sobrepor à executiva, dificultando a reflexão. Em outras palavras, é fundamental não sobrecarregar a

mente com apelos visuais excessivos para poder propiciar o desenvolvimento dos distintos tipos atencionais, em conjunto, não apelando apenas para a atenção reativa, mas também para a reflexiva, a fim de desenvolver e acentuar tanto as habilidades multitarefas, quanto a produção de raciocínios complexos, sínteses instantâneas e tomadas de decisão rápidas.

Kroeff Mayer (2009: 20-21) destaca, além do mais, que é inadequado demarcar “a atenção, binariamente, atenção/desatenção”, já que é preciso considerar os conceitos de dispersão e distração - tidos como diferentes modos de estarmos atentos -, e não como inexistência de atenção. De acordo com Kastrup (2004), *dispersão* é o deslocamento do foco da atenção, o que inviabiliza a “concentração, a duração e a consistência da experiência”, mas não, propriamente, a focalização. Ao ler um jornal, por exemplo, o leitor lê de tudo um pouco, fica informado a respeito do que acontece, sua leitura é muito por alto, porém ele continua focalizando o objeto jornal durante toda a atividade leitora. *Distração*, por outro lado, é, segundo o entende Kastrup, um funcionamento sutil da atenção, que tem de ser aprendido, mas não pode ser ensinado, isto é, depende de conhecimento procedural. Por vezes o sujeito está atento, concentrado e, ao mesmo tempo, distraído do aqui e agora, sem, no entanto, deixar de acompanhar o que acontece, pois nesse caso a atenção “vagueia, experimenta uma errância, fugindo do foco da tarefa para a qual é solicitado prestar atenção [...]”. E a autora prossegue: “É curioso notar que o distraído é alguém extremamente concentrado, que não é meramente desatento, mas cuja atenção se concentra em outro lugar.” (Kastrup 2004: 3). Em outras palavras, a distração não é, propriamente, o oposto da atenção, ainda que não envolva focalização.

Em vista disso, para aprofundar nosso ponto de vista teórico, resolvemos reunir estudos de alguns psicólogos e filósofos, que aventaram a possível variedade tipológica da atenção, dando-nos conta de que ela não se limita ao ato de prestar a atenção, ou focalizar. Por exemplo, William James (1945) propôs, dentre outras coisas, a distinção entre foco e margem da consciência, o que acabou por evidenciar, em especial, o caráter seletivo e fluido da atenção. Segundo James, a atenção voluntária só opera sob pressão, sendo necessário realocar o seu foco a todo o momento, de vez que ele tende a deslocar-se. O que significa dizer que focalizar a atenção não é algo espontâneo, exigindo muita força de vontade. Porém, James, ao mesmo tempo em que concebeu o fluxo do pensamento e a flutuação da consciência e da atenção, enfatizou sobremaneira a atenção seletiva, movida pelo interesse e pela determinação e voltada à ação e à resolução de problemas. Esta última contribuição teórica de James a respeito da efetividade da atenção seletiva foi a que mais influenciou os estudos a respeito da atenção, obscurecendo sua preocupação com a fluidez do processo atencional.

Bergson (1990), por sua vez, destacou um tipo especial de atenção - a *atenção à duração* -, espécie de atenção suplementar que não se confunde com a atenção dirigida às coisas práticas da vida. Digamos que a atenção à vida prática envolve as atividades comuns do cotidiano, que o indivíduo vai realizando sem se concentrar totalmente em uma só coisa, por vez. Ela é distribuída, referindo-se, sobretudo, ao ato de prestar a atenção, mobilizado para executar tarefas determinadas, conhecidas do indivíduo, que as repete mecânica ou quase mecanicamente sem se deter em

sua execução. Já a *atenção à duração* caracteriza-se por ser um tipo de imersão total numa dada experiência, em geral, não se referindo a uma atividade utilitária, e nela a pessoa pode perder a noção de tempo decorrido, lugar e ritmo da vida cotidiana.

Freud (1969), de sua parte, cunhou o conceito de *atenção flutuante* que caracterizou como sendo o tipo de atenção requerida pelo analista clínico, pois nela existe concentração sem focalização. Para explicitar o conceito freudiano, lançamos mão de um estudo feito por Kastrup (2007: 15), a respeito do funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. O que conseguimos apreender é que nessas duas situações não há “coleta de dados, mas, desde o início, uma produção de dados [...]”. A autora fala em *atenção à espreita*, não identificando o tipo de atenção requerido nessas circunstâncias com a atenção de tipo seletivo, focalizado.

Parece, então, que o conceito de *atenção à espreita*, como formulado por Kastrup, relaciona-se aos conceitos de *atenção flutuante*, de Freud, e de *atenção à duração*, de Bergson, e, também, dá conta da relação proposta por William James entre atenção e consciência. Nossa conclusão é que os tipos de atenção aventados pelos estudiosos referidos apresentam algumas características comuns, entre si, e que ainda não foram captados pelos estudos de neuroimagem, que, afinal, produzem como que instantâneos fotográficos de um dado estado cerebral, não captando os processos em desenvolvimento, apenas o registro do instante.

De toda sorte, nossa hipótese é a de que a atenção exigida para a leitura de textos longos, como romances, deva ser do tipo fluido e não estático, pois demanda seguir o fluxo do texto, ao mesmo tempo em que o leitor o reconstrói a partir das pistas textuais deixadas pelo autor. A questão básica não é apenas a focalização, já que a função da atenção nesse caso não se restringe à seleção de informações. Em suma, não se trata de identificar objetos linguísticos, focalizá-los e representá-los. Trata-se, antes, da detecção e apreensão de uma intriga, de uma história em curso, requerendo a sistematização de cenas e discursos de uma mesma narrativa que continua em evolução até o final do texto, ou seja, a atenção requerida é ao mesmo tempo flutuante, concentrada e aberta.

Em vista disso, talvez as sugestões metodológicas de Deleuze (2006) e Deleuze e Guattari (1995) sejam a opção mais adequada à abordagem da atenção exigida, na atualidade, por distintos modos de ler, em diferentes suportes, pois, tanto pessoas jovens reclamam da *chatice dos textos* que lhes são impingidos para leitura, na escola, por exemplo, quanto adultos reclamam da falta de concentração dos jovens e do assédio excessivo, que dificultam *ler em paz*. De parte dos jovens, são claras a constante busca de novidade e a falta de retenção daquilo que interessa; de parte dos adultos, observa-se o desconcerto e a irritação decorrente de ter de lidar com muitas tarefas ao mesmo tempo. Ou seja, as investigações sobre a atenção em nossos dias precisam levar em consideração essas duas condições leitoras desiguais, aparentemente ignoradas até o momento.

Em prosseguimento, acrescentamos que Deleuze concebe a atenção como um processo complexo, que apresenta variados funcionamentos: *seletivo* ou *flutuante*, *focado* ou *desfocado*, *concentrado* ou *disperso*, *voluntário* ou *involuntário*, podendo tais funcionamentos configurar distintos modos de estar atento, e de acordo com a necessidade ou possibilidade podem ocorrer *seleção voluntária*, *flutuação involuntária*,

concentração desfocada, focalização dispersa e assim por diante. A variedade é grande e, de acordo com Kastrup (2005), essas variedades coexistem, podendo apresentar organizações peculiares e proporções variadas. Em suma, não é mais possível abordar a atenção como um fenômeno homogêneo, sendo necessário considerá-la em todas as suas manifestações.

4 - Memória de trabalho

Quando falamos em memória, geralmente, nos referimos à memória enquanto depósito, registro do passado. Contudo, a memória de trabalho é um tipo de memória em que a função desempenhada é mais importante do que duração ou tempo de armazenamento, já que ela não forma arquivos. O conceito foi introduzido por estudos neuropsicológicos mais recentes, sendo que por MT entendemos a “parte da memória de longo prazo que abrange todo o conhecimento de fatos e de procedimentos que tenha sido recentemente ativado na memória, inclusive a breve e transitória memória de curto prazo e seus conteúdos.” (Sternberg 2000: 215). Assim, a MT comporta, ou seja, retém apenas a parte ativa mais recentemente processada pela memória de longo prazo, transferindo os dados ativados para dentro e para fora em um breve interregno, o que a diferencia, sensivelmente, das classificações de memória embasadas na duração, afastando-se da visão de memória como depósito de informações, modo de entendê-la mais difundido.

Através do conceito de MT, Baddeley & Hitch (1974) e Baddeley (1990) propuseram um modelo integrativo de memória, inter-relacionando memória - arquivamento e processamento - e estrutura de níveis de tratamento da informação (NDT). De acordo com esses autores, a memória de trabalho é responsável pela execução das mais diversas tarefas mentais, desde a resolução de um problema matemático à apreensão da temática de um texto. Vale destacar, ainda, que o sistema da MT constitui-se de quatro componentes: (1) *executivo central*, subsistema isento de modalidade e semelhante à capacidade atencional; (2) *alça fonológica*, responsável pela retenção da informação oral, baseando-se, pois, na emissão dos sons da fala; (3) *esboço visuoespacial*, especializado na codificação espacial e visual e (4) *buffer episódico*, sistema de armazenamento temporário que retém e integra as informações da alça fonológica e da memória de curto prazo, adicionando-as às memórias mais recentemente ativadas pela memória de longo termo e disponibilizando todo o conjunto de informações assim constituído para um determinado tipo de processamento em curso.

O *executivo central* é, pois, uma peça chave da MT, já que desempenha a função de coordenar as informações provenientes das diversas fontes, além de dispor e controlar os recursos de processamento. Parente *et al.* (2006) afirmam, ademais, que esse subsistema da MT detém recursos atencionais, sendo o seu componente mais importante. Nas palavras de Parente e colaboradores, já citados, o “executivo central consegue, pela atividade consciente, recuperar a informação armazenada, fazer uma reflexão acerca da informação, manipular e modificar a ação em curso.” (Parente *et al.* 2006: 70).

Destacamos, ainda, que o funcionamento da memória de trabalho se processa através de seus subsistemas de apoio, que são interdependentes, responsabilizando-se pela retenção da informação em códigos predeterminados. A alça visuoespacial, ou esboço visuoespacial, encarrega-se de reter as informações visuais e espaciais, ou seja, processa, armazena e manipula informações a respeito de espaços e imagens, enquanto a alça fonológica ou circuito fonológico responsabiliza-se pela retenção e manipulação da informação verbal. Por fim, o retentor episódico, último componente teórico introduzido no modelo por Baddeley, é o responsável pela integração das informações em um episódio único, significativo para o indivíduo. O retentor episódico se incumbem, sobretudo, de manter a comunicação entre o executivo central e a memória de longo prazo através de dois processos básicos: *consolidação*, ou passagem de uma memória da MT para a memória de longo prazo e *evocação*, ou passagem de uma informação da memória de longo prazo para a MT (Landeira-Fernandez e Cheniaux 2010).

A exposição feita até aqui visou a destacar que as experiências de leitura que queremos analisar apresentam características distintas, e tudo indica que o modo de operar da MT de crianças e de adultos, acima dos 40 anos, tenda a ser bastante desigual, dadas as características das práticas leitoras desenvolvidas pelos dois grupos. Se os mais velhos experimentam com facilidade experiências de concentração duradoura, os mais jovens tendem a desenvolver muitas tarefas ao mesmo tempo, dispersando sua atenção entre diferentes objetos de atenção. O problema no caso de crianças e jovens é a quase impossibilidade de concentração, apesar de ficarem interagindo com o computador/internet, focalmente, por muitas horas consecutivas. A focalização, pois, não implica concentração. Quanto aos adultos, o que lhes dificulta a vida parece ser a falta de habilidade de prestar atenção em muitas coisas ao mesmo tempo, distribuindo sua atenção, portanto, desconcentrando-a.

De um lado, a dispersão não permite a concentração, propiciando relaxamento passivo, e de outro, a dificuldade de realizar tarefas múltiplas inibe a distribuição da atenção e inviabiliza a descoberta, pois a atenção consciente, voluntária e concentrada acaba enrijecendo o processo como um todo. Nos dois casos, a MT tem um papel decisivo, pois é ela que se encarrega de conectar o que está sendo processado no momento pela memória de trabalho e as memórias de longo prazo, informações preexistentes. Se o processo de *consolidação* falha, o que está sendo lido no momento não chega a ser registrado, como acontece com os adultos que simplesmente não conseguem se lembrar de coisas acontecidas a seu redor enquanto liam, por não terem conseguido registrar as informações até mesmo por não conseguirem atentar para elas; com as crianças o processo é distinto. Elas lembram confusamente de muitas coisas, mas falham ao evocá-las consciente e deliberadamente, pois a conexão entre o dado e o novo não chega a se constituir. Elas têm dificuldade de inter-relacionar o que estão vendo ou lendo ao conhecimento que já detêm, registrado na memória de longo prazo, por isso a informação processada no momento, acaba se esvaindo, sem deixar rastros, ou arquivos, pois não se vincula a informações já constantes na memória da criança. Em ambos os casos é a síntese a ser feita pela MT que está tendo dificuldade em se processar, pois a atenção requer que a memória de trabalho, ao fim da exploração do objeto,

realize uma síntese, cujo resultado seja um maior conhecimento desse objeto, o que acaba não acontecendo, possivelmente, por causa desse descompasso entre o processamento da atenção e da MT.

5 - Faces e interfaces psicolinguísticas

Os tópicos desenvolvidos até aqui expõem o momento complexo que a compreensão da leitura e seus estudos atravessam. O conceito de leitura ramifica-se em braços múltiplos que fazem novas revelações sobre o texto em si e sobre a ação do leitor - o texto é percebido na situação comunicativa em que é gerado, no suporte que o veicula, no gênero que o constitui e nas sequências que o organizam; o leitor é visto como um ser cognitivo-cultural construtor de sentidos por ele impulsionados; e a leitura é considerada como o processamento pelo leitor dos dados de conteúdo e linguagem presentes no texto, marcado pelo objetivo que o move, por seus conhecimentos prévios e pelos traços marcadores do texto.

Nesse quadro, a Psicolinguística consiste num interessante caminho em suas faces decorrentes dos seus próprios recortes. Considerando esses recortes, constituem-se em suas faces possíveis: a da aquisição e do aprendizado; a da compreensão e da produção; a da fala, da leitura e da escrita; a da compreensão e do processamento. Dados os modelos teóricos, pode ter seus fundamentos no estruturalismo, no simbolismo, no conexionismo, constituindo diferentes faces teóricas.

Preservando essas faces, a Psicolinguística distribui seu olhar para seus entornos, estendendo linhas e constituindo redes com outras áreas da Linguística e com outros campos do conhecimento, estabelecendo interfaces estimuladas pelo avanço científico. No âmbito da Linguística, a Pragmática e os Estudos do Texto e do Discurso constituem-se em importantes possibilidades de conexão. No espaço das Letras, a Literatura atrai os olhares linguísticos com intensidade, em parte por ter sido considerada inconveniente, durante longo tempo, qualquer tentativa de aproximação, estando aí a oportunidade especial de a arte, a estética, abrirem novos caminhos para a consideração da leitura em estudos de natureza psicolinguística. A Pragmática, dada sua natureza cognitiva, contribui para explicitação dos procedimentos inferenciais da compreensão e da relação entre esforço cognitivo e êxito. Os Estudos do Texto e do Discurso disponibilizam informações textuais e discursivas para análise do processamento da compreensão da leitura dos diversos gêneros escritos e orais. No universo dos campos do conhecimento, têm relevo a Comunicação Social, a Computação, a Psicologia, as Neurociências e a Educação. A Comunicação Social contribui com informações sobre a natureza e os efeitos dos meios de comunicação para o estudo dos processos de compreensão de materiais falados e escritos, valendo ainda a afirmação de McLuhan de que “o meio é a mensagem”. A Computação oferece ferramentas para geração de textos virtuais e investigação dos processos de compreensão leitora e auditiva. A Psicologia, próxima da Psicolinguística em suas origens, contribui, com seus instrumentos e resultados de pesquisa sobre variáveis importantes da compreensão, como atenção, emoção e inteligência. As Neurociências, por sua vez, trazem informações sobre o funcionamento neuronal do cérebro, permitindo o entendimento do papel das

diversas zonas, das memórias, da consciência nos processos de compreensão de textos. A Educação, tendo como seus objetos de preocupação a aprendizagem e o ensino, ao mesmo tempo contribui com informações de que dispõe sobre a situação educacional, envolvendo a ação de seus profissionais e dos alunos, e acolhe as iniciativas da Psicolinguística sobre trabalhos com a leitura.

Dessas interfaces, a última citada é determinante para ações psicolinguísticas de ensino na área da compreensão da leitura, eixo deste item do artigo, à medida que esclarece as necessidades e as possibilidades dos participantes evidenciadas por pesquisas sobre as condições de leitura dos estudantes e sobre a eficiência das ações pedagógicas implantadas. Os resultados obtidos em provas oficiais (PISA) estão a preocupar a maioria dos países, até mesmo os considerados desenvolvidos, uma vez que os investimentos feitos parecem não estar obtendo os retornos esperados, agravando-se o quadro em decorrência das dificuldades econômicas globais.

A Computação, por sua vez, pode contribuir para a construção de uma aliança produtiva, à medida que permite a organização de situações de ensino da compreensão da leitura em ambiente atraente, que pode favorecer a atenção dos aprendizes, o uso intenso da memória de trabalho e a busca dos conhecimentos prévios nas memórias de tempos diversos. Cabe salientar que, para isso, a disponibilização de intertextos deve ser organizada para que os alunos caminhem em trilhas claramente propostas na direção pretendida por quem tem a função de ensinar. Tem também contribuição a dar, em situações de autonomia plena, para o uso dos diferentes processamentos de leitura, uma vez que o encadeamento dos movimentos exigidos para uso do computador demanda do aprendiz a adoção de diferentes estratégias de leitura, por exemplo, do *scanning* para inferir se está na página certa, da predição para fazer antecipações e buscar novas páginas, da leitura detalhada ao estar certo de ter encontrado o que buscava, do automonitoramento para controlar suas operações de leitura. Em situações de ensino, que se caracterizam pela indicação de procedimentos orientadores, *softwares* podem ser gerados de modo que o aprendiz se utilize dessas estratégias para a solução de situações de compreensão leitora.

A Psicologia e as Neurociências contribuem para o ensino da compreensão leitora, explicitando interveniências no processamento da leitura, como a atenção e a memória de trabalho, tópicos desenvolvidos nos itens 3 e 4 deste artigo. No que se refere à memória de trabalho, especificamente, cabe ter presente sua importância nos processos de decodificação e codificação continuados, uma vez que, se lentos ou improdutivos, acabam por sobrecarregá-la e dificultar as condições para a compreensão dos sentidos. Desse modo, há que valorizar esses processos básicos, investindo nas atividades pedagógicas que contribuam para seu desenvolvimento. Ainda em relação à memória de trabalho, o tempo de busca das estratégias de leitura adequadas pode influenciar também desfavoravelmente o manejo da memória de trabalho, acarretando dificuldades no processamento da compreensão. É preciso, pois, orientar o aprendiz a selecionar e monitorar as estratégias de leitura para a situação em que se encontra. Em relação à atenção, os estudos indicam que devem ser seriamente considerados os efeitos que exerce na constituição da consciência e, por essa via, no processamento e na compreensão da leitura. Recomendam

também especiais cuidados na condução do ensino, de modo a organizar práticas que considerem os apelos e as tendências atuais, que demandam divergência e convergência, ao mesmo tempo, reconhecendo e aceitando o gosto dos aprendizes para a vivência de situações múltiplas. Para estabelecer o equilíbrio, no entanto, cabe a proposição de momentos pedagógicos ordenados, sistemáticos e centrados. Ademais é necessário considerar, ainda, as inter-relações memória de trabalho e atenção, pois estas têm influência decisiva na constituição das diversas memórias e na compreensão.

6 - Considerações finais

No presente artigo são examinados dois protótipos dos modos de ler - jornal e livro, que exigem do leitor operações cognitivas próprias no que se refere à atenção e à memória de trabalho, sendo essas variáveis analisadas nas suas implicações para a compreensão da leitura. Paralelamente, o contexto descontínuo atual é examinado em suas interferências no êxito da leitura. Fechando este texto, essas informações são catalisadas para fazer algumas indicações para seu ensino.

Certamente, há que reconhecer o formato de mosaico que caracteriza o mundo contemporâneo, estando o bem-estar humano vinculado ao atendimento a apelos múltiplos, à busca da novidade, à movimentação continuada, ao convívio com as tecnologias mais recentes, à obtenção rápida de informações por meio da leitura leve e entrecortada. As crianças e os adolescentes estão nesse mundo de um modo confortável, o que os faz desejar nele permanecer. Os estudos psicolinguísticos em interface com a Psicologia e as Neurociências estão a revelar, no entanto, que a atenção e a memória de trabalho sofrem nessa situação e conseqüentemente sofre o aprendizado, sofrem o processamento e a compreensão leitora. Há, então, que direcionar a atenção desses aprendizes para o bom funcionamento da memória de trabalho, de modo que favoreça o uso produtivo das diversas memórias, o desenvolvimento da consciência e o alcance de bons níveis de leitura.

Efetivamente, a leitura do livro e a leitura do jornal baseiam-se em paradigmas diferentes, ocasionando processamentos peculiares em cada um deles, assim como a leitura de um texto de curiosidade científica e a de um poema, que podem ser considerados gêneros fundadores, ou a leitura de uma notícia e a de uma crônica literária, mesmo sendo ambas sobre um mesmo tema. Orientar os aprendizes para que observem, analisem cada gênero e façam inferências sobre sua natureza, seu ambiente comunicativo, suas sequências dominantes, suas marcas linguísticas consiste em caminho produtivo para direcionamento da atenção, uso eficiente da memória de trabalho, desenvolvimento da consciência sobre o funcionamento dos gêneros e processamento eficiente da leitura no que se refere ao uso de estratégias de leitura compatíveis. Essa medida gera possibilidades para que o leitor alcance boa compreensão do texto lido.

Assim como a consideração do gênero, o objetivo de leitura tem também espaço importante no ensino da compreensão, cabendo ao professor propor diferentes objetivos de leitura e orientar o aprendiz para dele não se afastar e usar as estratégias adequadas para isso. No caso dos dois protótipos apresentados, o jornal,

dada sua diversidade interna, certamente está aberto para diferentes objetivos de leitura, considerando os diferentes textos ali presentes. O livro, por sua vez, por ser uma totalidade, favorece objetivos nessa perspectiva. Na ação pedagógica, é tarefa importante do professor acompanhar o processo desenvolvido pelo aluno, estimulando-o a monitorar suas decisões e os resultados obtidos durante a leitura.

Do mesmo modo, os conhecimentos prévios assumem papel destacado na escolha do processamento pelo aprendiz, isto é, se são poucos, o *bottom-up* se impõe, se são muitos, é a vez do *top-down*. Cabe ao professor propor práticas de leitura que, em relação aos conhecimentos prévios, exijam ora um ora outro modo, buscando informações nas diferentes memórias, o que propicia, em decorrência, a interação entre os dois tipos de processamento. Em se tratando de leitores razoavelmente experientes, a leitura do jornal favorece, na maioria dos textos, o processamento descendente (*top-down*), dependendo, é claro, do objetivo de leitura e dos conhecimentos prévios do leitor. A leitura do livro, por sua vez, dada a unidade e a densidade que o caracterizam, conta também com o uso desse tipo de processamento, mas para, a partir daí, possibilitar a articulação entre estratégias atinentes a ambos os processamentos, até que o leitor atinja maturidade e fluência. É tarefa do professor, pois, orientar os caminhos utilizados pelo aprendiz em cada situação, sobretudo, em função das dificuldades evidenciadas por leitores não fluentes.

Estabelecer procedimentos de ensino da compreensão leitora que conciliem o real e o desejável é uma meta complexa, sendo importante considerar as descontinuidades do contexto contemporâneo e o que a Psicolinguística em suas faces e interfaces vem examinando. Ler um livro e ler um jornal, ler um poema e ler um texto científico, ler um material impresso e ler na tela virtual são proposições pedagógicas essenciais no contexto escolar, de vez que representam esse complexo mosaico da vida contemporânea, desde que seja estimulada a convergência, favorecedora da atenção, do uso produtivo da memória do trabalho, e conseqüentemente das demais memórias, do desenvolvimento da consciência sobre os modos de ler, de forma a possibilitar o êxito na compreensão leitora.

Recebido em novembro de 2011; aceite em janeiro de 2012.

Referências

- Baddeley, A. & Hitch, G. 1974. Working memory. In: G. A. BOWER (Ed.). *The psychology of learning and motivation: advances in research and theory*. 8, pp. 47-88. New York: Academic Press.
- Baddeley, A. 1990. *Human Memory: Theory and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bergson, H. 1990. *Matéria e memória*. São Paulo: Martins Fontes.
- Deleuze, G. e Guattari, F. 1995. *Mil Platôs*. v. 1 Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras.

- Deleuze, G. 2006. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Disponível em <http://ufrgs.br/faced/tomaz/abc I. htm>.
- Freud, S. 1969. Recomendações aos médicos que exercem a Psicanálise. In: *Obras Completas de Sigmund Freud*. **12**. Rio de Janeiro: Imago.
- Gallagher, W. 2009. *Rapt: Attention and the focused life*. Nova York: Penguin.
- James, W. 1945. *Princípios de Psicologia*. Buenos Aires: Corrientes.
- Landeira-Fernandez, J. & Cheniaux, E. 2010. *Cinema e loucura – conhecendo os transtornos mentais através de filmes*. Porto Alegre: Artmed.
- Kastrup, V. 2004. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Psicologia e Sociedade*. Porto Alegre, **16**, n. 3, p. 7-16. Disponível em: <http://scielo.br/scielo.php?script=sciarttex&pid=S0102718220040003000002&Ing=pt&nrm=iso>.
- Kastrup, V. 2007. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *Psicologia e Sociedade*. Porto Alegre, **19 (1)**, pp. 15-22, jan/abr.
- Kastrup, V. 2005. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação e Sociedade*, **26 (93)**, pp. 1273-1288.
- Keim, B. 2009. Digital overload is frying our brains. *Wired Science*, pp. 14-18. Disponível em: www.wired.com/wiredscience/2009/02/attentionlost.
- Kroeff, M. & Valéria N. 2009. Novas tecnologias, novos sujeitos aprendentes: o desafio pedagógico em tempos de múltiplos aprendizados. Serviço de Publicações da Universidade de Santiago de Compostela. *Innovación Educativa*, **19**, pp. 15-23.
- Parente, M et al. 2006. *Cognição e Envelhecimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Santaella, L. 2010. *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo: Paulus.
- Sternberg, R. 2000. *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed.