

A função da repetição no reconhecimento de sentenças*

I. Introdução: estilo escrito e estilo falado

Admite-se geralmente que os textos falados (tais como conversações, monólogos etc.) diferem dos escritos de dois pontos de vista: (a) os primeiros são veiculados por sons vocais, ao passo que os últimos o são através de sinais gráficos; e (b) os textos escritos são vazados, por convenção, em um dialeto diferente daquele usado na conversação oral (donde a distinção entre dialeto padrão e dialeto coloquial, facilmente observável mesmo nos falantes mais escolarizados).

Existe, entretanto, uma terceira dimensão em relação à qual diferem os textos escritos e os falados. Quando falamos (usando o que vou chamar, por falta de termo melhor, **estilo falado**), estamos sujeitos a muitas limitações que não existem no caso da escrita: precisamos manter a atenção do interlocutor; não podemos sobrecarregar sua memória (nem a nossa); não podemos voltar e apagar o que acabamos de dizer, e assim por diante. Por outro lado, a comunicação face a face oferece certos recursos próprios, tais como o contexto situacional e a possibilidade de observar as reações do ouvinte. Nenhuma dessas características vale para o estilo escrito: ao escrevermos podemos usar frases mais longas e complexas (pois o leitor pode ler na velocidade que preferir, ou reler se necessário); se mudarmos de plano no meio de uma frase, podemos reescrevê-la. Mas já não podemos lançar mão do contexto situacional, nem utilizar a observação das reações do ouvinte.

Esses fatores determinam um conjunto de diferenças entre textos falados e escritos que são em grande parte responsáveis, acredito, pela dificuldade que um estudante encontra ao tentar aprender a ler. No entanto, essas diferenças não têm sido estudadas pelos especialistas em linguística aplicada, e a maioria dos professores de língua materna nem sequer sabe de sua existência. Este me parece um setor em que se poderia realizar um estudo contrastivo de interesse prático imediato; com efeito, as diferenças de estilo são, como fonte de dificuldades de leitura, muito mais importantes do que as diferenças propriamente "linguísticas". Suspeito que um aluno de seus onze anos está em geral aparelhado sintaticamente (não direi lexicamente) para compreender o essencial de qualquer texto escrito em português moderno; em outras palavras, ele tem, em grau bastante elevado, a competência necessária àquela tarefa. Mas ele pode ter sérias deficiências de outra ordem — isto é, pode não haver desenvolvido estratégias de reconhecimento sintático suficientemente eficazes para permitir o processamento adequado dos textos escritos.

Dessas considerações se deduz uma conseqüência, que será a moral deste artigo, e que vou adiantar desde já: pode ser essencialmente uma perda de tempo tentar desenvolver a competência linguística de um aluno que lê mal. O que é necessário é, não ensinar-lhe "mais português", o que não será de muita ajuda, mas treiná-lo no estilo escrito — em especial, procurar desenvolver suas estratégias de reconhecimento sintático (darei uma idéia do que sejam essas estratégias mais adiante). Como desenvolver as estratégias é um problema em aberto, que não procurarei atacar aqui. Mas é suficientemente claro que qualquer tentativa de enfrentar essa questão depende crucialmente de uma definição daquelas características do estilo escrito que apresentam dificuldades para o nosso mecanismo decodificador. Encontraremos evidência para essa definição dos "nódulos" de dificuldade a partir de estudos contrastivos dos dois estilos, como por exemplo o que esboçarei no presente trabalho.

Uma aplicação imediata dos resultados do trabalho de identificação de pontos difíceis estará no campo da preparação de textos a serem utilizados por leitores inexperientes. Veremos adiante que, do ponto de vista do tipo de dificuldade aqui estudado, esses textos são bastante inadequados.

Voltemos agora a considerar as diferenças de estilo que existem entre textos falados e textos escritos. Ao contrário do que poderia parecer, à vista do caráter aparentemente caótico dos textos falados, essas diferenças não são aleatórias; em muitos casos é possível formular regras para prever as possibilidades de ocorrência de pausas, hesitações, repetições, mudanças de plano etc., em contraste com os fatos do estilo escrito.

Neste trabalho concentrar-me-ei em uma classe de particularidades do estilo falado, a saber, a repetição não-contígua. Veremos que a ocorrência de repetições não-contíguas é em certo grau previsível,

verificando-se com maior freqüência em certos ambientes facilmente definidos. Além disso, sustentarei que, dados alguns pressupostos plausíveis, esses ambientes podem ser interpretados como pontos críticos, correspondendo àqueles ambientes do estilo escrito onde o mecanismo decodificador utilizado pelo leitor é particularmente sobrecarregado — e onde, por conseguinte, existe o perigo de quebra de compreensão no caso de leitores fracos.

Os dados que utilizei provêm de transcrições de diálogos com informantes de classe média, com idades variando de 11 a 36 anos. As gravações foram feitas em situações razoavelmente informais, de modo que podem ser tomadas como típicas da fala espontânea.

II. Pressupostos

O trabalho aqui relatado se baseia em quatro pressupostos, a saber:

a) Possuímos conhecimento não-explícito das limitações perceptuais de uma pessoa que ouve enunciados falados e trata de compreendê-los.

b) Fazemos uso desse conhecimento ao construirmos nossos enunciados, isto é, adaptamo-los de maneira a minimizar o efeito das limitações perceptuais. Isso se faz, é claro, não apenas no interesse do ouvinte, mas também no do falante, pois este precisa igualmente manter a pista do que está dizendo. (Não tentarei dar aqui uma descrição do funcionamento real ou da origem ontogenética do mecanismo acima esboçado. Suspeito que um dos fatores envolvidos em seu funcionamento é o nosso acompanhamento de nossa própria fala à medida que falamos).

c) Como resultado, a fala é cheia de desvios de gramaticalidade, desvios estes que não são aleatórios, mas são em parte motivados por considerações de facilidade de processamento. O estudo de tais desvios pode portanto levar à identificação das características da fala que apresentam dificuldades especiais ao nosso mecanismo de processamento.

Quanto ao meu quarto e último pressuposto, será necessário fazer alguns comentários prévios. Alguns psicolinguistas parecem acreditar que existe alto grau de paralelismo entre a tarefa de processar enunciados falados e a de processar enunciados escritos, de tal modo que pontos difíceis dos primeiros corresponderiam a pontos difíceis dos segundos. É a posição assumida por Massaro que, embora reconhecendo que

“As operações de ensaio e recodificação rehearsal and recoding permanecem as menos definidas na situação de leitura”

afirma que

“Em termos do nosso modelo a leitura e a percepção da fala convergem neste estágio de processamento [o de ensaio e recodificação / MAP] de modo que as mesmas regras se aplicam a

ambas as situações.”

[Massaro, 1975, p. 286]

Não sei até que ponto muitos psicolinguistas não discordariam das idéias expressas por Massaro. Eu próprio (sem ser psicolinguista!) apontei acima que a tarefa de decodificar um texto escrito é qualitativamente diferente da de compreender enunciados falados — ou seja, recursos tais como reler, diminuir a velocidade etc. estão ao alcance do leitor, mas não do ouvinte. Mas não creio, de qualquer modo, que seja necessário adotar aqui um ponto de vista radical; para fugir a controvérsias, será suficiente para meus objetivos adotar uma versão mais fraca e consistente com as observações feitas na seção 1, a saber,

d) Leitores inexperientes incluem em sua abordagem da tarefa de compreender um texto escrito alguma dependência de estratégias desenvolvidas para tratar de textos falados, e que muitas vezes são inadequadas à nova tarefa que são forçadas a executar.

Não precisamos nos ocupar com a natureza precisa dessas estratégias. Basta notar que elas se associam a um mecanismo que corta o material a ser processado em “fatias” (*chunks*) de informação. Agora, é provável que a fala apresente a esse mecanismo de fatiamento problemas relativamente fáceis, devido a vários fatores, entre os quais a relativa brevidade e simplicidade das sentenças, assim como — um elemento que será de particular interesse para nós — a quantidade de repetições encontradas nos enunciados¹.

III. Papel da repetição

De que maneira a repetição facilita a tarefa de fatiar a informação a ser processada, ou a de processá-la? Procurarei responder agora a essa pergunta.

Suponhamos que uma frase começa com um sintagma nominal seguido de um verbo; então aparece uma inserção (por exemplo, um sintagma adverbial); depois, o resto da frase. Por exemplo,

(1) ela achou, no princípio, que dava tempo

Como não há maneira de incluir SN + V mais a inserção em uma fatia única, será preciso dividir (1) em pelo menos três fatias, assim:

(2) [ela achou,] [no princípio,] [que dava tempo]

1

2

3

Vamos agora repetir SN + V depois da inserção, como tenho em um exemplo real do meu corpus:

(3) ela achou, no princípio ela achou que dava tempo

Esse tipo de repetição é característico; a grande maioria (74,0%) dos casos de inserção ocorrentes no corpus examinado são acompanhados de repetição como em (3). E, por outro lado, os casos de repetição não-contígua encontrados no corpus praticamente se resumem a repetições após inserções (90,2% dos casos)². Uma inserção se define como: (a) um constituinte transportado; por exemplo, um advérbio não no início nem no final da sentença; (b) um aposto,

como em **Durval**, o que toma conta lá do catecismo; (c) um constituinte estranho à sentença, como uma exclamação; ou (d) uma combinação dos elementos acima. Casos claros de (a) a (d) perfazem 74,5% de todos os exemplos. O restante são repetições dentro de repetições, ou casos duvidosos em geral.

A repetição consiste, em geral, de todo o material que ficou à esquerda da inserção (64,4% dos casos)³; se incluirmos os casos em que a repetição se faz com exceção apenas de um advérbio ou de um conetivo, chegamos a 91,1% dos casos.

Pode-se ver claramente que a ocorrência e a composição das repetições não-contíguas não são absolutamente aleatórias; e os fatos, evidentemente, pedem explicação. Por que haveria necessidade de repetir, após uma inserção, o material que a precede? À primeira vista, isso não viria simplificar em nada o trabalho do ouvinte, pois (3) não poderá ser dividida em menos de três fatias — admitindo-se a hipótese de que a subordinada final possa ser incluída em uma fatia:

(4) [ela achou,] [no princípio] [ela achou que dava tempo]
1 2 3

Como (4) é pelo menos tão complicada quanto (2), parece que não ganhamos nada com a repetição — uma conclusão implausível, dado o caráter sistemático da ocorrência de repetições no estilo falado.

Partindo do pressuposto de que (4) é perceptualmente mais simples do que (2), procurarei uma explicação. Ora, sabe-se, desde o trabalho de Miller (1956), que a memória imediata (ou “de curto termo”) tem uma capacidade muito limitada, podendo armazenar apenas cerca de “sete, mais ou menos duas” fatias de informação (na conta de Miller). Nossos mecanismos perceptuais deverão, pois, atuar com a maior eficiência possível, realizando sua tarefa com o mínimo possível de fatias, porque a economia mesmo de uma única fatia pode ser decisiva para a compreensão de um enunciado. Podemos imaginar então que a fatia 1 de (4) — isto é, toda a porção do enunciado que fica à esquerda da inserção, e que é repetida após ela — seria suprimida para efeito de processamento. Ou seja, no momento em que a repetição entra na memória imediata, a primeira fatia seria apagada. Desse modo, poderíamos dizer que (4) é mais simples do que (2) porque do ponto de vista perceptual contém apenas duas fatias — e isso precisamente em virtude da presença da repetição:

(5) [ela achou,] [no princípio] [ela achou que dava tempo]
1 2

O presumível apagamento da primeira fatia da memória imediata não significa perda da informação aí contida. Se assim fosse, seria difícil conciliar essa explicação com o fato de que a primeira fatia tem freqüentemente uma função no discurso. Funciona em geral como tópico, chamando a atenção do ouvinte para uma parte do enunciado, e transmitindo a mensagem de que é sobre aquilo que se vai dizer alguma coisa. Desse modo, em vez de supressão da primeira fatia, seria melhor falarmos de recodificação — a informação (semân-

tica) contida na primeira fatia seria na verdade transferida para a memória de longo termo, ao mesmo tempo que a representação literal da mesma seria eliminada da memória imediata.

A recodificação do tópico não deve criar problema para a compreensão da sentença, dada a natureza não estrutural, essencialmente semântica, da relação tópico/comentário. Ou seja, para que um tópico funcione adequadamente como tal é preciso que se tenha acesso à informação que ele traz, mas não necessariamente à forma exata em que foi expresso. Já no caso de um sujeito, a situação é diferente: como a relação sujeito/predicado é estrutural, sintática (desencadeando inclusive fenômenos formais como a concordância), é essencial que o sujeito esteja disponível numa representação fiel, tal como a fornecida pela memória imediata, para que a sentença seja compreendida. A recodificação de um sujeito antes de se completar o processamento da sentença pode, em princípio, prejudicar a compreensão; mas o mesmo não se dá, como vimos, com a recodificação do tópico.

O que coloquei logo acima é, sem dúvida, altamente especulativo; mas pode ser pelo menos parte da verdade. De qualquer modo, há uma outra explicação, que no momento me parece mais segura, e que dá conta adequadamente dos fatos verificados.

Voltemos a comparar (2) e (4):

(2) [ela achou,] [no princípio,] [que dava tempo]

1 2 3

(4) [ela chrou,] [no princípio] [ela achou que dava tempo]

1 2 3

Ainda que o número de fatias seja idêntico nos dois casos, veremos que (4) é com efeito perceptualmente mais simples do que (2).

Como já deve ter ficado claro pelos exemplos, uma fatia pode variar de comprimento; em (2) temos a fatia que **dava tempo**, e em (4) a fatia **ela achou que dava tempo**. Deve haver um limite máximo de comprimento para uma fatia sintática, mas isso não precisa interessar-nos, desde que uma fatia como a terceira do exemplo (4) esteja, como certamente está, abaixo desse máximo⁴. Entretanto, não se deve pensar que uma fatia pode ser armazenada na memória imediata como uma seqüência não estruturada de elementos (de palavras, por exemplo). As pesquisas realizadas nesse particular⁵ deixam bem claro que a condição para que uma seqüência de elementos possa ser incluída em uma fatia única é que essa seqüência seja interpretada como realização de uma unidade de ordem superior. Por exemplo, se é possível guardar na memória imediata apenas, digamos, sete algarismos, esse número pode ser ampliado se os algarismos forem agrupados em números de mais de um algarismo. Isto é, se em vez de

(6) 1 8 6 3 0 9 6 ...

lermos

(7) 18 63 0 96 ...

conseguiremos armazenar maior número de algarismos (embora o número de fatias continue mais ou menos constante; mas ver a nota 3 acima).

Esse processo de estruturação de unidades em unidades maiores é, obviamente, crucial para a percepção sintática. Se não houvesse essa possibilidade, seríamos incapazes de compreender enunciados de mais de sete elementos (palavras, ou mesmo fonemas). É evidente que nossa capacidade é muito superior a isso.

É necessário pois admitir que, antes que uma seqüência sintática seja armazenada na memória imediata, um mecanismo pré-analisa a seqüência, interpretando partes dela como realizações de unidades de nível superior. Esse mecanismo tem à sua disposição um certo número de estratégias, que se ordenam segundo uma espécie de ordem de preferência: a primeira estratégia é experimentada, e se fracassar passa-se à segunda e assim por diante.

A ordem de preferência se relaciona possivelmente com uma ordem de "canonicidade" das estruturas da língua — de tal modo que certas estruturas, mais típicas, mais freqüentes ou mais completas, serão procuradas preferencialmente; caso essa procura não dê resultado, outras estruturas serão experimentadas, até que uma delas prove ser uma análise possível do enunciado em questão (ou até que se esgotem as estratégias, com o que o enunciado não será processado). Um exemplo disso é a estratégia denominada por Fodor, Bever e Garrett (1974) a "estratégia do sentóide canônico" (*canonical-sentoid strategy*). Eles a formulam da seguinte maneira:

"quando quer que se encontre uma seqüência superficial SN V (SN), presume-se que esses itens são, respectivamente, sujeito, verbo e objeto de um sentóide profundo."

[Fodor et al., 1974, p. 345]

Embora essa hipótese seja apoiada por experimentos realizados com falantes do inglês (Bever e Mehler, 1967; Moore, 1972), não creio que as coisas sejam diferentes no português, que é semelhante ao inglês nos detalhes relevantes. Os autores concluem que

"a pré-análise tende a favorecer qualquer forma do 'input' à qual possa ser aplicada a estratégia do sentóide canônico. Em resumo, as etapas do processamento parecem ser primeiro reduzir o 'input' à forma SN V (SN), e então aplicar a estratégia do sentóide canônico."

[p. 345]

Como se faria, então, o processamento dos enunciados (2) e (4)? O que nos interessa em particular é o processamento da fatia 3 de cada exemplo, a saber

(2') ... que dava tempo

(4') ... ela achou que dava tempo

Observemos que (4') é acessível a uma das primeiras estratégias na ordem das preferências — precisamente à estratégia do sentóide

canônico, pois se compõe de um SN sujeito, seguido de verbo e SN objeto (oracional). Desse modo, podemos considerar essa fatia como de complexidade perceptual especialmente baixa.

O mesmo já não vale para (2'), que é constituída por um fragmento de sentença, cuja interpretação cabal depende de outro fragmento que está ausente da fatia em questão. Acho provável que a pré-análise de (2') envolva a aplicação de uma das estratégias mais complexas, pois precisa incluir um relacionamento entre fatias diferentes (e não contíguas), o que não se verifica no caso de (4'). Considerarei portanto (2') como uma fatia de complexidade perceptual relativamente alta. Decorre daí, como é claro, que o enunciado (2) é perceptualmente mais complexo do que (4), muito embora seja mais curto do que ele.

Quero dizer, em suma, que a repetição não-contígua facilita o processamento dos enunciados através da reconstituição de seqüências acessíveis a estratégias perceptuais mais altas na ordem de preferências, seqüências essas que haviam sido interrompidas por uma inserção. Dessa hipótese decorre uma previsão verificável: prevê-se que o elemento repetido depois de uma inserção deverá, em muitos casos, fundir-se com o material que se segue de modo a formar um constituinte processável através de uma estratégia altamente preferida. Acredito que essa previsão é confirmada pelos dados examinados. As três estruturas abaixo são, com toda probabilidade, perceptualmente simples:

(8) Sujeito – Verbo – Objeto

(9) Sujeito – Verbo intransitivo

(10) Sujeito – Verbo de ligação – Predicativo

Ora, 42,5% de todos os casos claros⁶ de repetição não-contígua redundam na reconstituição de uma das estruturas (8) – (10).

Por outro lado, há também casos em que a repetição não reconstitui estrutura nenhuma; todos são enunciados nos quais, embora a inserção ocorra no final de uma estrutura, esta é repetida na íntegra depois da inserção. Por exemplo,

(11) outro dia eu *tava olhando*, eu tenho ela lá em casa, *tava olhando*
Entretanto, tais enunciados são bastante raros no corpus examinado, perfazendo apenas 25% dos casos de repetição não-contígua. Podemos concluir, pois, que o exame dos dados disponíveis confirma uma previsão feita pela hipótese proposta acima.

Conforme antecipei na nota 2, é necessário fazer uma ressalva aqui. Em um trabalho em elaboração, Jânia Ramos encontrou em certos textos orais uma incidência muito maior de repetições não contíguas impossíveis de explicar através da necessidade de reconstituir estruturas interrompidas por inserção. Esses resultados, evidentemente, não invalidam as conclusões do presente artigo, mas chamam a atenção para a possibilidade de que a função da repetição seja mais complexa do que este trabalho pode sugerir. Ramos distingue, por exemplo, um grande número de repetições cuja função pare-

ce ser exclusivamente enfatizar elementos cruciais da mensagem.

IV. Repetição contígua e repetição não-contígua

Pode-se concluir da discussão que precede que a ocorrência de certas repetições não-contíguas na fala oral é um indicador de pontos especialmente difíceis do texto, do ponto de vista das limitações de processamento. Também deve ficar claro que a repetição contígua não pode ter a mesma função comunicativa que a não-contígua. Vimos que a repetição de x após y em xyz, onde xz é uma unidade sintática, pode facilitar a tarefa de compreender o enunciado. Mas, obviamente, não adiantaria repetir x depois de si mesmo, pois este segundo x continuaria separado de seu companheiro z pelo y intermediário.

Com efeito, a repetição contígua parece estar ligada a fenômenos inteiramente distintos, como a ênfase e a hesitação. Isso explica por que, no corpus utilizado para este trabalho (onde, como já observei, repetições enfáticas são comparativamente raras), 74,0% dos exemplos de repetições contíguas consistem de itens algo "vazios" tais como *que* (complementizador ou pronome relativo), artigos, preposições, indefinidos como *algum*, *muitos*, a partícula *não* e assim por diante. Além do mais, boa parte dos 26,0% restantes é composta de constituintes principais, como sujeitos, que são repetidos enquanto o falante tenta encontrar uma maneira adequada de terminar a sentença. Provavelmente a generalização correta seria dizer que a hesitação incide sobre elementos que carregam pouca informação nova (ou "dinamismo comunicativo", para utilizar a terminologia dos linguistas de Praga).

Acho que a repetição devida a hesitação é um fenômeno muito menos interessante, para nossos objetivos, do que a repetição não contígua do tipo que examinei acima. Isso porque a hesitação reflete as limitações do próprio falante, de um tipo que facilmente se corrige ao escrever. Evidentemente, quem escreve, por mais inexperiente que seja, não tem necessidade de repetir uma palavra para manter o canal ocupado enquanto decide como continuar. Por outro lado, já que a repetição devida a hesitação não tem nada a ver com as limitações perceptuais, sua ausência nos textos escritos não apresenta qualquer problema para o leitor.

Do mesmo modo é fácil ver que a ausência de repetição não contígua nos textos escritos é causa do aparecimento de "nódulos", onde o mecanismo usado pelo leitor para decodificar o texto enfrenta uma tarefa especialmente dura. É esta uma das diferenças entre o estilo falado e o escrito às quais me referi anteriormente como fonte de dificuldades de leitura. Fatores como este são em grande parte responsáveis pelo aparecimento de um fenômeno do qual nós professores temos dolorosa consciência: a existência de estudantes que têm um conhecimento passivo razoável das regras do dialeto padrão, e são

alfabetizados (no sentido de que são capazes de decodificar sinais escritos em termos de cadeias orais), mas que se mostram incapazes de compreender adequadamente a maioria dos textos escritos.

5. Conseqüências para o ensino da leitura

Chegamos agora a uma pergunta crucial: qual é a relevância das considerações acima para o problema de melhorar as habilidades de leitura dos nossos alunos?

Vimos que as estruturas que contêm inserções são difíceis de processar. Se se verificar que tais estruturas são freqüentes nos textos a que os alunos são expostos, teremos isolado um dos fatores que bloqueiam (às vezes permanentemente) o progresso da leitura. É assim porque o estilo escrito não inclui (ou só muito excepcionalmente inclui) repetições não-contíguas; o enunciado escrito típico não se parece com (3), mas antes com (1):

(1) ela achou, no princípio, que dava tempo

(3) ela achou, no princípio ela achou que dava tempo

A esta altura já deve estar claro que a dificuldade de um texto escrito é, em parte, função do número de inserções que contém. Como é óbvio, por outro lado, um estudante terá que dominar o processamento de estruturas que contêm inserções se quiser chegar a ser um leitor eficiente. Eu segeriria, então, que variáveis tais como o número, e possivelmente o comprimento e a complexidade das inserções sejam levadas em conta como elementos relevantes da dificuldade de um texto, e que sua introdução no material de leitura seja graduada.

Dai a entender acima que a importância das inserções como fonte de dificuldade dependerá da freqüência de inserções encontradas nos textos geralmente oferecidos aos alunos. A fim de fazer uma verificação preliminar, levantei a ocorrência de períodos com inserções (em oposição a períodos livres de inserções) em 8 páginas de dois manuais dirigidos à 6ª série do primeiro grau (alunos de 12 a 13 anos, em média). Os resultados sugerem que a inserção é realmente um fator de importância no bloqueamento da leitura; nesses manuais, escritos certamente com a preocupação de facilitar a compreensão, a percentagem de períodos que incluem inserções é de 32,6% de todos os períodos — ou seja, praticamente um terço (ver quadro (12)).

(12) Percentagem de períodos contendo inserções
(Um período é delimitado por ; - | ?)

Texto	Nº de períodos examinados	Com inserção	%
Azevedo e Santos (1977)	32	12	37,5
Hallazgo (1976)	63	19	30,1
Total	95	31	32,6

Boa parte dos períodos livres de inserções são extremamente curtos; a impressão que se tem é de que, assim que um período "cresce" um pouco, começam a aparecer as inserções. O único tipo frequente de período longo sem inserção são os que contêm enumerações, do tipo

(13) Estes são levados pelas enxurradas às margens de charcos, lagos, rios, açudes, córregos.

O levantamento acima relatado é sem dúvida excessivamente sumário para que possa permitir conclusões seguras. Mas não será difícil ampliá-lo, e eu por minha parte não creio que os resultados venham a ser muito diferentes dos do quadro (12).

VI. Conclusão

Este trabalho se ressentiu de seu caráter preliminar e um tanto programático; e o problema das inserções pode muito bem não ser o mais importante dentre os que nos interessam. Mas, naturalmente, era preciso começar por algum lado. Minha motivação inicial foi a crença, antecipada acima, de que a grande causa das deficiências de leitura (à parte o problema do vocabulário) não é a falta de competência linguística, mas deficiência de outra ordem; em outras palavras, não o mau conhecimento da gramática portuguesa, mas falta de treinamento nas estruturas perceptualmente complexas do estilo escrito.

Acredito que o estudo contrastivo do estilo falado e do escrito é uma área onde linguistas e psicolinguistas poderiam realizar um trabalho ao mesmo tempo interessante e útil. Tal trabalho se encaixaria no âmbito de uma tarefa mais ampla, a saber, a de definir tão precisamente quanto possível o que vem a ser um texto difícil de ler: tarefa que exige o estudo dos textos de diversos pontos de vista: da sintaxe, da semântica, da lexicologia e da análise do discurso. Para o professor, esse tipo de investigação trará o subsídio essencial para a criação de uma crítica do texto escolar; para o linguista, levantará sem dúvida questões teóricas de interesse. Para ambos, poderá ajudar a

diminuir a distância que atualmente separa a ciência da linguagem e a didática da língua materna.

NOTAS

*Desejo agradecer a Cláudia Lemos e Maria Fausta Campos por discutirem comigo as implicações psicolinguísticas deste trabalho (a responsabilidade das conclusões é, evidentemente, apenas minha); e a Ataliba de Castilho por permitir o uso de transcrições de diálogos do Projeto NURC. Uma versão anterior deste artigo foi apresentada no V Congresso da AILA, Montreal, agosto de 1978.

1. Eu tinha em mente fatores como estes quando mencionei, em (b), a adaptação dos enunciados a fim de minimizar o efeito das limitações perceptuais.

2. Investigações mais recentes sugerem que essa não é uma característica universal, mas talvez de alguns falantes ou de certos tipos de texto. Ver maiores detalhes adiante, no final da seção 3.

3. Contando-se a partir do início da oração, e considerando-se um SN anaforicamente reduzido como equivalente ao SN pleno.

4. Simon (1974) experimentou com sentenças de 6 a 10 palavras, e encontrou que podem funcionar como fatias; no entanto, a memória imediata parece só comportar cerca de 3 dessas fatias longas. Os resultados de Simon sugerem que o número de fatias comportadas pela memória imediata decresce à medida que aumenta o tamanho das fatias: podemos armazenar (aproximadamente) 7 palavras de uma sílaba, 6 palavras de três sílabas, 5 sintagmas de 2 a 3 palavras, 3 sentenças de 6 a 10 palavras.

5. Ver exemplos em Miller, 1956.

6. Cerca de 89% de todos os casos são "claros".

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, G. G. e SANTOS, F.M. (1977) *Panorama do Brasil*, 2 (6ª

- série), Belo Horizonte, Vigília.
- BEVER, T.G. e MEHLER, J. (1967) "The Coding Hypothesis and Short-term Memory", *AF Technical Report*, Harvard Center for Cognitive Studies.
- FODOR, J., BEVER, T.G. e GARRETT, M. (1974) *The Psychology of Language*, New York, McGraw-Hill.
- HALLAZGO, A. (1976) *Estudando Ciências (6ª série)*, São Paulo, Ed. do Brasil.
- MASSARO, D. (1975) "Primary and Secondary Recognition in Reading", in D. Massaro, ed., *Understanding Language*, New York, Academic Press.
- MILLER, G. (1956) "The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: some Limits on our Capacity for Processing Information", *Psychological Review*, 63.
- MOORE, T.M. (1972) "Speeded Recognition of Ungrammaticality", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11.
- RAMOS, J. M. (em elaboração) *Hipóteses para uma Taxonomia das Repetições no Estilo Falado*, dissertação de Mestrado, UFMG.
- SIMON, H. A. (1974) "How Big is a Chunk?", *Science*, vol. 183.