

# INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS: ALGUNS ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

*Gládis Massini-Cagliari\**

**Resumo:** *Neste trabalho, pretende-se mostrar de que maneira os critérios de compreensão levantados pela literatura lingüística encontram-se subjacentes aos exercícios de interpretação de textos usados na nossa escola, desde a cartilha até o segundo grau, e que uma análise mais aprofundada desses critérios prova que quase nenhum deles é completamente seguro e garante com certeza que o ouvinte/leitor tenha entendido o texto.*

**Palavras-chave:** *interpretação de textos; leitura; critérios de compreensão; ensino de língua.*

## **Introdução**

A interpretação/compreensão de textos constitui uma das práticas de ensino do Português mais difundidas. Pode-se afirmar que está presente em salas de aula de professores cuja atitude perante o ensino é bastante diversa e cuja prática escolar exclui ou não o livro didático. Apesar de todo esse contato com a interpretação de textos, ainda não se pode afirmar com *absoluta certeza* quando uma pessoa *entendeu* realmente um texto com o qual teve contato (auditivo ou por meio de leitura).

Autores como Heringer (1983) e Taylor (1986) procuraram enumerar critérios de compreensão, pelos quais seria possível afirmar se uma pessoa entendeu ou não um texto, encontráveis, de uma maneira ou de outra, na literatura a respeito. Neste trabalho, pretende-se mostrar de que maneira os critérios de compreensão levantados por estes autores encontram-se subjacentes aos exercícios de interpre-

---

\* Professora do Departamento de Lingüística – Área de Língua Portuguesa – da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Araraquara. Doutora em Lingüística pela Unicamp.

tação de textos usados na nossa escola, desde a cartilha até o segundo grau, e que uma análise mais aprofundada desses critérios prova que *quase nenhum* deles é completamente seguro e garante com certeza que o ouvinte/leitor tenha entendido o texto.

## 1. Critérios de compreensão

Para Heringer (1983: 259), a parte mais importante da comunicação é a compreensão. Para ele, existem muitas maneiras pelas quais o falante pode querer se fazer entender: literalmente, figurativamente, ironicamente ou mesmo de maneira “errada”. E, para saber se realmente o ouvinte (B) entendeu o falante (A) da maneira como este gostaria de ter sido entendido, Heringer propõe nove critérios.

O primeiro deles é o critério da *aceitabilidade*:<sup>1</sup> se B aceitar o texto de A, é porque B compreendeu A. Embora Heringer (1983: 262) proponha a aceitabilidade como critério de compreensão, pode-se dizer que ele nem mesmo chega a se configurar como um critério, uma vez que a não-aceitação do texto de A por B não pressupõe um não-entendimento e sim a compreensão do que A disse. Além disso, a aceitação do texto de A por B não pressupõe necessariamente a sua compreensão.

O segundo critério proposto por Heringer (1983: 262) é a *rapidez de leitura*: quanto mais rápido o leitor conseguir ler o texto, mais ele estará compreendendo o seu conteúdo. Além de sugerir, absurdamente, que a leitura dinâmica seria o tipo de leitura “ideal”, este critério desconsidera o fato de que uma leitura mais demorada de um texto pode ser uma forma de o leitor conseguir concentrar melhor sua atenção sobre ele e, portanto, compreendê-lo melhor. O próprio Heringer concorda que a rapidez de leitura não é um bom critério de compreensão.

O terceiro seria o critério de *retenção na memória*. Para Heringer (1983: 262), este critério esbarra em problemas insolúveis, na prática. É possível dizer que uma pessoa não entendeu um texto, se ela não souber repeti-lo depois? E se ela fizer algumas modificações, é porque não entendeu o texto? Por outro lado, é possível que o falante memorize sentenças que não foram realmente compreendidas

por ele. Lembrar-se de algo não significa ter compreendido; não se lembrar de algo não significa não ter compreendido. Por este motivo, Heringer rejeita este critério.

O quarto critério apontado por Heringer (1983: 263) é a *complexidade da sentença*, ou, em outras palavras, a extensão da sentença. Este critério difere dos demais, na medida em que enfoca características dos textos envolvidos e não dos usuários da língua (como nos critérios anteriores). Baseia-se na tese de que, quanto menos complexa for a sentença, mais ela será compreensível. Na opinião de Heringer, este não seria um critério muito bom, pois necessitaria de um princípio independente de “compreensibilidade” (ou “inteligibilidade”).

O quinto critério seria a capacidade de *preenchimento de lacunas*. De um texto (escrito), seriam retiradas por volta de cinquenta palavras. Depois, seria solicitado do sujeito do teste que preenchesse as lacunas. Quanto mais lacunas pudesse preencher, mais compreensível seria o texto – Heringer (1983: 263). A exemplo do quarto critério, este também focaliza características do texto e não dos usuários da língua. Embora este tipo de teste possa ser útil no ensino de língua estrangeira (para verificar o grau de memorização de itens lexicais de uma segunda língua), quando aplicado à compreensão de textos, de um modo geral, torna-se um critério absurdo, pois pressupõe, segundo Heringer, que o texto mais fácil de ser compreendido seria um texto tão absurdamente redundante, que seria impossível de ser produzido.

Heringer (1983: 263) considera “elegante” o sexto dos critérios listados por ele. Diz respeito ao *juízo de um texto por falantes nativos*. A partir da leitura de um texto qualquer, um falante nativo faria julgamentos (impressionistas) e atribuiria rótulos ao texto – do tipo “claro”, “compreensível”, “simples”, “descritivo”, “estimulante” etc. Além de ser um critério, como já foi dito, muito “impressionista”, os julgamentos feitos pelos falantes nativos seriam muito atravessados pelo seu próprio conhecimento de mundo – o que poderia fazer com que o julgamento feito por dois falantes nativos a respeito de um mesmo texto fosse diferente. Heringer, por sua vez, apesar de considerá-lo elegante, rejeita este critério por transferir para os falantes o trabalho dos lingüistas.

Os três últimos critérios apresentados por Heringer estão mais fortemente orientados em direção à linguagem propriamente dita e, por isso, na sua opinião, são mais razoáveis. O primeiro deles é a *paráfrase*. Este critério enfrenta o problema de pressupor que existem textos sinônimos, isto é, textos com exatamente o mesmo significado. Atenuando-se este pressuposto, ou seja, concebendo que, embora

<sup>1</sup> Este critério leva em conta tanto textos orais como textos escritos. Já o segundo (rapidez de leitura) e o quinto (preenchimento de lacunas) critérios referem-se somente a textos escritos. Com exceção destes, todos os outros critérios apresentados por Heringer referem-se tanto a textos orais como a textos escritos.

não existam textos exatamente com o mesmo sentido, existem textos que alcançam um ponto principal comum, este constitui o melhor dos critérios listados por Heringer.

Heringer (1983: 264) apresenta como oitavo critério as *listas de implicações*. Este teste abrangeria práticas do tipo: dar sinônimos de palavras retiradas do texto, antônimos, sentenças compatíveis ou incompatíveis com o texto apresentado, construir modelos cognitivos do tipo *frames*, “esquemas”, *scripts* etc. O problema com este critério está no fato de, por intermédio destes procedimentos, ser possível verificar se o falante compreendeu palavras isoladas (extraídas do texto) e trechos do texto, mas dificilmente poderá apontar se o falante atribuiu ao texto, como um todo, uma das muitas leituras possíveis.

O nono e último critério de Heringer (1983: 264) seria a *verificação*, ou seja, a atribuição de “valor verdade” às sentenças e trechos de textos. Como já mostraram inúmeros trabalhos de Semântica,<sup>2</sup> a atribuição de valor verdade é impossível de ser efetuada em relação a muitos enunciados. Entretanto, a impossibilidade de se dizer se um enunciado é falso ou verdadeiro não quer dizer que o ouvinte/leitor não tenha compreendido o enunciado.

A conclusão a que chega Heringer é que atuam, como componentes da compreensão de textos, o próprio texto (e as regras linguísticas subjacentes a ele) e regras pragmáticas, de uso, além do conhecimento partilhado entre os interlocutores. Para ele, um critério de compreensão deveria levar em consideração todos esses aspectos.

Já Taylor (1986) apresenta apenas quatro critérios de compreensão.<sup>3</sup> O primeiro deles é o *comportamento*. Por exemplo: se A pede a B que abra a porta e B realmente faz isso, significa que B compreendeu o enunciado de A – “Abra a porta!”. O problema com este critério é que nem sempre se pode ter a certeza, pelo comportamento do ouvinte, de que ele entendeu. Pode, por exemplo, ocorrer que, exatamente no momento em que A solicitou que B abrisse a porta, B estivesse sentindo muito calor e, mesmo sem ter escutado o pedido de A, levantou-se e foi abrir a porta. Por outro lado, pode acontecer também que, quando A solicitou que B abrisse a porta, B, mesmo tendo escutado e compreendido o pedido de A, não atendeu a sua solicitação porque não gosta de receber ordens de A.

<sup>2</sup> Entre esses trabalhos, ver Davidson (1967) e Strawson (1970).

<sup>3</sup> Os critérios listados por Taylor (1986) referem-se à linguagem oral, mas podem ser feitas algumas adaptações no sentido de considerá-los também na compreensão de textos escritos.

O segundo critério apontado por Taylor é a capacidade de *paráfrase*. Os mesmos comentários feitos sobre este critério em relação à análise de Heringer servem para Taylor.

O terceiro critério de Taylor seria a *afirmação da compreensão* pelo ouvinte/leitor. Para saber se o ouvinte/leitor entendeu o texto, seria necessária uma resposta verbal sua, afirmando isso. Mesmo assim, nunca seria possível, por meio deste critério, testar se uma pessoa que afirmou ter entendido um texto, pôde realmente compreendê-lo.

O quarto critério seria o *conhecimento da língua*. O problema é que conhecer a língua na qual foi produzido um texto não constitui um critério para compreensão e, sim, *um a priori* (ou seja, uma condição, um pré-requisito) para a compreensão. Se não se tem o conhecimento linguístico necessário para entender um texto, não será possível que se dê a compreensão deste texto e, neste caso, nenhum critério de compreensão poderá ser aplicado.

Como nenhum dos quatro critérios apresentados funciona sem restrições, Taylor conclui que a compreensão só se dá na *interação*: é um fenômeno público, aberto, que não dá para ser julgado fora de um contexto; é uma atividade *cooperativa*.

## 2. Na escola

Uma das práticas de ensino de Português mais difundidas é a interpretação de textos (de agora em diante, IT). Às vezes, aparece também com outros nomes, como “compreensão de leitura”, “compreensão do texto”, “relendo o texto” etc.

Cagliari (1991: 23-4) enumera cinco tipos de IT:

- i. IT que se baseia em respostas sintáticas. Dá como exemplo o fato de, a respeito de uma frase do texto do tipo “Pedro chutou a bola”, a IT formular perguntas do tipo: “Quem chutou a bola?”; “Pedro chutou o quê?”; “Pedro chutou a .....”.
- ii. IT que se baseia na descoberta ou identificação do significado das palavras. Por exemplo, em relação a “O bebê bebe e baba.”, a IT pergunta: “O que é baba?”.
- iii. IT que se baseia na análise filológica, a fim de descobrir o significado pelo estudo dos morfemas de origem. Por exemplo, diante da

palavra *eufônico*, extraída do texto a ser "interpretado", a IT fornece os morfemas *eu, do* grego, que quer dizer "bom", e *fonê*, também do grego, que significa "som", e, a partir daí, solicita o significado da palavra em questão.

- iv. IT que consiste em dizer com as próprias palavras o que o autor disse (ou o que queria dizer).
- v. análise do discurso, retórica ou argumentativa, com subsídios dados pela Linguística Moderna. Cagliari afirma que este tipo de análise só pode ser encontrada em trabalhos especializados de Linguística, não sendo, pois, uma atividade de nossas escolas.

Além disso, nas escolas, a análise da forma do texto é usada apenas no caso das poesias. Cagliari classifica, também, como um tipo mais "s sofisticado" de fazer IT, as famosas "fichas de leitura".

### 2.1 Na alfabetização

A partir da subdivisão de Cagliari (1991), pode-se perceber, analisando as ITs dos textos lidos por alunos de alfabetização, que três dos cinco tipos elencados estão sempre presentes: tipos *i, iii* e *iv*. Além disso, a IT também serve como *teste de atenção e reconhecimento de formas gráficas*. É o que pode ser visto a partir dos textos (1) e (2) – e suas respectivas ITs:<sup>4</sup>

(1) 1. Leia:

Camila viu o camelo.  
 – Titia, como é o nome dele?  
 – É camelo.  
 Camila repetiu:  
 – Ca-me-lo. Nome feio, titia!  
 Dona Camélia riu de Camila.

2. Interpretação:

a) Marque o certo:

Camila viu o:

( ) cabelo ( ) cavalo (x) camelo ( ) cabide

b) Complete:

Camila repetiu:

– Ca-me-lo. Nome feio, titia!

Dona Camélia riu de Camila

(2) 1. Leia

A arara

Teleco foi à feira.

Teleco viu a arara.

Ele falou:

– Eu quero a arara.

Ela é colorida.

2. Marque a resposta certa:

a) Teleco foi ( x ) à feira

( ) ao mercado

b) Teleco viu ( ) o papagaio

( x ) a arara

[...]

5. Ordene as sílabas para formar palavras:

pa – to – sa \_\_\_\_\_ to – ma \_\_\_\_\_

io – se \_\_\_\_\_ na – na – ba \_\_\_\_\_

<sup>4</sup> Os exemplos (1) e (2) foram transcritos de provas aplicadas em uma classe de alfabetização, no município de Varginha – MG, em 1991.

Na IT do texto (1), a pergunta 2a serve apenas para testar a atenção e a capacidade do aluno de reconhecer que “cabelo”, “cavalo”, “camelo” e “cabide”, embora graficamente parecidas, são palavras diferentes. A questão 2b é apenas um exercício de cópia e de IT com base na estrutura sintática das frases.

As questões 2a e 2b da IT do texto (2) são análogas à questão 2a do texto (1). Resta apenas saber em que a questão 5, que enfoca a combinação de sílabas para formar palavras, contribui especificamente para a compreensão do texto Arara ...

Os problemas com as ITs apresentadas acima resultam, em grande parte, da própria concepção de texto escrito e de leitura veiculada pelas cartilhas. Segundo Cagliari (1989), para as cartilhas, um texto escrito seria apenas um jogo de monta/desmonta, um amontoado aleatório de frases, sem conexões de sentido necessárias. Desta forma, a leitura seria apenas um exercício mecânico de decifração de código e pretexto para a “interpretação de textos” que se segue, uma “interpretação” que nada acrescenta ao leitor em termos de uma “compreensão” do texto propriamente dita.

Nas novas propostas de alfabetização (ditas “construtivistas”), a IT aparece geralmente em forma de paráfrase. Parte-se de um texto (que pode ter sido enunciado por algum dos alunos da classe ou que pode ter sido lido) e fala-se ou escreve-se, com as próprias palavras, o que o texto “disse”. Neste sentido, a atividade de IT confunde-se com as atividades de produção de textos.

## 2.2 Nas demais séries

Basta uma breve olhada em alguns livros didáticos<sup>5</sup> para perceber que tipos de IT a escola vem fazendo. As questões de IT mais comuns são as seguintes:<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Os livros didáticos consultados são os seguintes:

FERREIRA, Luiz Antônio. *Aulas de comunicação em Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985. 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries.

RODRIGUES, A. M.; CASTRO, D. A.; TEIXEIRA, I. P. *Antologia da literatura brasileira: textos comentados*. São Paulo: Marco, 1979. v. I e II.

TUFANO Douglas. *Estudos de língua e literatura*. 2. ed. ampliada. São Paulo: Moderna, 1983. v. 1, 2 e 3.

\_\_\_\_\_. *Curso moderno de Língua Portuguesa*. São Paulo: Moderna, 1990. 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries.

<sup>6</sup> Este levantamento não se pretende exaustivo.

1. *paráfrase*. Através de perguntas, a IT faz com que os alunos repitam, com as próprias palavras, todo o texto. Às vezes, pede-se que os alunos recontem a história da sua maneira, sem recorrer a perguntas para tal. Pode ocorrer, também, em forma de “resumo” do texto.
2. *identificação do tópico discursivo*.<sup>7</sup> Geralmente, dá-se mediante perguntas do tipo: “O que constitui o assunto central cantado pelo poeta?”; “Qual é o assunto principal do texto X?”
3. *preenchimento de lacunas*. Consiste em mais uma maneira de parafrasear ou copiar o texto.
4. *delimitação/cópia de trechos do texto*. Tem (supostamente) a função de explicitar a “composição” do texto. Pode-se dizer que é um exercício contrário ao da paráfrase, uma vez que já fornece uma paráfrase ou um resumo de algumas partes do texto e, depois, pede que sejam copiadas, delimitadas ou sublinhadas no próprio texto as partes correspondentes às citadas. Aparece, geralmente, através de exercícios do tipo: “Destaque passagens do texto que mostrem X”; “O texto pode ser dividido em *n* partes. Indique o começo e o fim de cada uma”.<sup>8</sup>
5. *explicitação do tipo de texto*. Consiste em dizer se o texto é uma narrativa, uma dissertação ou uma descrição (ou em encontrar, nos limites de um único texto, trechos narrativos, dissertativos e descritivos).
6. *identificação de recursos estilísticos*. Neste caso, a IT solicita aos alunos que identifiquem as “figuras de linguagem” (conforme definidas pela Gramática Normativa) encontradas no texto.
7. *análise gramatical*. A IT pinça do texto uma série de frases a respeito das quais faz perguntas do tipo: “Qual é o sujeito desta oração?”; “Identifique todos os substantivos e verbos do trecho citado” etc.
8. *caracterização de personagens*. Ocorre principalmente por meio de questões dirigidas pela IT, ou seja, as características a serem atribuídas (ou não) às personagens já aparecem, na maioria das vezes, listadas pela IT; o único trabalho dos alunos é dizer “sim” ou “não” a cada uma delas. Exemplos:

<sup>7</sup> Segundo a distinção que faz Pontes (1985) entre *tópico frasal* e *tópico discursivo*.

<sup>8</sup> Neste tipo de exercício, o livro didático costuma sugerir um “título” para cada uma das partes que propõe para os textos analisados.

“Indique quais dessas características podem ser atribuídas a Z: ingênuo, espertalhão, corajoso, egoísta, sincero, astuto, mentiroso, calculista”; “Podemos dizer que Y é interesseiro? Por quê?”.

9. *opiniões pessoais.* Em algumas ITs, encontramos perguntas que solicitam a opinião pessoal dos alunos a respeito do texto ou de certas questões propostas pelo texto. Deixar que os alunos expressem sua opinião a respeito do(s) assunto(s) veiculado(s) pelo texto seria, em princípio, uma excelente atividade a ser feita em sala de aula. Mas existem alguns problemas relacionados a esta atividade, quando ela ocorre dentro de uma IT tradicional. O fato de a opinião do aluno ser expressa a partir de uma questão de IT, por um lado, pressupõe que deve existir uma única “opinião” correta, uma vez que o *Livro do professor* traz “as respostas” de todas as questões de IT (pressupondo, também, desta maneira, que uma opinião pode ser “corrigida”), e, por outro, suprime da sala de aula o espaço da discussão, já que as questões polêmicas são resolvidas pela IT na base de uma pergunta – uma resposta.
10. *comparação entre textos.* Em princípio, compara dois ou mais textos que estejam, de alguma maneira, relacionados entre si é bastante interessante. O problema com este exercício de IT é exatamente o mesmo que ocorre com o exercício anterior: é a maneira como ele é proposto e aplicado em sala de aula. Quando existem perguntas específicas que norteiam a comparação entre dois textos, existe também por trás das perguntas o pressuposto (que, infelizmente, é passado aos alunos) de que a comparação entre aqueles textos específicos só pode ser feita naqueles termos. E, neste sentido, aparece novamente o “caderno de respostas” ou o *Livro do professor* como soberano possuidor da única chave possível da compreensão e da comparação entre os textos.
11. *texto como pretexto para discussão.* Esta poderia ser a melhor de todas as atividades de IT aqui propostas, se não tivesse os mesmos problemas das duas atividades anteriores. Aparece, geralmente, na forma de uma pergunta a respeito do texto. Essa pergunta é, na maioria das vezes, do tipo: “Em função da leitura deste(a) conto/poema/crônica etc., discuta a seguinte afirmação: .....”. Um dos problemas com este tipo de questão é o “espaço” para a discussão, que é muito limitado: em geral, três ou quatro linhas – o que passa para o aluno a idéia de que uma “discussão” não deveria ter mais do que aquele tamanho proposto (caso contrário, a “discussão” estaria “er-

rada”). Além disso, é uma “discussão” muito restrita (eixo livro didático-aluno), na qual o *Livro do professor* é, de novo, o grande juiz.<sup>9</sup>

### 3. Considerações finais

Por meio desta breve apresentação a respeito dos tipos de IT que são feitos na escola, pôde ser constatado que, dos critérios de compreensão apontados por Heringer (1983) e Taylor (1986), apenas três são levados em consideração (embora os problemas, já apontados, relacionados a estes critérios não o sejam): a paráfrase, o preenchimento de lacunas e o conhecimento lingüístico (sintático, do tipo de texto, da Gramática Normativa).<sup>10</sup>

Para Cagliari (1991: 28), embora utilize apenas textos literários, a escola “usa de critérios para a IT que se aplicam melhor a textos científicos do que literários”. Isso porque a escola espera que os alunos cheguem às mesmas conclusões nas suas “interpretações” de um texto, que dêem como resposta algo que corresponde às expectativas do professor; “tudo o mais é considerado idiossincrático e incorreto”. Esta é a principal razão de terem sido encontrados problemas em todas as atividades de IT praticadas na escola, aqui citadas. É porque, com a IT, a escola, na realidade, não está preocupada em saber se o aluno entendeu ou não o texto que leu (caso contrário, teria critérios de compreensão mais explícitos), mas sim em fazer da IT uma maneira a mais de avaliar o aluno, de dar nota, de mantê-lo ocupado.

Este fato, aliado à idéia de que todo texto precisa de uma “interpretação” para ser entendido, é o principal fator de *desestímulo à leitura*, depois de os alunos deixarem a escola (e até mesmo antes disso). A IT passa a idéia de que um texto só serve para avaliação e para dizer de novo ao professor tudo o que o livro didático e o próprio professor disseram a ele.

Se, por outro lado, a escola passasse aos alunos a idéia de que a leitura de um texto pode fornecer informações para melhorar a nossa vida e para nos atualizarmos diante deste nosso mundo cheio de transformações ultra-rápidas, além de

<sup>9</sup> Na opinião de Cagliari (1991: 28), o debate é uma ótima atividade de sala de aula, mas “para se realizar um debate não é preciso um texto, mas um bom texto pode ser uma voz a mais na discussão. Neste caso, não se faz interpretação de texto, mas se discute um assunto”.

<sup>10</sup> A verificação (dizer se um enunciado é “verdadeiro” ou “falso”, de acordo com um texto lido) também aparece, na forma dos famosos exercícios do tipo “Assinale (V) ou (F)”, embora não tenha sido listada por não ter ocorrido nos livros didáticos consultados.

poder nos propiciar momentos de lazer e subsídios para nos posicionarmos politicamente dentro de nossa sociedade, deixando-nos em condições de conhecer e exigir os nossos direitos, as pessoas nunca deixariam de ler ao sair da escola.

É por tudo isso que a leitura pode nos proporcionar que não devemos deixar que todas as dificuldades aqui apontadas em relação à leitura e à compreensão de textos nos intimidem. Devemos, sim, por outro lado, conhecer de perto todos os problemas para melhor enfrentá-los. Isto porque em hipótese alguma deve ser cogitada a possibilidade de, porque não existem critérios tranquilos de compreensão, a leitura ser afastada da sala de aula. Muito pelo contrário, a presença da leitura na escola (e não somente nas aulas de Português) deve ser cada vez mais incentivada – mas não aquele tipo de leitura, nosso velho conhecido, assombrado pelo *fantasma da interpretação de textos*.

A leitura deve ser incentivada por tudo o que ela proporciona, em si mesma. E, nesse sentido, existem inúmeras atividades que podem ser feitas em uma sala de aula, que não consistem em “cobrar” do aluno uma compreensão única de certas palavras, expressões ou trechos de um texto. Basta, para desenvolvê-las bem, acreditar na conclusão de Taylor (1986) de que a “compreensão” de um texto é algo que se dá somente na *interação*, como um fenômeno público. É somente mediante a interação entre o professor, os alunos, o texto e o “mundo” em que todos eles estão inseridos que se pode chegar a algo passível de ser denominado “compreensão”, que cai bem para aquelas determinadas pessoas, para aquele texto determinado, naquela determinada situação e não para outras pessoas, outros textos e outras situações.

## Bibliografia

- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989.
- \_\_\_\_\_. Interpretando a interpretação de textos. *Leitura: Teoria & Prática*, Porto Alegre, Mercado Aberto, ALB, ano 10, n. 18, p. 23-31, dez. 1991.
- DAVIDSON, D. Verdade e significado. In: DASCAL, M. (Org.) *Fundamentos metodológicos da lingüística*. Campinas: edição do organizador, 1982. v. III, p. 145-80.
- HERINGER, H. J. Criteria of understanding and understandability. In: RICKHEIT, G.; BOCK, M. (Ed.) *Psycholinguistics studies in language processing*. Berlin: de Gruyter, 1983.

PONTES, E. Sujeito e tópico do discurso. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, Educ, 1995, v. 1, n. 1 e 2, p. 51-78.

STRAWSON, P. F. Significado e verdade. In: DASCAL, M. (Org.) *Fundamentos metodológicos da lingüística*. Campinas: edição do organizador, 1982. v. III, p. 181-212.

TAYLOR, T. J. Do you understand? Criteria of understanding in verbal interaction. *Language & Communication*, v. 6, n. 3, p. 171-80, 1986.

**Abstract:** *The purpose of this article is to show how understandability criteria, listed in the linguistic literature, underlie scholar text comprehension exercises. The analysis will focus material from the literacy process period, up to highschool level. A deepest analysis of these criteria proves that almost none of them is completely safe and guarantees for sure that the listener/reader has really understood the text.*

**Keywords:** *text comprehension; reading; understandability criteria; language teaching.*