

2. Concepções de leitura

2.1 A hipótese ascendente e a descendente de processamento da informação

Vários autores definem duas posições opostas na leitura, que correspondem aos dois tipos básicos de processamento de informação: a hipótese *top-down*, ou descendente, e a hipótese *bottom-up*, ou ascendente (Kato 1985; Carrell, Devine & Eskey, 1989; Leffa 1996; Grabe & Stoller 2002). A primeira dá maior importância ao leitor e a segunda ao texto. A primeira veria o leitor como a fonte única do sentido, de forma que o texto serviria apenas como confirmador de hipóteses; a segunda enfatizaria o texto e os dados nele contidos como ponto de partida para a compreensão e provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o sentido estaria ligado às palavras e às frases, estando desse modo, na dependência direta da forma.

De acordo com Kato (1985) esses dois tipos de processamento podem servir para descrever tipos de leitores. Teríamos um tipo que privilegia o processamento descendente, utilizando muito pouco o ascendente. É o leitor que apreende facilmente as idéias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas por outro lado faz excessos de adivinhações. É o tipo de leitor que faz mais uso do seu conhecimento do que da informação efetivamente dada pelo texto. O segundo tipo de leitor é aquele que se utiliza basicamente do processo ascendente, que constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas; que apreende detalhes detectando até erros de ortografia, mas que ao contrário do primeiro tipo, não tira conclusões apressadas. É vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as idéias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante. O terceiro tipo de leitor, o leitor maduro, é aquele que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementarmente (cf. item 2. 2.1, a seguir).

Kato (1985) menciona uma outra concepção de leitura que considera o ato de ler como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentidos – o autor e o leitor, ambos sócio - historicamente determinados e

ideologicamente constituídos. É, segundo a autora, o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido.

Nas aulas de língua materna ou estrangeira, muitas vezes o texto é usado como pretexto para o estudo da gramática, do vocabulário ou de outro aspecto da linguagem que o professor (ou o livro didático) querem enfatizar. Assim, o texto, parte do material didático, perde sua função essencial de provocar efeitos de sentido no leitor-aluno para ser apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas lingüísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos.

2.2

A interação texto e leitor

É essencial por parte do leitor ter uma posição ativa diante do texto para que seja possível “entrar” nele. É preciso que o leitor mobilize seu conhecimento prévio e suas experiências. A leitura baseia-se na percepção e na interpretação dos elementos lingüísticos do texto, e como já sabemos, é um processo interativo entre o leitor e um texto.

Como processo interativo entre um leitor e um texto, a leitura pode ser tratada em termos de competência comunicativa. Um leitor que tenha competência comunicativa é aquele que poderá entender um texto da maneira como o escritor queria que fosse entendido, porém, leituras diferentes podem ocorrer e são determinadas por compreensões diferentes do tema em questão.

Se dissermos que existem leituras erradas, podemos também ser acusados de acreditar que só há uma leitura correta, o que não é verdadeiro, já que existem várias interpretações possíveis para um mesmo texto. Nós, professores de L2, temos que estar preparados para observar este fato durante as atividades de leitura em sala de aula, pois, muitas vezes, corrigimos nossos alunos acreditando na possibilidade de haver somente uma resposta certa para um certo tipo de questão de interpretação, o que limita os nossos alunos na hora de responderem o que pensam. Estes passam a responder o que nós queremos, ou o que é considerado correto, de acordo com o leitor.

É fato que as dificuldades da leitura de uma língua estrangeira vão além das dificuldades da leitura em língua materna. Tratando-se de uma outra língua, uma

língua que não é nossa, enfim, uma língua estrangeira, nossos alunos se encontram muitas vezes paralisados diante de um texto por não conseguirem lê-lo devido às dificuldades inerentes à atividade de leitura em L2.

Os professores devem considerar o processo de leitura em língua estrangeira, assim como a leitura em qualquer língua, como um processo ativo e, mais do que isso, como um processo interativo. Bons leitores são bons decodificadores e bons intérpretes de textos, sendo que a capacidade que têm para decodificar se torna mais automática, mas não menos importante, à medida que a habilidade de leitura se desenvolve. Jamet (2000), também enfatiza o aspecto interativo deste processo:

“ Sabe-se há muito tempo que existe um vínculo muito forte entre o nível vocabular do leitor e seu nível de compreensão. Mas o fato de existir uma ligação não permite dizer que um dos elementos é a causa do outro. Em outros termos, não há nada que permita afirmar que um indivíduo é um bom leitor porque conhece muito vocabulário, ou, inversamente, que esse indivíduo conhece muito vocabulário porque é um bom leitor. Na verdade, mais do que escolher entre essas duas hipóteses, parece mais adequado associá-las a um processo interativo. O fato de possuir um vocabulário diversificado permite facilitar a leitura, sendo esse mesmo vocabulário adquirido em parte no ato de ler.” (Jamet, 2000: 92)

Acredito que o leitor fluente é aquele que se caracteriza tanto por um reconhecimento rápido do material lingüístico envolvido na leitura como por modelos de compreensão de níveis de cognição mais altos (cf. item 2.2.1 a seguir). Acredito também que o trabalho de identificar rapidamente e de maneira precisa formas gramaticais e lexicais não é obstáculo a ser superado, mas uma habilidade a ser desenvolvida como um meio necessário para eliminar grande parte do trabalho de adivinhação da leitura.

2.2.1

Um modelo interativo de leitura

O modelo sugerido por Stanovich (1980, In: Carrell, Devine & Eskey, 1989) introduz a interação entre os modelos ascendente e descendente, revelando o modelo interativo. A contribuição deste modelo é importante para explicar muitos problemas relacionados ao aprendizado da leitura.

Segundo Stanovich (1980), era necessário criar um modelo que pudesse dar conta dos mais diversos problemas encontrados em ambos os processos: o ascendente e o descendente. Um dos problemas no processo descendente é que o leitor muitas vezes tem pouco conhecimento sobre o assunto dos textos lidos e não pode criar pressuposições sobre os mesmos. Um problema mais sério ainda é que o leitor não tem tempo suficiente para tentar adivinhar o assunto do texto, limitando-se, então a fazer o simples reconhecimento das palavras. No processo ascendente, o problema está ligado à falta de conhecimento lingüístico prévio do leitor, o que torna difícil reconhecer muitas das palavras contidas no texto.

Alguns autores como Goodman (1970, 1976; Smith, 1982; Adams & Collins, 1985 In: Carrell, Devine & Eskey, 1989) discutiram o processo de combinar as informações do texto com as informações que o leitor traz para o texto. A visão geral exposta por esses autores era a de que nós, ao lermos um texto, tentamos confirmar hipóteses e reformular novas hipóteses.

A visão de Goodman (1970) levou a muitas pesquisas em relação ao conhecimento prévio do leitor no processo de leitura. Também outros autores, como, por exemplo, Coady (1979) e Carrell & Eisterhold (1983) concluíram que o nosso entendimento sobre a leitura está relacionado à interação que ocorre entre o leitor e o texto. Nesta visão, o processo de leitura não é somente o mero fato de extrair as informações do texto, mas também é o de ativar o conhecimento que o leitor tem em sua mente, e que ele usa enquanto lê o texto. Ler é, então, segundo os autores, uma espécie de diálogo entre o leitor e o texto.

Em relação aos propósitos da leitura, Grabe & Stoller (2002: 11-13) definem que quando nós começamos a ler, na verdade temos um número de decisões iniciais para serem feitas. Segundo os autores, nós geralmente tomamos estas decisões muito rapidamente, na maioria das vezes de forma inconsciente como, por exemplo, procurar informações simples, passar os olhos no texto de forma rápida, aprender através dos textos, integrar informações, escrever, criticar textos e ler para obter uma compreensão geral. A Figura 2, a seguir, ilustra os diversos propósitos que os leitores podem ter ao abordar um texto:

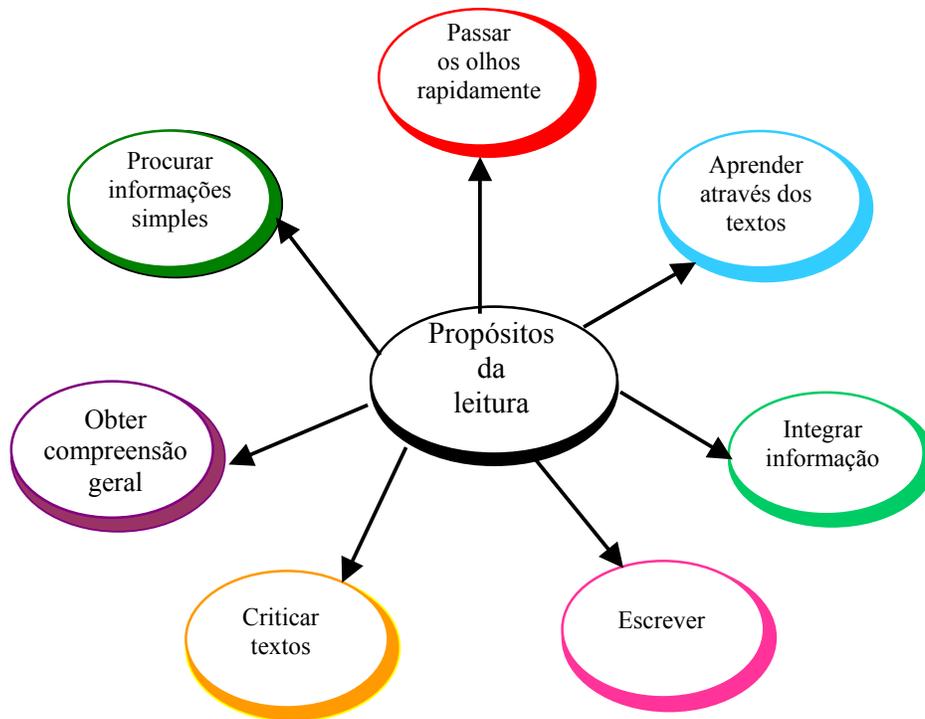


Figura 2: Propósitos de leitura (baseado em Grabe & Stoller, 2002)

Grabe & Stoller (2002) também examinaram outros aspectos da leitura e consideram que a compreensão de um texto é complexa e que existem inúmeras maneiras de atingi-la, dependendo da motivação do leitor, de seus objetivos e de suas habilidades. Os autores dividem o processo que leva à compreensão geral de um texto de duas formas: num processo cognitivo de nível baixo (*low-level process*) e num processo cognitivo de nível alto (*high-level process*). O primeiro se refere ao acesso lexical, onde o reconhecimento do significado da palavra é fundamental, levando a uma formação semântica das informações do texto e trabalhando com a ativação da nossa memória. O segundo é construído através da interpretação das idéias representadas pelo texto, onde estabelecemos os

propósitos de leitura, acionamos o nosso conhecimento prévio, monitoramos as informações em relação ao texto e avaliamos as informações lidas.

Segundo Grabe & Stoller (2002: 19-34) nós geralmente ouvimos falar em modelos *bottom-up* e *top-down*, particularmente em discussões sobre leitura em L2. Estes modelos representam generalizações metafóricas nas pesquisas conduzidas nas últimas três décadas.

Metaforicamente falando, o modelo *bottom-up*, segundo os autores, sugere que todas as leituras seguem uma forma mecânica na qual os leitores criam uma tradução das informações dos textos lidos, com a interferência do seu conhecimento prévio. É como se o leitor processasse letra por letra, palavra por palavra, e sentença por sentença, coincidindo com os aspectos do *lower-level process* mencionado anteriormente.

O modelo *top-down* assume, segundo os autores, a leitura de um texto direcionada pelos objetivos e expectativas do leitor; é como se o leitor buscasse somente as informações que ele quer no texto, as informações relevantes para a leitura. O leitor cria expectativas em encontrar no texto o que lhe interessa e vai ao encontro delas durante a leitura do mesmo.

Com o objetivo de fazer uma proposta mais abrangente, os autores retomam o modelo *interativo* de leitura e reiteram a sua importância. A idéia principal deste modelo, como mencionado anteriormente, é a de que o modelo *bottom-up* e o modelo *top-down* interagem no processo de compreensão do texto, pois para se fazer uma leitura, o reconhecimento das palavras precisa ser rápido e eficiente, assim como será preciso prever o que irá aparecer no texto.

A Figura 3, a seguir, representa esquematicamente os processos cognitivos de níveis alto e baixo, e suas relações com os modelos de leitura *bottom-up*, *top-down* e *interactive*. Estes modelos reafirmam a relação texto e leitor e propiciam a compreensão do texto, objetivo final da leitura.

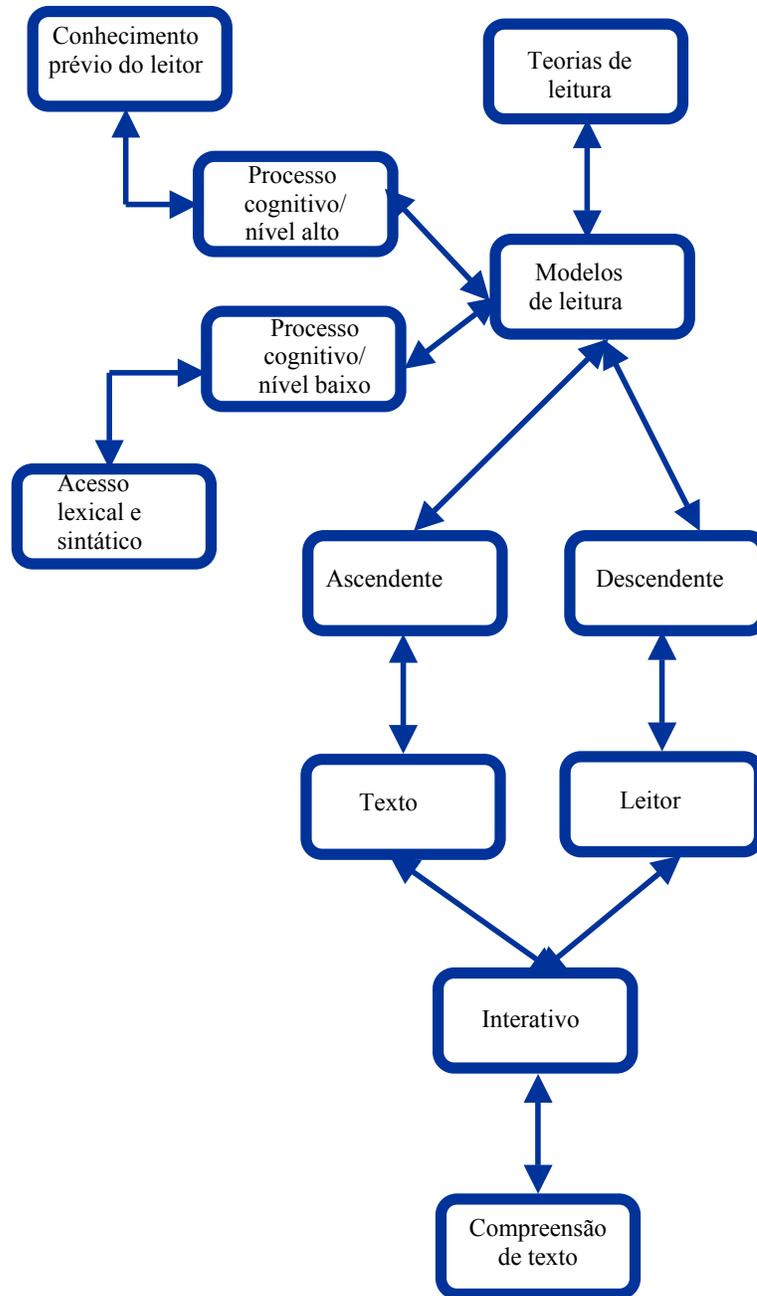


Figura 3: Modelos de leitura adaptadas a partir de Grabe & Stoller, 2002

2.3

Aspectos cognitivos da leitura

Kleiman (1989) menciona que a compreensão de textos envolve processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender. Segundo a autora, temos que visar o aprimoramento da própria capacidade de leitura do leitor. Sabemos que a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. Segundo a autora:

“ Uma vez que o leitor conseguir formular hipótese de leitura independentemente, utilizando tanto seu conhecimento prévio como os elementos formais mais visíveis e de alto grau de informatividade, como título, subtítulo, datas fontes, ilustrações, a leitura passará a ter esse caráter de verificação de hipóteses, para confirmação ou refutação e revisão, num processo menos estruturado que aquele inicialmente modelado pelo adulto, mas que envolve, tal como o outro processo, uma atividade consciente, autocontrolada pelo leitor, bem como uma série de estratégias necessárias à compreensão. Ao formular hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo o tema; ele estará também postulando uma possível estrutura textual, na predição ele estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento. São todas essas estratégias, próprias da leitura, que levam à compreensão do texto.” (Kleiman, 1989: 43)

De acordo com Kleiman (1989), a compreensão do texto parece ser uma tarefa difícil, porque o próprio objeto a ser compreendido é complexo e envolve a compreensão de frases e sentenças, de argumentos, de provas formais e informais de objetivos, de intenções, muitas vezes de ações e motivações. Além disso, a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. Pode-se dizer talvez que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

O conhecimento lingüístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para o leitor poder chegar ao momento da compreensão, momento esse em que as partes discretas se juntam para criar um significado.

Portanto, são vários os níveis de conhecimento prévio que entram em jogo durante a leitura. Tanto o conhecimento lingüístico, quanto o conhecimento

textual, devem ser utilizados na leitura. Para haver compreensão, durante a leitura, também o nosso conhecimento de mundo deve estar ativado, isto é, deve estar num nível ciente.

O conhecimento lingüístico, que abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar as palavras em uma língua, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras gramaticais, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua, desempenha um papel central no processamento do texto. Entende-se por processamento aquela atividade pela qual as palavras, ou seja, unidades discretas e distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes das frases. À medida que as palavras são percebidas, a nossa mente está ativa, ocupada em construir significados, e um dos primeiros passos nessa atividade é o agrupamento destas palavras em frases com base no conhecimento gramatical de constituintes. Este conhecimento lingüístico permitirá que o processamento do texto continue, até se chegar eventualmente à sua compreensão.

Segundo Kleiman (1989), quanto mais conhecimento textual o leitor tiver e quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será a sua compreensão, pois o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão.

O conhecimento parcial e estruturado que temos na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de nossa cultura é chamado de esquema. Kato (1985) também trata dos esquemas e define-os:

“Um esquema é uma teoria prototípica do significado, porque corresponde ao significado de um conceito codificado em termos de situações ou eventos típicos, ou normais, que instanciam esse conceito. Nesse sentido, os esquemas representam mais um conhecimento do sujeito do que uma definição. Esse conhecimento não se limita a conceitos veiculados por palavras, mas também àqueles expressos por sintagmas mais complexos, tais como crise do petróleo, homem de negócios, etc.” (Kato, 1985: 102)

O esquema determina, em grande parte, as nossas expectativas sobre a ordem natural das coisas. A ativação do conhecimento prévio sobre estes esquemas é essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar

diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Quando não temos conhecimento prévio, a compreensão fica dificultada (cf. capítulo 6, 6.2.1).

Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivada pelos itens lexicais no texto, é um processo inconsciente do leitor proficiente. Há evidências experimentais que mostram com clareza que o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente.

O conhecimento adquirido determina, durante a leitura, as inferências que o leitor fará com base em marcas formais do texto. Segundo Kato (1985), o mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica numa atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto, que fornecem pistas e sugerem caminhos. O leitor poderá tornar-se ciente da necessidade de fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, em vez de uma mera recepção passiva.

A capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma estratégia metacognitiva (Kleiman, 1989), isto é, uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento. O leitor estabelecerá, segundo a autora, seus objetivos ao ler um texto, e desenvolverá estratégias metacognitivas necessárias e adequadas para a atividade de ler. É devido ao papel das estratégias metacognitivas na leitura, que podemos afirmar que apesar das diferentes maneiras de ler, a leitura é um processo só, pois estas diferentes maneiras são apenas diversos caminhos para alcançar os objetivos pretendidos.

Os objetivos são também importantes para um outro aspecto da atividade do leitor, que contribui para a compreensão: a formulação de hipóteses. Para muitos autores a leitura é, em grande medida, uma espécie de jogo de adivinhação, pois o leitor ativo, realmente engajado no processo, elabora hipóteses à medida que ele lê o texto. As hipóteses do leitor fazem com que certos aspectos do processo de leitura, essenciais à compreensão, se tornem possíveis, tais como o reconhecimento global e instantâneo das palavras e frases relacionadas ao tópico:

“Existe ainda uma outra decorrência importante da atividade de prever e testar: no confronto, o leitor estará exercendo controle consciente sobre o próprio processo de compreensão: ele estará revisando, auto-indagando, corrigindo, de forma não-automática, conscientemente. Ele estará, portanto, utilizando *estratégias metacognitivas* de monitoração para atingir o objetivo de verificação de hipótese. Assim, uma atividade que pode começar como um jogo de adivinhação dirigido por um adulto pode ser, de fato, o ponto de partida para o desenvolvimento de estratégias metacognitivas do leitor....” (Kleiman, 1989: 43)

Segundo a autora, a atividade de leitura é uma interação à distância entre o leitor e autor via texto. A ação do leitor já foi caracterizada: o leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões.

Ao formular hipóteses, segundo Kleiman (1989), o leitor estará depreendendo o tema. Ele estará também postulando uma possível estrutura textual; na predição, ele estará ativando o seu conhecimento prévio, e na testagem da hipótese ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento. São todas essas estratégias metacognitivas próprias da leitura que levam à compreensão do texto:

“Duas estratégias relevantes para a compreensão de texto escrito, a saber, o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses, são de natureza metacognitiva; são atividades que pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade. Elas se opõem aos automatismos e mecanismos típicos do passar do olho que muitas vezes é tido como leitura na escola. Embora essas atividades de natureza metacognitiva sejam individuais, é possível o adulto propor atividades nas quais a clareza de objetivos, a predição, autoindagação sejam centrais, propiciando assim contextos para o desenvolvimento e aprimoramento de estratégias metacognitivas na leitura..” (Kleiman, 1989: 43-4)

Decorre disso que ir ao texto com idéias pré-concebidas, inalteráveis, com crenças imutáveis, dificulta a compreensão quando estas não correspondem àquelas que o autor apresenta, pois nesse caso, o leitor nem sequer consegue reconstruir o quadro referencial através das pistas formais. O leitor utiliza-se apenas de procedimentos descendentes e de processamentos do texto que se baseiam quase que exclusivamente no seu conhecimento e experiências prévios, e a voz do autor fica perdida no processo. Ao invés de ir pensando junto com o autor, como fazemos ao falar, o leitor fica com os seus próprios pensamentos, escutando apenas a sua voz interior e depois atribui ao autor informações e

opiniões consistentes com suas crenças, apesar do texto apresentar elementos formais que não permitiriam essa conclusão.

Ao abordar o texto apenas do ponto de vista formal, poderemos nos distanciar de seu sentido global. Por outro lado, procurar depreender o sentido do texto sem uma interpretação criteriosa de sua forma pode levar-nos a imprecisões, distorções e equívocos igualmente indesejáveis.

Vários aspectos cognitivos e interacionais mencionados anteriormente podem ser identificados em atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, todas praticadas em sala de aula. Amorim (1997) menciona alguns exemplos:

“ Além de conhecer as diferentes concepções teóricas e de que modo o ensino de leitura é feito com base em cada uma delas, cabe ainda ao professor que optou pelo ensino desta habilidade selecionar atividades que dêem conta dos diferentes níveis de leitura: pré-leitura, leitura(superficial e profunda) e pós-leitura...a primeira fase denominada pré-leitura, tem por objetivo ativar o conhecimento prévio (sistêmico e esquemático) que o aluno possui sobre o assunto, ainda levantar hipóteses sobre o assunto do texto a ser lido. Exercícios típicos da fase de pré-leitura envolvem: observação dos elementos não verbais do texto (i.e. ilustrações, gráficos, tabelas, diagramas...); análise do título e subtítulo – observando as palavras-chaves e tentando inferir o significado das palavras desconhecidas aí presentes – e a elaboração de um mapa semântico de pré-leitura...O mapa semântico tem por objetivo ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre um determinado assunto, diagnosticar o que os alunos já sabem sobre tal assunto, incentivar as expectativas e hipóteses sobre o texto, facilitar a interação entre o leitor e o autor – preparando os alunos para compreender, assimilar e avaliar a informação contida em um texto – além de motivá-los para a leitura...a fase seguinte refere-se à leitura propriamente dita, podendo ser subdividida em leitura superficial e leitura profunda. Durante a leitura superficial, o aluno deve ser levado a verificar ou reformular as hipóteses levantadas durante a fase de pré-leitura, demonstrar compreensão geral do texto – sendo capaz de destacar idéias principais e informações específicas e durante a leitura profunda espera-se que o aluno seja capaz de obter uma compreensão detalhada do texto...a fase de pós-leitura caracteriza-se pela apresentação de questões que estimulem discussões em classe. Neste momento, espera-se que os alunos avaliem o texto lido, expressem suas opiniões finais sobre ele...o mapa semântico de pós-leitura também pode ser usado para verificar se o aluno é capaz de organizar e representar graficamente a informação lida’, (Amorim 1997, p.82-84, 88).

Todas as considerações sobre leitura feitas neste capítulo têm a finalidade de contribuir para um embasamento teórico para a descrição e análise da sala de aula de leitura em língua estrangeira, que serão feitas nesta Dissertação, no capítulo 6.