

BREVE HISTÓRICO SOBRE O PROCESSO DE LEITURA

Maria Tereza Nunes Marchezan*
Vera Maria Xavier dos Santos**

Ler é um processo cognitivo, uma vez que se trata de tarefa mental e envolve conhecimento. Segundo Eskey¹, compreender significa relacionar a informação nova com o que já se sabe, com a informação conhecida. Essa informação já conhecida constitui o que Smith chama de “teoria do mundo”², Eskey de “estrutura cognitiva”³, Rumelhart de “esquemas”⁴.

Segundo Stanovich⁵, os primeiros cognitivistas desprezaram o processamento da informação como linear, uma cadeia subsequente de estágios bem definidos, sendo o primeiro de um nível cognitivo mais baixo, e o último, do mais alto nível. Esse processo linear, que envolve um *crescendum* cognitivo, constitui a base dos modelos ascendentes. Surgiram, então,

* Professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal de Santa Maria e mestranda do Curso de Pós-Graduação em Letras da mesma Universidade.

** Professora visitante do mesmo curso de Pós-Graduação.

¹ ESKEY, D. Theoretical Foundations. In: DUBIN et al. *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes*. MA : Addison-Wesley, 1986. p. 3-23.

² Apud ESKEY. Op. cit.

³ Op. cit.

⁴ RUMELHART, D. E. Schemata: The Building Blocks of Cognition. In: SPIRO et al. (org.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. New Jersey : L. Erlbaum, 1980. p. 33-58.

⁵ STANOVICH, K. Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency. *Reading Research Quarterly*. v. 16, nº1, 1980. p. 32-71.

os modelos ascendentes de leitura de Gough e de LaBerge & Samuels⁶, segundo os quais o leitor identifica, progressivamente, as letras, as palavras, os sintagmas, as frases etc., para chegar ao significado. Conforme Kato,

*o processamento ascendente (bottom up) faz uso linear e indutivo das informações visuais, lingüísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes.*⁷

O segundo tipo de modelos, os modelos descendentes (*top-down*), foram assim chamados por terem nos processos cognitivos mais complexos o ponto de partida. Muitos autores, como Goodman e Smith⁸, desenvolveram modelos descendentes, tendo como ponto comum o processo de hipótese-testagem, isto é, o leitor levanta uma hipótese sobre o que ele vai ler e só "lê" o suficiente para testar sua hipótese.⁹

Opondo-se aos teóricos que defendiam os modelos ascendentes, Goodman propôs uma – hoje famosa – definição para a leitura: a leitura é um jogo psicolinguístico de adivinhação (*reading is a psycholinguistic guessing game*). Para esse autor,

*a leitura envolve uma interação entre pensamento e linguagem. A leitura eficiente não é o resultado de uma identificação e percepção precisas de todos os elementos, mas de habilidade de selecionar o mínimo de indicadores necessários para construir "adivinhações" corretas.*¹⁰

Da mesma forma que Goodman, Frank Smith considerou a leitura uma atividade psicolinguística. Suas idéias são fundamentais para o estudo da linguagem. Sobre seu trabalho, Samuels & Kamil¹¹ dizem ser mais

⁶ Apud SAMUELS, S. J., KAMIL, M. L. Models of the reading process. In: Carrel et al (org), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: University Press, 1988. p. 37-55.

⁷ KATO, M. *O Aprendizado da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

⁸ Apud KATO. Op. cit.

⁹ SMITH, F. *Comprension de la Lectura*. México: Trillas, 1976.

¹⁰ GOODMAN, K. Reading: A psycholinguistic Guessing Game. *Journal of the Reading Specialist*. v. 6, n° 1, 1967. p. 126-135.

¹¹ SAMUELS, S. J., KAMIL, M. L. Op. cit

do que um modelo de leitura; trata-se de uma descrição dos processos lingüísticos e cognitivos que qualquer modelo que se proponha a descrever o processo de leitura deve levar em conta.

Sobre o processo descendente, Kato diz ser uma “*abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma*”.¹²

Ambos os modelos sofreram críticas. O processo ascendente foi contestado, basicamente, por preconizar o reconhecimento linear de letras, palavras etc., e desconsiderar o conhecimento prévio do leitor. Os modelos descendentes, por outro lado, foram criticados por serem excessivamente vagos, e por desconsiderarem que criar uma hipótese pode levar mais tempo que o simples reconhecimento visual de uma palavra.¹³

Eskey chama as habilidades cognitivas menos complexas – “*o reconhecimento direto de unidades lexicais (frases e palavras isoladas) e os sinais gramaticais necessários para a simples decodificação do texto*” – como habilidades de *identificação*. Os modelos ascendentes têm como base essas habilidades. Os modelos descendentes, ao contrário, se apóiam nas habilidades *interpretativas* – habilidades cognitivas mais complexas, que permitem a reconstrução com significado de um texto como uma estrutura unificada e coerente.¹⁴

A interação dos dois tipos, isto é, a interação de habilidades, levou a um terceiro tipo de modelos: os modelos interativos, nos quais o leitor, o texto, as habilidades cognitivas – mais simples e mais complexas – e o conhecimento prévio, entre outros elementos, são igualmente importantes para o processo de leitura. O grau de importância de cada elemento depende de alguns fatores, como a dificuldade do texto e do desenvolvimento cognitivo do leitor, por exemplo.

Kato argumenta em favor de dois modelos, ascendente e descendente, e de três tipos de leitores: os que usam essencialmente o modelo ascendente, os que usam essencialmente o modelo descendente e um terceiro tipo, o leitor maduro, “*que usa, de forma adequada e no momento apropriado os dois tipos de processos complementarmente*”.¹⁵

Entre os diferentes modelos interativos desenvolvidos, destacam-se o de Rumelhart & Ortony¹⁶ e o de Stanovich¹⁷; o primeiro, pela explica-

¹² KATO, M. Op. cit. p. 40.

¹³ STANOVICH, K. Op. cit.

¹⁴ ESKEY, D. Op. cit.

¹⁵ KATO, M. Op. cit. p. 41.

¹⁶ Apud RUMELHART, D. E. Op. cit.

¹⁷ STANOVICH, K. Op. cit.

ção que dá da organização do conhecimento prévio na memória e seu uso durante a leitura; o segundo, pela sua argumentação em favor de estratégias compensatórias.

Bartlett, Rumelhart e Ortony são autores que formalizaram a teoria dos esquemas.¹⁸ Para Rumelhart & Ortony, os esquemas são elementos fundamentais para a compreensão, dos quais depende toda a informação processada; isto é, a noção de esquema (e conceitos afins) é a base para uma teoria de processamento humano da informação.

A teoria dos esquemas é uma tentativa de explicar como o conhecimento é armazenado na memória – informação dada – e como essas representações são usadas para processar novas informações.

Conforme proposto por Rumelhart & Ortony¹⁹ e revisto por Rumelhart²⁰, um esquema pode constituir-se de subesquemas que, relacionados a outros esquemas, formam uma rede de relações. Os esquemas representam o conhecimento, não definições de objetos, eventos etc., qualquer que seja o nível de abstração desse conhecimento. O acionamento de um esquema pode ser ascendente, de um subesquema para o seu esquema, ou descendente, de um esquema para um subesquema. Quando a ativação é descendente, poderá haver maior predição do texto. Essa predição pode ocorrer ao nível da palavra, do sintagma ou mesmo a um nível textual.²¹

Com base nessa teoria, que tem o conhecimento prévio como fundamental para o processamento da leitura, Rumelhart diz que um leitor pode não compreender um texto por três motivos: a) quando o leitor não possui os esquemas apropriados; b) quando o leitor possui o esquema, mas as informações dadas pelo autor são insuficientes para que esse esquema seja acionado; e c) quando o leitor compreende o texto mas não da forma pretendida pelo autor.²²

Carrel distingue três tipos de esquemas: esquema *lingüístico* – corresponde ao conhecimento lingüístico prévio; esquema de *conteúdo* – corresponde ao conhecimento prévio semântico do texto; e esquema *formal* –

18 Apud CARREL, P. L., EISTERHOLD, J. C. Schema Theory and ESL Reading Pedagogy. In: Carrel et al (org), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: University Press, 1988. p. 73-92.

19 Apud RUMELHART. Op. cit.

20 Op. cit.

21 KLEIMAN, A. *Leitura: Ensino e Pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.

22 Op. cit.

que corresponde ao conhecimento prévio da estrutura textual.²³ Em estudo sobre esquemas formais e de conteúdo, conclui que ambos são importantes, embora tenham papéis diferentes na leitura em Inglês como Língua Estrangeira.²⁴

O modelo interativo-compensatório de Stanovich²⁵ é interativo porque os processos ascendente e descendente ocorrem simultaneamente em todos os níveis de processamento da informação; e é compensatório porque, para um *deficit* em algum ponto do processo, este será compensado por outra fonte de conhecimento. A falta de conhecimento sobre um determinado assunto – o que reduz a capacidade de predizer –, poderá ser compensada por uma leitura predominantemente ascendente. Essa capacidade de compensação explica resultados aparentemente anômalos, de maus leitores que apresentam maior sensibilidade ao contexto do que bons leitores.

Muitos estudos foram desenvolvidos sobre o processo de leitura em língua materna (LM) e em língua estrangeira (LE), isolada ou comparativamente; porém, uma clara distinção entre ler em língua materna e ler em língua estrangeira ainda não foi estabelecida.

Grabe²⁶ apresenta alguns fatores que afetam a leitura em língua estrangeira e que devem ser analisados. Primeiro, alunos de língua estrangeira, ao começar seu aprendizado, têm condição diferente dos aprendizes de língua materna: não possuem conhecimento prévio da língua oral, nem da gramática da língua estrangeira; em compensação, têm conhecimento prévio de mundo, o que lhes permite inferir do texto – uma vantagem sobre os nativos. Grabe diz que, embora o modelo de Stanovich²⁷ diga respeito à leitura em LM, pode ser aplicado a um contexto de língua estrangeira.

Segundo, a interferência da língua materna no processamento da língua estrangeira pode afetar o desempenho do aluno durante a leitura em língua estrangeira. De acordo com a teoria psicológica de transferência,

23 CARREL, P. L. Introduction: Interactive Approaches to Second Language Reading. In: Carrell et al (org), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: University Press, 1988. p. 1-7.

24 CARREL, P. L. Content and Formal Schemata in ESL Reading. *Tesol Quarterly*. v. 21, n°3, 1987. p. 461-481.

25 STANOVICH, K. Op. cit.

26 GRABE, W. Current Developments in Second Language Reading Research. *Tesol Quarterly*. v. 25, n°3, p. 375-406, 1991.

27 STANOVICH, K. Op. cit.

uma transferência ocorre quando o aprendizado de uma tarefa A afeta o aprendizado de uma tarefa B.²⁸ A interferência corresponde à transferência negativa de Osgood.²⁹ Alguns problemas na leitura devido à transferência negativa, como os falsos cognatos, que influem na compreensão do vocabulário, e a ordem de palavras na língua materna, são alguns exemplos de interferência.

Terceiro, as habilidades de leitura sofrem influência do contexto social de leitura na língua materna; isto é, nem todos têm as mesmas habilidades de leitura em sua língua materna; nem todos valorizam e usam os textos e a leitura em sua língua da mesma maneira.

Eskey³⁰ diz que ler em língua estrangeira não difere muito de ler em língua materna, e aponta alguns problemas que professores deveriam ter presentes ao planejar seus cursos. O primeiro problema é o que ele chama de "lacuna na compreensão" e que corresponde ao primeiro fator que afeta a leitura em língua estrangeira apontado por Grabe³¹: a falta de conhecimento prévio dessa língua. A falta de confiança é o segundo problema. Alguns alunos lêem muito devagar porque, propositadamente, usam o processo ascendente ao acreditar que é essencial entender cada palavra do texto. Como terceiro problema está a aquisição gradual da leitura, quanto mais material apropriado para seu nível de conhecimento um aluno ler, mais ele desenvolverá suas habilidades de leitura.

Carrel³² relata um estudo no qual testa o ensino de estrutura textual visando facilitar a leitura em Inglês Língua Estrangeira. Os resultados foram positivos, pois a explicitação da organização retórica de textos expositivos aumentou a quantidade de informação memorizada. Esse resultado é de certa forma confirmado pela mesma autora em trabalho posterior, onde investigou o efeito do treinamento de estratégias metacognitivas na leitura de Inglês Língua Estrangeira e concluiu que esse procedimento deveria ser explícito em programas universitários desta disciplina.³³

28 Ellis apud JAMES, C. *Contrastive Analysis*. London: Longman, 1980.

29 Apud JAMES, C. Op. cit.

30 ESKEY, D. Op. cit.

31 GRABE, W. Op. cit.

32 CARREL, P. L. Facilitating ESL Reading by Teaching Text Structure. *Tesol Quarterly*, 19, n° 4, 1985. p. 727-752.

33 CARREL, P. L. et al. Metacognitive Strategy Training for ESL Reading. *Tesol Quarterly*, 23, n° 4, 1989. p. 647-678.

Adams³⁴, pesquisando problemas de leitura através do reconhecimento de palavras, processamento sintático e processamento semântico em leitores jovens, concluiu que, normalmente, os leitores não reconhecem um problema a nível sintático, embora o detectem a nível de vocabulário. Isto significa que é mais fácil para o próprio aluno identificar problemas com o reconhecimento de palavras do que identificar dificuldades a nível sintático.

Analisando pesquisas em leitura em língua estrangeira, Carrel³⁵ observou que os alunos usam exclusivamente o processo ascendente ou descendente. Cinco causas hipotéticas são discutidas: acessibilidade de esquemas, ativação de esquemas, deficiências nas habilidades lingüísticas e de leitura, não compreensão do processo de leitura em língua estrangeira e diferenças individuais de estilo cognitivo.

A primeira causa, acessibilidade de esquemas, significa que a falta de esquemas formais ou de conteúdo levam o leitor a buscar estratégias alternativas, isto é, a compensar uma deficiência com o uso acentuado do processo ascendente ou da ativação de esquemas apenas semelhantes ao requerido. Segundo Stanovich³⁶, esse uso acentuado de uma estratégia para compensar uma deficiência não significa problema, mas solução.

A ativação de esquemas, a segunda causa, é complementar à primeira; é importante ter esquemas pertinentes disponíveis, mas é igualmente importante acionar o esquema adequado quando da leitura.

Quanto ao papel da habilidade lingüística, pode-se dizer que há uma estreita relação entre essa habilidade e a leitura. Eskey³⁷ sustenta que saber o código de uma língua é crucial para a leitura, sendo impossível aplicar estratégias descendentes se a decodificação não ocorrer. Para Hudson³⁸, estratégias descendentes eficientes compensam a falta de estratégias ascendentes; sabe-se, porém, que estas são fundamentais para que ocorra a interação entre os dois processos.³⁹ A deficiência lingüística po-

³⁴ ADAMS, M. J. Failures to Comprehend and Levels of Processing in Reading. In: Spiro et al (org), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. New Jersey: L. Erlbaum, 1980. p. 11-32.

³⁵ CARREL, P. L. Some Causes of Text-Boundedness and Schema Interference in ESL Reading. In: Carrel et al (org), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: University Press, 1988. p. 73-92.

³⁶ STANOVICH, K. Op. cit.

³⁷ ESKEY, D. Op. cit.

³⁸ HUDSON, T. The effects of Induced Schemata on the "Short Circuit" in L2 Reading: Non-decoding Factors in L2 Reading Performance. In: Carrel et al (org), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: University Press, 1988. p. 183-205.

³⁹ CLARKE, M. A. The Short Circuit Hypothesis of ESL Reading or When Language Competence Interferes with Reading Performance. In: Carrell et al (org), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: University Press, 1988. p. 114-124.

de acarretar uma tendência unidirecional no processamento da leitura. Deficiências na habilidade de leitura também provocam uma tendência unidirecional. Pesquisadores de língua materna já demonstraram que as crianças sofrem da falácia de que, conforme Spiro, “o significado está no texto”⁴⁰, isto é, as crianças parecem não aceitar a compreensão baseada no processamento descendente especialmente em aula e sessões de avaliação. Embora nenhum estudo tenha sido desenvolvido nesse sentido, Carrel levanta a possibilidade de que alunos de Inglês Língua Estrangeira sofram dessa mesma confusão, o que pode justificar o uso excessivo do modelo ascendente.⁴¹

Quanto ao estilo cognitivo, o mesmo autor diz que este “*pode ser parte de um estilo cognitivo geral de processamento de qualquer informação, independentemente do tipo de informação ou de sua modalidade de transmissão*” e cita alguns trabalhos (Spiro, Spiro & Tirre, Kimmel & Macginitie, Hewett) que embasam essa idéia.⁴²

Alderson apresenta e discute quatro hipóteses que justificam o fato de que ler em língua estrangeira é mais difícil do que ler em língua materna. Esclarece, no entanto, que todas carecem de maiores comprovações, pois os trabalhos que as fundamentam não foram desenvolvidos, em sua maioria, para esse fim.

Primeira hipótese, ler mal em língua estrangeira é consequência de ler mal em língua materna. Essa hipótese considera basicamente que as estratégias de leitura de língua materna são transferidas para a língua estrangeira. Os estudos que a embasam, desenvolvidos com bilingües, dão pouca sustentação a ela.

De acordo com a segunda hipótese, problemas de leitura em língua estrangeira são devidos a problemas lingüísticos nessa língua, ou seja, proficiência lingüística e habilidade de leitura estão estreitamente relacionadas, muito embora os trabalhos que dão suporte a essa hipótese não tenham testado o nível de proficiência ou habilidade de leitura dos alunos envolvidos.

Ler mal em língua estrangeira estaria vinculado ao uso de estratégias inadequadas para essa língua, que diferem da língua materna. Esta constituiria a terceira hipótese, que também tem pouca sustentação.

⁴⁰ Apud CARREL, P. L. 1988.

⁴¹ Ibid.

⁴² Ibid.

⁴³ ALDERSON, J. C.; URQUHART, A. H. (org.) *Reading in a Foreign Language*. London: Longman, 1984.

A última hipótese proposta, de que alguma habilidade lingüística é necessária para que as habilidades de leitura em língua materna possam ser transferidas, tem relativa fundamentação, ainda que questões como a natureza da proficiência – sintática, semântica, conceptual, discursiva – não tenham sido definidas.

Percebe-se que muitos conceitos, como o de estratégias de leitura, inferência, leitura fluente, entre outros, estão estreitamente relacionados ao tema em questão. Sua abordagem, porém, foge ao propósito deste artigo. Vasta é a bibliografia sobre o assunto, que no entanto está longe de respostas definitivas aos questionamentos que pairam sobre o processo de leitura