



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS**

Mayara Carvalho Peixoto

**CONCEPÇÕES E MODELOS DE LEITURA: UM ESTUDO
DAS CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISADORES DA
LINGUÍSTICA APLICADA DO BRASIL**

**CAMPINA GRANDE
2015**

MAYARA CARVALHO PEIXOTO

**CONCEPÇÕES E MODELOS DE LEITURA: UM ESTUDO
DAS CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISADORES DA
LINGUÍSTICA APLICADA DO BRASIL**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à conclusão do curso.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Auxiliadora Bezerra

CAMPINA GRANDE

2015

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

P379c Peixoto, Mayara Carvalho.
Concepções e modelos de leitura : um estudo das contribuições de pesquisadores da Linguística Aplicada do Brasil / Mayara Carvalho Peixoto. – Campina Grande, 2015.
77 f.

Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2015.

"Orientação: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Bezerra". Referências.

1. Linguística Aplicada - Concepções de Leitura. 2. Modelos de Leitura. 3. Contribuições Teóricas. 4. Linguística Aplicada - Brasil. I. Bezerra, Maria Auxiliadora. II. Título.

CDU 82'33:028.1(043)

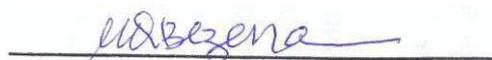
Mayara Carvalho Peixoto

**CONCEPÇÕES E MODELOS DE LEITURA: UM ESTUDO DAS CONTRIBUIÇÕES
DE PESQUISADORES DA LINGUÍSTICA APLICADA DO BRASIL**

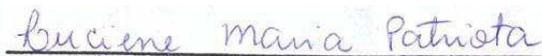
Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à conclusão do curso.

Aprovada em 30 de Novembro de 2015

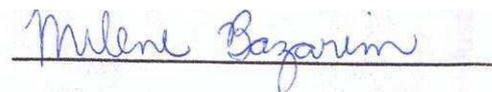
Banca Examinadora:



Prof.^a Dra. Maria Auxiliadora Bezerra - Orientadora - UFCG



Prof.^a Dra. Luciene Maria Patriota - UFCG



Prof.^a Ms. Milene Bazarim - UFCG

CAMPINA GRANDE

2015

*À minha avó materna, Maria das Dores Amorim de
Carvalho (in memoriam).*

AGRADECIMENTOS

A Deus, digno de toda honra e glória, centro e fundamento de tudo em minha vida, por me sustentar nos piores momentos e por me dar forças para que eu chegasse até aqui.

À minha mãe, Heransil, que sempre me instruiu ao caminho dos estudos, que me mostrou o mais puro amor, me apoiou e me aguentou nos momentos de estresse.

Ao meu pai, Beto, pela força, ajuda, caronas para a universidade, almoços de última hora, dinheiro para lanche e incentivo de sempre.

Ao meu irmão, Giácomo, que compartilhou momentos de concentração e felicidade durante a pesquisa e que foi meu companheiro nas madrugadas de trabalho.

Aos meus padrinhos, Márcia e Erivaldo, que me ajudaram e me apoiaram durante todo o curso e durante toda minha vida. Serei eternamente grata por tudo que vocês fizeram por mim, atitudes das quais não esquecerei nunca.

Às minhas tias, Marília, Marilene e Margareth e à toda minha família, a qual tenho um amor incondicional.

Ao meu segundo pai, Fernando, que sempre me deu forças e esteve comigo me confortando através do seu abraço e de palavras carinhosas.

À minha orientadora e coordenadora do curso, Maria Auxiliadora Bezerra, que, sabendo exercer essas funções como ninguém, fez com que eu me apaixonasse mais ainda pela docência. Obrigada por me ensinar, me orientar nesta pesquisa, com competência e dedicação, e por compartilhar conhecimentos ao longo do curso.

À Márcia Candeia Rodrigues, Ivânia e Pollyana, que, através do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), fizeram com que eu tivesse experiências maravilhosas e significantes em sala de aula.

Aos meus amigos do curso de Letras, com os quais convivi durante esses quatro anos e meio, por me proporcionar ótimos momentos na universidade e fora dela, em especial à Dayane, Pablo, Larissa, Samyra, Thayse, Saionara, Júlia e Paulo.

Aos meus amigos, Ingrid, Dayane e Mateus, pelos momentos vivenciados juntos e apoio de sempre.

Aos professores do curso de Letras Português, nos quais irei me espelhar durante toda minha carreira, em especial à Luciene, José Mário, Viviane e Manassés,

Aos funcionários competentes que conheci no curso, Marciano, Valdemar, Ticiane e Vera, pela disponibilidade e receptividade de sempre.

“Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta resposta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se como apaixonado ou como místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas leem com os seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer.” (Lionel Bellenger, 1978, p.17).

RESUMO

A leitura é um processo que envolve o pensamento e a linguagem, pois, ao realizá-la, o leitor decodifica as palavras, interpreta e reflete sobre o que lê, ativando seus conhecimentos prévios e de mundo. Motivados por essas reflexões sobre os fatores que envolvem o processo da leitura, pesquisadores estrangeiros das áreas de psicologia, de educação e de linguística aplicada desenvolveram estudos sobre modelos de leitura. Nesse sentido, percebemos que estudos orientados por esses modelos teóricos de leitura são feitos por pesquisadores brasileiros como Kleiman (1982; 1989), Kato (1985), Leffa (1989) e Moita Lopes (1996), como busca de contribuições para os estudos de leitura. Assim, esta pesquisa objetiva de maneira geral, apresentar e discutir as contribuições teóricas de pesquisadores da Linguística Aplicada (LA) do Brasil feitas aos modelos teóricos de leitura formulados por pesquisadores estrangeiros, entre a década de 60 do século XX e as décadas iniciais do século XXI, para isso, buscamos identificar os modelos teóricos de leitura propostos por pesquisadores estrangeiros, verificar que modelos teóricos os pesquisadores brasileiros da LA, tanto da área de língua materna quanto da área de língua estrangeira, exploraram em suas pesquisas e apontar características particulares propostas por esses pesquisadores brasileiros aos modelos teóricos adotados. Para tal, nos fundamentamos em Goodman (1967, 1973, 1987), Smith (1970, 1989, 1997, 1999), Gough (1972, 1990), LaBerge e Samuels (1973, 1974), Rumelhart (1981), Stanovich (1980), Just & Carpenter (1980), Kintsch & Van Dijk (1978) e Foucambert (1989), que são pesquisadores que trazem modelos teóricos de leitura, e Silveira (2005) e Terzi (1995), que trazem contribuições acerca dos modelos desses pesquisadores. O *corpus* dessa pesquisa compõe-se de doze obras dos pesquisadores brasileiros que abordam leitura. Nelas, buscamos constatar que contribuições foram feitas aos modelos de leitura já formulados. Através da análise realizada, concluímos que os pesquisadores da LA do Brasil, tanto da área de língua materna quanto da área de língua estrangeira, apresentam contribuições que remetem para a divulgação das teorias de leitura e a associação dessas teorias ao ensino e à formação de professor. Os pesquisadores em análise, Mary Kato, Ângela Kleiman, Luis Paulo da Moita Lopes e Vilson José Leffa, divulgam os modelos teóricos de leitura, reproduzindo, a partir de suas obras, as concepções cognitiva, estruturalista, interativa e sociodiscursiva, bem como fazendo apontamentos pessoais. Assim, ao apontar características particulares aos modelos teóricos apresentados e adotados e relacioná-los ao ensino, os pesquisadores brasileiros contribuem de forma positiva sobre essas teorias e não apenas reproduzem.

Palavras-chave: Concepções de leitura. Modelos de leitura. Contribuições teóricas.

ABSTRACT

Reading is a process that involves the thoughts and the language as to realize it, the reader decodes the words, interpret and reflect on what he/she read, activating their previous knowledge and about the world. Motivated by these reflections on factors that involve the reading process, foreign researchers from the areas of psychology, education and applied linguistics developed studies on reading models. In this sense, we realize that studies guided by these theoretical models of reading were made by Brazilian researchers as Kleiman (1982; 1989), Kato (1985), Leffa (1989) and Moita Lopes (1996), as seeking the contributions to the study reading. Thus, this research aims, in general, to present and to discuss the theoretical contributions of researchers at the Applied Linguistics (LA) of Brazil what were made by theoretical models of reading formulated by foreign researchers, among the 60 of the twentieth century and the early decades of the century XXI, for this, we seek to identify the theoretical models of reading proposed by foreign researchers, to find the theoretical models of Brazilian researchers in LA, as in mother tongue area as in the foreign language area, we aim to explore their research and point out the particular characteristics proposed by these Brazilian researchers to the theoretical models adopted. To this end, we have considered in Goodman (1967, 1973, 1987), Smith (1970.1989, 1997, 1999), Gough (1972, 1990), and Samuels Laberge (1973, 1974), Rumelhart (1981), Stanovich (1980), Just & Carpenter (1980), Kintsch & Van Dijk (1978) and Foucambert (1989), which are researchers who bring theoretical models of reading, and Silveira (2005) and Terzi (1995), which bring contributions on the models of these researchers. The corpus of this research consists of twelve works of Brazilian researchers that address reading. In them, we try to see that contributions that were made to the reading models already formulated. Through the analysis, we conclude that researchers LA from Brazil, as in the mother tongue area as in the foreign language area, have contributions that refer to the dissemination of reading theories and the association of these theories to teaching and teacher training. Researchers analyzed, Mary Kato, Angela Kleiman, Luis Paulo Moita Lopes and Vilson José Leffa, the relevant theoretical models of reading, playing from his works, the cognitive conceptions, structuralist, interactive and sociodiscursive and making notes personal. Thus, the particular characteristics point to theoretical models presented and adopted and relate them to the teaching, Brazilian researchers contribute positively about these theories, not just reproduce.

Keywords: Reading conceptions. Reading models. Theoretical contributions.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01. Resumo do modelo de leitura de GOODMAN (1967, 1973, 1987)	18
Quadro 02. Resumo do modelo de leitura de SMITH (1970,1989, 1997)	21
Quadro 03. Resumo do modelo de leitura de GOUGH (1972, 1990)	24
Quadro 04. Resumo do modelo de leitura de LaBERGE & SAMUELS (1973, 1974).....	26
Quadro 05. Resumo do modelo de leitura de RUMELHART (1981)	29
Quadro 06. Resumo do modelo de leitura de STANOVICH (1980)	31
Quadro 07. Resumo do modelo de leitura de JUST & CARPENTER (1980)	33
Quadro 08. Resumo do modelo de leitura de KINTSCH & VAN DIJK (1978)	37
Quadro 09. Resumo do “modelo” de leitura de FOUCAMBERT (1989)	42
Quadro 10. Identificação das obras analisadas.....	44

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 CONCEPÇÕES E MODELOS DE LEITURA.....	14
2.1 Modelos cognitivos.....	14
2.2 Modelos estruturalistas.....	22
2.3 Modelos interativos.....	27
2.4 Modelos sociodiscursivos.....	33
3 METODOLOGIA	43
3.1 Tipo de pesquisa.....	43
3.2 <i>Corpus</i> de análise.....	43
4 CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISADORES BRASILEIROS AOS MODELOS TEÓRICOS DE LEITURA.....	45
4.1 Contribuições de pesquisadoras brasileiras sobre a leitura em língua materna... 45	
4.1.1 Divulgação e contribuições de Mary Kato (1985, 1987)	45
4.1.2 Divulgação e contribuições de Ângela Kleiman (1989, 1992, 1989, 2004)	50
4.2 Contribuições de pesquisadores em língua estrangeira da LA do Brasil.....	62
4.2.1 Divulgação e contribuições de Moita Lopes (1994,1996)	62
4.2.2 Divulgação e contribuições de Leffa (1996, 1999, 2013)	65
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
6 REFERÊNCIAS	75

1 INTRODUÇÃO

A leitura é um processo que envolve o pensamento, a linguagem e aspectos sociopragmáticos do leitor, além disso, pode ser entendida como uma prática social. Ela envolve o pensamento, porque o leitor realiza processos cognitivos em que são considerados os papéis da visão, do cérebro e das memórias, e está totalmente ligada à linguagem, porque esta é o sistema através do qual o homem comunica suas ideias, pensamentos e sentimentos, seja de forma escrita ou falada.

Dessa forma, ao realizar uma leitura, o leitor decodifica as palavras, interpreta e reflete sobre o que lê, pois a leitura de um texto escrito leva-o a ativar seus conhecimentos prévios e de mundo. Considerando que esses conhecimentos são construídos na relação entre o social e o cognitivo, no processo de ler devemos considerar também os aspectos sociopragmáticos do leitor. Em outras palavras, devemos levar em conta fatores externos que influenciam na leitura: os significados linguísticos não são determinados exclusivamente pela semântica da frase, mas por aqueles que se deduzem a partir de um contexto extralinguístico que pode ser discursivo, situacional, intencional, etc. (KOCH, 2002, p.161).

Foi a partir dessas reflexões sobre os fatores que envolvem o processo da leitura que estudiosos das áreas de psicologia, de educação e de linguística aplicada desenvolveram estudos sobre modelos de leitura. Partindo do conceito de modelo dado pela ciência – representações especialmente elaboradas para descobrir ou exemplificar a estrutura e o funcionamento de um fenômeno (SILVEIRA, 2005, p. 23), – um modelo de leitura, na perspectiva cognitiva (primeira manifestação de estudos da leitura), pode ser conceituado como uma tentativa de explicação dos processos mentais (cognitivos e linguísticos) que ocorrem quando o indivíduo está engajado no ato de ler (SILVEIRA, op. cit. p. 23).

Os estudos sobre leitura estiveram em ênfase no ambiente acadêmico brasileiro até a década de 90 do século passado, influenciados pelas tendências internacionais de alguns estudiosos como Goodman (1976; 1987; 1988), Smith (1989), Gough (1972), Rumelhart (1980), Stanovic (1980), Kintsch & Van Dijk (1978) entre outros, que trazem modelos estruturais, cognitivos, interacionistas e sociodiscursivos de leitura.

Nesse sentido, percebemos que estudos orientados por esses modelos teóricos de leitura são feitos por pesquisadores brasileiros como Kleiman (1982; 1989), Kato (1985), Leffa (1989) e Moita Lopes (1996), como busca de contribuições para os estudos de leitura, ora na perspectiva de descrever o processo de leitura de leitor proficiente (KLEIMAN, 1982;

1989), ora leitor iniciante em língua materna (KATO, 1985) ou em língua estrangeira (LEFFA, 1989; MOITA LOPES, 1996). Verificamos que todas essas contribuições se realizam na área da Linguística Aplicada (LA) e que terminam influenciando o ensino de língua.

Considerando que, embora seguindo modelos teóricos estrangeiros, é possível que pesquisadores brasileiros apresentem alterações em função dos objetos estudados, nossa pesquisa é orientada a partir do seguinte questionamento: *que contribuições teóricas pesquisadores da Linguística Aplicada do Brasil apresentam aos modelos teóricos de leitura, propostos entre a década de 60 do século XX e as décadas iniciais do século XXI?* Para responder a esta questão, objetivamos, de maneira geral, apresentar e discutir as contribuições teóricas de pesquisadores da Linguística Aplicada do Brasil feitas aos modelos teóricos de leitura formulados por pesquisadores estrangeiros, entre a década de 60 do século XX e as décadas iniciais do século XXI. Para isso, buscamos, especificamente, identificar os modelos teóricos de leitura propostos por pesquisadores estrangeiros, verificar que modelos teóricos os pesquisadores brasileiros da LA, tanto da área de língua materna quanto da área de língua estrangeira, exploraram em suas pesquisas e apontar características particulares propostas por esses pesquisadores brasileiros aos modelos teóricos adotados.

Dentro desse contexto, percebemos que, no Brasil, muitas pesquisas sobre leitura foram feitas na década de 80 do século XX, tanto do ponto de vista teórico (KATO, 1985; CAVALCANTI, 1989; KLEIMAN, 1982) quanto aplicado (KLEIMAN, 1989; LEFFA, 1989). O foco dessas pesquisas era, principalmente, o leitor proficiente, procurando-se conhecer como esse leitor lê. Os resultados desses estudos levaram os pesquisadores a analisar leitores iniciantes, agora com o intuito de avaliar o ensino de leitura na escola brasileira, chegando-se à conclusão de que os alunos brasileiros terminam o ensino fundamental e médio com dificuldade em leitura.

Essas pesquisas repercutiram em todos os centros acadêmicos do Brasil, preocupados com o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. No entanto, observamos que não há sistematicamente uma preocupação em observar as contribuições teóricas que os pesquisadores de leitura trouxeram para os modelos de leitura. Essa é uma lacuna nos estudos brasileiros, pois sabemos que cada pesquisador deixa alterações em modelos teóricos. Assim, verificar o que os estudiosos trouxeram para esses modelos se torna importante para preencher essa lacuna e contribuir para traçar um perfil de como têm sido os estudos sobre leitura no Brasil.

Além disso, saber sobre essas teorias de modo complexo, analisando o que se tem feito, o que mudou e em que contribuiu é um fator relevante, pois quanto mais soubermos sobre o processo da leitura melhor o entenderemos e, considerando nossa atuação como professor, conhecer esses modelos nos auxilia no desempenho profissional, pois como bem afirma Leffa (2013):

se torna imperativo investigar essa habilidade (a leitura) enquanto processamento cognitivo de apreensão de significados e informações, a fim de compreender em que consiste e para que serve. Além disso, no âmbito dos cursos de licenciatura em Letras, é de extrema importância que os estudantes tenham claro esses conceitos, pois isso não somente terá reflexos na sua formação como leitores críticos, mas também na promoção de leitura entre seus futuros alunos. (p.189)

Percebemos, também, que um melhor entendimento sobre o ato de ler do ponto de vista teórico, analisando as contribuições ocorridas com o passar do tempo, nos leva a reconhecer que os pesquisadores brasileiros produzem conhecimentos, não apenas copiam, contribuindo assim de forma positiva sobre essas teorias. Sendo assim, este trabalho se volta para a reflexão teórica observando o que a LA no Brasil tem feito em termos de leitura, entendendo que a LA não é voltada apenas para a aplicação de teorias, mas também as cria.

A fim de responder o questionamento e alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa, esta monografia encontra-se dividida em quatro capítulos, além desta introdução, em que contextualizamos leitura e modelos teóricos de leitura, bem como apresentamos a questão norteadora, objetivos e justificativa deste trabalho. No segundo capítulo, dedicado à fundamentação teórica, apresentamos as concepções e modelos de leitura formulados pelos pesquisadores estrangeiros, subdivididos em tópicos referentes a cada abordagem, quais são: *Modelos cognitivos*; *Modelos estruturalistas*; *Modelos interativos* e *Modelos sociodiscursivos*. Em cada tópico, apresentamos as concepções e modelos de leitura de, no mínimo, dois pesquisadores, buscando entender de forma clara o que cada abordagem pretende. Para cada pesquisador, expusemos um quadro com o resumo das concepções e características de seu modelo de leitura. Na metodologia, constituindo o terceiro capítulo, detalhamos a natureza e o tipo da pesquisa realizada, bem como o *corpus* de análise.

No quarto capítulo, a análise dos dados, apresentamos e discutimos as contribuições que pesquisadores do Brasil, tanto da língua materna quanto da língua estrangeira, deram aos modelos teóricos de leitura formulados por pesquisadores estrangeiros. Assim, nossa análise

se volta para dois objetos: as contribuições de pesquisadores de *língua materna* e as contribuições de pesquisadores de *língua estrangeira*. Por fim, no quinto capítulo, tecemos as considerações finais acerca do que foi constatado nas obras analisadas.

2 CONCEPÇÕES E MODELOS DE LEITURA

Na década de 60 do século XX, houve várias pesquisas na área da linguagem, que tiveram como principal representante Noam Chomsky. Suas contribuições juntamente com os estudos dos processos mentais instauraram pesquisas sobre os aspectos teóricos da leitura, dessa forma, e com a concretização da Psicolinguística, a produção científica foi aumentando.

Primeiramente, os trabalhos voltaram-se para os processos mentais envolvidos no ato da leitura, com intuito de saber como esta se processa cognitivamente (GOODMAN, 1967; SMITH, 1970; GOUGH, 1972; LABERGE e SAMUELS, 1974), em seguida, as pesquisas se voltaram para os estudos sob uma perspectiva interacionista de leitura (RUMELHART, 1977; STANOVICH, 1980; JUST & CARPENTER, 1980) por último, vieram os estudos que abordam sob uma perspectiva social e interativa, não simplesmente cognitiva (KINTSCH & VAN DIJK, 1978; FOUCAMBERT, 1989). Detalharemos esses modelos nos tópicos a seguir.

2.1 Modelos cognitivos¹

Como já mencionado, dois teóricos marcaram os estudos sobre os processos mentais envolvidos no ato de ler, criando uma linha de pesquisa na Linguística Aplicada, foram eles Keneth Goodman (1967) e Frank Smith (1970). Esses pesquisadores foram muito influenciados pela Psicologia Cognitiva, a qual defendia que os cientistas do comportamento deviam estudar os processos mentais, bem como obter conhecimento sobre como esses processos funcionam e como são executados. Além disso, a Psicolinguística surgia como disciplina, preocupando-se em estudar os processos mentais envolvidos na aquisição da língua falada e da língua escrita.

Nesse contexto, Goodman (1967) formula seu modelo de leitura como *um jogo psicolinguístico de adivinhações*, segundo este autor:

a leitura é um jogo psicolinguístico de adivinhações. Ela envolve uma interação entre o pensamento e a linguagem. A leitura eficiente não resulta de uma percepção exata e da identificação de todos os elementos, mas da habilidade de selecionar poucas, porém produtivas pistas necessárias para dar solução correta à adivinhação desde a primeira tentativa. A habilidade de antecipar o que ainda não foi lido é, claramente, vital na leitura, assim como a habilidade de antecipar o que ainda não foi ouvido é vital para a compreensão oral. (GOODMAN, 1967, p. 02) (Tradução minha).

¹ Escolhemos apresentar primeiramente os modelos cognitivos antes dos estruturalistas tendo em vista que os modelos de Goodman (1967) e Smith (1970) foram os primeiros a serem formulados.

A motivação maior dessa ideia se deu pelo fato desse pesquisador refutar a noção de senso comum existente no meio científico sobre a leitura, no qual afirmavam que “a leitura é um processo preciso. Envolve a percepção exata, detalhada e sequencial e identificação de letras, palavras, padrões de ortografia e de grandes unidades de linguagem” (GOODMAN, 1967 p. 01). Em contrapartida, a defesa desse autor é a de que:

a leitura é um processo seletivo. Ela envolve o uso parcial de pistas linguísticas mínimas selecionadas a partir da percepção com base na expectativa do leitor. Como esta informação imparcial é processada, tentativas de decisões são feitas para serem confirmadas, rejeitadas ou refinadas no processo de leitura. (op.cit. p.02). (Tradução minha)

Sendo assim, uma das características mais importantes de seu modelo é a ênfase na predição da leitura, ou seja, o leitor realiza hipóteses, e para isso utiliza seus conhecimentos prévios. Por esse motivo, seu modelo é caracterizado como de cima para baixo (*top-down*), ou seja, descendente.

De acordo com essa abordagem, o leitor absorve as ideias gerais e essenciais do texto, utilizando os seus conhecimentos prévios ao invés de se deter aos dados do texto e palavras, ou seja, às menores partes do texto. O leitor se baseia mais na confiança do significado do que no estímulo gráfico e grafo-fônico.

Ainda sobre o processo de leitura, Goodman (1987 apud SILVEIRA, 2005, p.28) defende que ler é um processo cíclico, constituído por quatro ciclos. O primeiro é o ciclo ótico, depois o ciclo perceptual, em seguida o ciclo gramatical e termina com o ciclo de significado. Esses ciclos vão continuando de acordo com a progressão da leitura, dessa forma, a leitura também é conceituada como um processo ativo.

Para melhor esclarecimento, apresentamos o modelo deste *jogo psicolinguístico de adivinhações*, no qual Goodman pontua onze fases. Elas poderão não ocorrer necessariamente na forma sequencial em que estão. Vejamos:

1. O leitor escaneia o decorrer de uma linha de impressão da esquerda para a direita e para baixo da página, linha por linha.
2. Ele fixa em um ponto para permitir foco do olho. Algumas impressões serão centrais e em foco, algumas serão periféricas; talvez o campo de percepção dele seja um círculo achatado.
3. Agora começa o processo de seleção. Ele pega sinais gráficos, guiados por limitações criadas através de escolhas anteriores, o seu conhecimento da língua, seus estilos cognitivos, e as estratégias que aprendeu.
4. Ele forma uma imagem perceptual usando esses sinais e os seus

sinais antecipados. Esta imagem, então, é, em parte, o que ele vê e, em parte, o que ele esperava ver. 5. Agora, ele procura sua memória para relacionar sintática, semântica e pistas fonológicas. Isso pode levar à seleção de pistas mais gráficas e para reformar a imagem perceptual. 6. Neste ponto, ele faz um palpite ou escolha, tentativa consistente com sinais gráficos. A análise semântica leva a decodificação parcial, tanto quanto possível. Este significado é armazenado na memória de curto prazo na maneira que ele procede. 7. Se nenhum palpite é possível, ele verifica a entrada perceptual e tenta novamente. Se um palpite ainda não é possível, ele toma um outro olhar para o texto, para recolher pistas mais gráficas. 8. Se ele pode fazer uma escolha decodificável, ele testa a sua aceitabilidade semântica e gramatical no contexto desenvolvido por escolhas anteriores e decodificação. 9. Se a escolha de tentativa não é aceitável semanticamente ou sintaticamente, então ele regride, digitalizando da direita para a esquerda ao longo da linha e até a página para localizar um ponto de inconsistência semântica ou sintática. Quando tal ponto for encontrado, ele começa nesse ponto. Se nenhuma inconsistência pode ser identificada, ele lê em busca de alguma sugestão que tornará possível conciliar a situação anômala. 10. Se a escolha for aceitável e a decodificação for prorrogada, o significado é assimilado com o significado anterior, e o significado prévio é acomodado, se necessário. As expectativas são formadas sobre a entrada e significado que se encontram na cabeça. 11. Em seguida, o ciclo continua. (GOODMAN, 1967, p. 10). (Tradução minha)

Assim, vemos que Goodman (1973, p.09) defende que há três tipos de informações disponíveis para o leitor. O primeiro tipo é a informação gráfica (*input gráfico*), que atinge o leitor visualmente, e as outras duas são as informações sintáticas e as informações semânticas. O leitor utiliza o que for necessário de cada um desses tipos de informações para chegar ao significado, faz previsões da estrutura gramatical, usando o controle sobre a estrutura da linguagem que ele aprendeu, fornece conceitos semânticos para obter o significado da estrutura e, além disso, testa as previsões que ele faz perguntando se aquilo que está lendo faz sentido e soa como linguagem, assim, enquanto ele tenta obter sentido ao que lê, usa sua competência linguística para chegar ao significado.

Outro estudo desse pesquisador contribuiu para o entendimento do processamento da leitura. Em seu artigo intitulado “Miscues: Windows on the Reading Process” (Miscues: Windows no processo de leitura) publicado no livro “*Miscue analysis: application to reading instruction*” (*Análises de erros: aplicação na instrução da leitura*) em 1973, Goodman defende sua hipótese, baseada em uma perspectiva psicolinguística, de que o processo de leitura vem principalmente dos erros que o leitor faz. Este pesquisador utiliza a expressão “miscues” para, segundo ele, evitar implicações de valor.

As análises de erros (*miscue analysis*) na leitura estão enraizadas em uma visão psicolinguística, na qual vê a leitura como interação entre pensamento e linguagem, pois de

acordo com Goodman (1973, p. 4) “A leitura é um processo de psicolinguística, porque o leitor usa a linguagem, na forma escrita, para chegar ao significado”. Assim, esta pesquisa de Goodman foi orientada para a compreensão de como o leitor recebe o significado da linguagem considerando as *miscues* (erros) que ele faz.

Nas palavras de Goodman:

a *miscue*, que definimos como uma resposta verdadeiramente observada na leitura oral, que não coincide com a resposta esperada, é como uma janela para o processo de leitura. Nada que o leitor faz na leitura é acidental. Tanto suas respostas esperadas e seus equívocos são produzidos como ele tenta processar a impressão e chegar ao significado. Se pudermos entender como suas *miscues* relacionam-se com as respostas esperadas, podemos também começar a entender como ele está usando o processo de leitura. (op.cit. p.05). (Tradução minha)

Então, de acordo com este pesquisador, o leitor pode omitir uma palavra e alguma parte de texto, inserir uma palavra, substituir outras e remontar para corrigir a si mesmo, até chegar a uma frase com sentido. Dessa forma, ele defende que no processo da leitura devemos estar preocupados com mais do que o comportamento superficial do leitor, a fim de deduzir esse processo que ele tem usado e sua competência com ele.

Por fim, outra característica do modelo supracitado é a utilização que o leitor faz de estratégias para a compreensão efetiva do texto, que no ato da leitura vão se desenvolvendo e se modificando, são elas: *predição, seleção, inferência, confirmação e correção*. Essas estratégias são utilizadas sempre na tentativa de encontrar sentido no texto. Sobre elas, Goodman (1973) aponta que:

leitores desenvolvem estratégias de amostragem para escolher apenas as pistas gráficas mais úteis e necessárias. Eles desenvolvem estratégias de *predição* para chegar à estrutura gramatical subjacente e para antecipar o que é provável encontrar na impressão. Eles desenvolvem estratégias de *confirmação* para verificar a validade de suas previsões. E eles têm estratégias de *correção* para usar quando as suas previsões não dão certo e eles precisam para reprocessar os sinais gráficos, sintáticos e semânticos para chegar ao significado. (p. 09). (Tradução minha)

A fim de melhor sintetizar as concepções e discussões acima, elaboramos um quadro com as concepções de leitura e características do modelo deste pesquisador:

Quadro 01. Resumo do modelo de leitura de GOODMAN (1967, 1973, 1987)

CONCEPÇÕES	CARACTERÍSTICAS
<ul style="list-style-type: none"> • A leitura é um jogo psicolinguístico de adivinhações; • Envolve uma interação entre o pensamento e a linguagem; • A leitura é um processo ativo e cíclico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase na predição da leitura: o leitor realiza hipóteses, e para isso utiliza seus conhecimentos prévios; • Caracterizado como de cima para baixo (<i>top-down</i>), ou seja, descendente; • O leitor sempre tenta encontrar sentido no texto; • O leitor utiliza estratégias (predição, seleção, inferência, confirmação e correção) e “miscues” para a efetiva compreensão do texto; • Há três tipos de informações disponíveis para o leitor.

Outro pesquisador que estudou os processos mentais da leitura foi Smith (1970, 1997), mas, diferentemente de Goodman, não elaborou exatamente um modelo de leitura. Este estudioso descreveu os processos cognitivos e linguísticos existentes no ato de ler, se aproximando muito dos pressupostos de Goodman. Podemos dizer que ambos estudam a leitura sob uma perspectiva psicolinguística, tendo como ênfase os processos descendentes (*top-down*), do leitor para o texto, e a utilização de conhecimentos prévios para efetivar uma boa leitura.

De acordo com Smith (1982 apud SILVEIRA, 2005, p.31), “as crianças só podem aprender a ler através de materiais e atividades que façam *sentido* para elas, materiais esses que elas possam relacionar ao que elas já sabem ou querem saber”, ou seja, Smith preocupa-se com a instrução da leitura, pois para este teórico é muito importante a intervenção pedagógica na aprendizagem da criança.

Em seu modelo, Smith põe os estudos de leitura em um sistema mais amplo, envolvendo um conhecimento não só da natureza da linguagem e das operações cerebrais, mas também sobre a aprendizagem do ser humano. Sobre isso, ele defende que:

para compreender a leitura, os pesquisadores devem considerar não somente os olhos mas também os mecanismos da memória e da atenção, a ansiedade, a capacidade de correr riscos, a natureza e os usos da linguagem, a compreensão da fala, as relações interpessoais, as diferenças socioculturais,

a aprendizagem em geral e a aprendizagem das crianças pequenas em particular. (SMITH, 1997, p. 09)

Smith ainda traz o conceito de *visão túnel*, afirmando que se trata de uma tentativa de processar muita informação visual ao mesmo tempo. De acordo com ele “a visão túnel não é um estado permanente, ela ocorre quando o cérebro está carregado de informação visual” (SMITH, 1997, p.34). Sendo assim, o que causa a visão túnel é ler algo sem sentido, na medida em que a falta de sentido é algo imprevisível.

Para este autor, as causas da visão túnel acontecem: na tentativa de ler algo que não faz sentido para você; na falta de conhecimento relevante; na relutância para usar informação não visual e; nos maus hábitos de leitura.

Smith (1997, p. 36), citando as causas dessa visão, observa que os leitores fluentes leem pulando palavras, pois essas pessoas leem pelo significado. Dessa forma, um bom leitor tem chances de cometer pequenos erros como, por exemplo, ler *apartamento* ao invés de *casa*, porém, ele não se corrigirá, visto que não causou diferença de significado. Já o leitor fraco irá se deter mais nos aspectos visuais da tarefa e lerá de forma errada: *cara* ao invés de *casa*, e ele não se corrigirá a não ser que o erro mude completamente o sentido, pois ele não dará atenção ao significado em primeiro lugar. Sobre isso Smith (1997) apresenta que:

o problema para muitas crianças que têm dificuldades em se tornarem leitores não é que elas não possam aprender, mas sim o fato de que elas aprendem muito obedientemente. Elas foram influenciadas demais por um adulto que as orientou mal dizendo, ‘Devagar, tome cuidado e tenha certeza de que você está lendo cada palavra corretamente’. (p.37).

Dessa forma, a leitura para este pesquisador, “depende muito mais daquilo que está por trás dos olhos – da informação não visual – do que da informação visual que está diante deles” (SMITH, op.cit., p. 38).

Assim, além desses conceitos, este pesquisador traz dois tipos de memórias que considera como importantes na leitura e que fazem parte desse processo, são elas: a *memória de curto prazo* e a *memória de longo prazo*. A primeira corresponde ao conjunto de dados a que prestamos atenção em um momento presente, até nossas próprias intenções, ou seja, é a nossa memória funcional, que retém de forma breve aquilo a que prestamos atenção. Esta memória tem uma duração muito limitada e sua capacidade são seis ou sete itens que podem ser seis ou sete letras.

Em contrapartida, a *memória de longo prazo* diz respeito aos conhecimentos e crenças que fazem parte da nossa compreensão permanente no mundo, ou seja, “é a fonte de toda informação não visual tão importante na leitura” (SMITH, 1997, p.44). Esta memória é referente a tudo o que sabemos sobre o mundo, e tudo que sabemos sobre o mundo está organizado em nossa mente. Nesse sentido, Smith (1997) afirma que a diferença básica entre a memória de curto prazo e a de longo prazo é a organização. Dessa forma, há razões suficientes para que ninguém tente memorizar ou aprender algo que não faz sentido, pois, segundo o autor, “é somente através da organização que a informação pode ser estabelecida na memória de longo prazo, e é somente através da organização que ela pode ser recuperada novamente” (op.cit., p.44). Por esse motivo, ao contrário da *memória de curto prazo* – que fica disponível de forma imediata na lembrança –, a *memória de longo prazo* exige do leitor uma ação positiva para poder recuperá-la, e quanto mais organizadas estiverem as informações nesta memória, mais fácil será para recuperá-las.

Sobre isso, Smith (1997) acrescenta que:

ambos os aspectos da memória possuem limitações críticas que podem destruir a leitura e sua aprendizagem. Na memória de curto prazo, podem ser retidas somente poucas informações de cada vez prejudicando qualquer leitor que se baseie na informação visual. A entrada de novas informações na memória de longo prazo é lenta e interfere na compreensão. Ambas as limitações são facilmente superadas se o material de leitura for significativo e se o leitor não estiver ansioso temendo cometer erros ou temendo não lembrar detalhes. Para os aprendizes, em especial, é crucial que o material de leitura faça sentido. (p.49)

Ainda sobre a leitura, este autor afirma que basear-se na fonologia não é funcional na leitura fluente e interfere com a aprendizagem da leitura, pois o sistema da fonologia não é muito confiável.

Além de todos os aspectos citados acima envolvidos na leitura (fonologia, visão túnel, limitações da memória, atenção, ansiedade, capacidade de correr riscos, a natureza e os usos da linguagem, a compreensão da fala, as relações interpessoais, as diferenças socioculturais), há outra razão pela qual os leitores não devem se basear exclusivamente nos símbolos impressos que estão diante de seus olhos: o *significado* da linguagem escrita, fator que rege todo o processo da leitura, já que este pesquisador defende que os leitores devem dar *significado* ao que leem, empregando o conhecimento prévio do assunto e da linguagem do texto. Ou seja, o material lido deve fazer *sentido* ao leitor. Esta ideia é defendida e sempre ressaltada por Smith em todos os seus trabalhos envolvendo a leitura.

Enfim, Smith (1989 apud SILVEIRA, 2005, p.33) defende que para um bom processamento da leitura o professor deve conhecer os fatores que a tornam difícil, que dificultam as características do texto e sua própria atuação como instrutor pedagógico, que são: a concentração nos detalhes visuais que causarão visão túnel; a atenção a fragmentos de texto que fazem pouco sentido; confusão na memória de longo prazo; exigência de pronúncia correta de palavras em detrimento do entendimento do seu significado; exigência de leitura lenta para não cometer erros; e a leitura em voz alta quando o aluno-leitor não está familiarizado com o texto. O quadro 02 apresenta, resumidamente, a proposta teórica de Smith.

Quadro 02. Resumo do modelo de leitura de SMITH (1970,1989, 1997)

CONCEPÇÕES	CARACTERÍSTICAS
<ul style="list-style-type: none"> • A leitura é fazer perguntas ao texto escrito; • A leitura é tentar encontrar significado para o texto; • A leitura depende muito mais da informação não visual, do que da visual; • A leitura é um processo ativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • O material lido deve fazer <i>sentido</i> ao leitor; • A leitura envolve vários fatores: visão túnel, memória (de curto prazo e de longo prazo), atenção, ansiedade, capacidade de correr riscos, a natureza e os usos da linguagem, a compreensão da fala, as relações interpessoais, as diferenças socioculturais; • Preocupa-se com a instrução da leitura; • Para um bom processamento da leitura o professor deve conhecer os fatores que a tornam difícil; • A leitura é um processamento descendente.

No quadro 02 acima, sintetizamos a concepção e características de seu modelo, a fim de entendermos que, para este autor, a leitura também é um processo ativo, que envolve vários fatores e considera a busca do significado como elemento fundamental do processamento da leitura, aproximando-se, de certa forma, dos pressupostos de Goodman, que também defende que o leitor sempre tenta encontrar sentido para o texto que lê.

Diferentemente desses modelos cognitivos, há outros que propõem a leitura como um trabalho de decodificação. São os modelos estruturalistas, que veremos mais detalhadamente no tópico a seguir.

2.2 Modelos estruturalistas

Diferentemente dos modelos resumidos acima, os modelos estruturalistas abordam o processo ascendente (*bottom-up*), do texto para o leitor. Essa abordagem propõe que a construção do significado é processada através dos dados do texto, ou seja, o leitor utiliza decodificação. Assim, as bases desses modelos são contrárias aos modelos cognitivos, já que não priorizam os conhecimentos prévios como fatores fundamentais da leitura.

Tal abordagem tem início quando Gough formula seu modelo de leitura em 1972, no qual defende que as letras são levadas em conta individualmente pelo leitor até ele identificar palavra por palavra e chegar ao significado, ou seja, Gough (1972) defende uma leitura que valoriza o vocabulário do texto.

Em seu modelo, esse autor descreve o que acontece na mente do leitor durante um segundo de leitura. Buscando os processos que unem esses eventos, defende que o movimento do olho não é propriamente linear, ele faz fixações, correções e varreduras para frente e para trás. Assim, para Gough (apud PAZ, 2005):

a leitura começa com uma fixação dos olhos. Os olhos do leitor focalizam um ponto levemente recuado do começo da linha, e eles permanecem naquela fixação por alguns segundos. Então eles varrerão graus do ângulo visual em um movimento rápido dos olhos, e uma nova fixação começará. Executando as regressões, e ignorando as varreduras do retorno esta sequência será repetida, contanto que a leitura continue. Quando a fixação inicial é alcançada, um modelo visual é refletido na retina. Isso estabelece em movimento uma sequência intrincada de atividades no sistema visual, culminando na formação do ícone. (p.14)

A formação deste ícone seria a imagem que fica presente na retina do leitor por alguns segundos e depois desaparece, dando lugar às letras. O processamento continua: após esta identificação das letras, elas são depositadas em um *registro de caracteres*. A partir daí, inicia-se mais uma etapa no modelo, em que Gough formula algumas hipóteses, das quais a que mais acredita ser é a de que “pode haver uma espécie de mapeamento da informação impressa através da pronuncia ou prolação, por meio de uma cadeia de fonemas sistemáticos, que são representações abstratas da fala e não sons propriamente ditos” (SILVEIRA, 2005, p. 34). Assim, após o mapeamento, a representação fonética é gravada em uma *fita magnética* e, depois, a *bibliotecária* realiza uma busca lexical, procurando o significado da palavra. Esses itens lexicais são guardados na *memória primária*, esta memória é responsável por unir os

itens lexicais à informação fonética e semântica, até que todos os itens sejam entendidos, além disso, ela tem um dispositivo que faz uso de regras sintáticas e semânticas para descobrir a estrutura profunda. Este mecanismo é nomeado de *Merlin*² por Gough.

Quando a sentença é compreendida, segue para o LPOSVDE (“*Lugar para Onde a Sentença Vai Depois de Entendida*”). Finalmente, terminado o processamento de uma sentença, outros itens lexicais podem entrar mais uma vez no sistema a fim de seguirem as mesmas fases sucessivamente. Assim, podemos afirmar que todos esses procedimentos descritos acima, a fim de chegar à compreensão da sentença, é o que definimos como o modelo de leitura de Gough.

Então, de acordo com este pesquisador, o leitor faz *decodificações* a partir de todas as informações visuais, ou seja, ele realiza uma leitura indutiva, captura as informações de forma linear e constrói o significado através da análise do significado das partes, sem a utilização de seu conhecimento prévio, como dito anteriormente. Sobre a *decodificação*, Gough e Hoover (1990) definem-na como:

o reconhecimento de palavras de modo eficiente: a capacidade de derivar rapidamente uma representação para a entrada impressa que permite o acesso à entrada apropriada no léxico mental, e assim, a recuperação da informação semântica no nível de palavra. (p.130)

Diante do exposto, vemos que Gough enfatiza as informações visuais para o bom processamento da leitura, ou seja, para este pesquisador, o leitor faz um caminho pela sentença, decodificando letra por letra, palavra por palavra até chegar ao significado. A fim de melhor sintetizar as discussões acima, segue o quadro 03 com as concepções e características do modelo deste pesquisador:

² *Merlin* é um mago, profeta e conselheiro do rei Artur nas lendas e histórias do Ciclo Arturiano. Tornou-se popular por ser ativo em todas as fases da administração do reinado do Rei Arthur. Por ter atribuições de mago, profeta e conselheiro, Gough fez associação desta figura ao mecanismo presente na memória primária que, conforme vimos, utiliza regras sintáticas e semânticas para descobrir a estrutura profunda, sendo então uma espécie de caixa mágica da memória.

Quadro 03. Resumo do modelo de leitura de GOUGH (1972, 1990)

CONCEPÇÕES	CARACTERÍSTICAS
<ul style="list-style-type: none"> • A leitura é decodificação; • A leitura é identificação de palavras; • A leitura é indutiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • O leitor realiza decodificações; • A construção do significado é processada através dos dados do texto; • O movimento do olho na leitura não é linear, ele faz fixações, correções e varreduras para frente e para trás; • A leitura envolve vários elementos: <i>itens lexicais</i>, <i>Registro de caracteres</i>, <i>Fita magnética</i>, <i>Bibliotecária</i>, <i>Memória primária</i>, <i>Merlin</i>. • Terminado o processamento de uma sentença, outros itens lexicais podem entrar mais uma vez no sistema a fim de seguirem as mesmas fases sucessivamente.

Essa abordagem ascendente (*bottom-up*) sobre o processamento da informação também foi estudada por LaBerge e Samuels na década de 70 do século XX, porém de forma mais ampla e aprofundada.

Seu modelo conhecido como *modelo de processamento automático* é complexo e representado por dois processos: desenvolvimento de automatismos e opções de processamento do leitor. Esses processos são descritos em quatro estágios: no primeiro, o leitor busca no estímulo visual as dimensões relevantes para a discriminação de traços distintivos; no segundo, o leitor constrói um código de letras mediante a organização dos traços relevantes numa unidade maior, esse processo precisa da atenção do aprendiz; no terceiro, o processo de organização dos traços relevantes se torna automático; e no quarto ocorre a automatização do processamento. É importante considerar que esses estudos sobre o desenvolvimento de automatismos são previstos para o processo de alfabetização, ou seja, este modelo tem fundamentos muito úteis para enfrentar algumas questões sobre a aquisição da leitura.

No modelo, os autores buscam mostrar como os recursos da atenção são processados pelo leitor iniciante e maduro, que a informação pode ser processada de diversas formas quando ela flui através do sistema de processamento e buscam descrever como a informação é processada em cada um dos componentes do sistema.

Nesse contexto, LaBerge (1973, p. 268) defende que a leitura é um “modelo de processamento perceptual que envolve mecanismos de codificação hierárquica, atenção seletiva e processamento automático”.

Existem cinco componentes básicos desse modelo, que são: a *memória visual*, a *memória fonológica*, a *memória semântica*, a *memória episódica* e a *atenção*. O princípio fundamental do modelo é a *atenção*. Ela é utilizada na decodificação, que diz respeito à articulação entre a palavra impressa e o estímulo fonético; e na compreensão, que é a obtenção do significado. Desta forma, de acordo com os autores, “a compreensão sempre exige atenção; já a decodificação pode demandar mais ou menos atenção, dependendo da habilidade do leitor” (SILVEIRA, 2005, p.39). Pelo fato de o leitor ter que decodificar e compreender ao mesmo tempo pode ocorrer uma grande carga na demanda da *atenção*, dessa forma, pode haver uma pequena dificuldade no processamento da leitura (fenômeno chamado de *visão túnel* pelo modelo de Smith, visto no tópico anterior). Para resolver isso, Laberge e Samuels afirmam que o leitor utiliza a estratégia de colocar primeiramente a *atenção* na decodificação e depois disso, ele se concentra na compreensão. Esse deslocamento da atenção não será mais necessário quando o leitor se tornar maduro, ou seja, o leitor conseguiu *automatizar* o processo da decodificação e realiza as duas tarefas ao mesmo tempo – decodificar e compreender –, a *desautomatização* do processo de decodificação por sua vez, ocorre quando forem encontradas palavras no texto que não são familiares ao leitor, quando a letra em que estiver escrito parecer incomum, ou ainda, quando conter falhas de impressão, dessa forma, o leitor deverá colocar uma maior quantidade de *atenção*.

Além deste componente, existe a *memória visual*, que é responsável por processar a informação impressa. Sobre a percepção visual, os autores apontam, através de vários experimentos, “que certas normas de grafia bastante comuns, a exemplo de prefixos, sufixos e dígrafos são reconhecidos de forma holística³” (SILVEIRA, 2005, p.41). Os estudos experimentais realizados por esses autores apontaram que o reconhecimento de palavras está ligado de forma dependente à habilidade do leitor, de sua familiaridade com as palavras e do contexto, assim, assumem que pode haver uma relação ente os componentes do sistema, ou seja, entre os processos *top-down* e *bottom-up* no reconhecimento de palavras. Então, este modelo não pode ser caracterizado como exclusivamente baseado nas estratégias ascendentes.

A *memória fonológica* é composta por unidades que são relacionadas à *inputs* acústicos e articulatórios, ela é responsável por alimentar todos os outros componentes do

³ Significa compreender os fenômenos na sua totalidade e globalidade.

modelo, fornece mediação entre a memória visual e a memória semântica. A fim de legitimar isso, LaBerge e Samuels afirmam que “quando uma unidade visual é recodificada numa unidade fonológica, essa informação fonológica é passada à memória semântica onde é processada para obter o significado” (SILVEIRA, 2005, p.42).

A *memória episódica* envolve a lembrança de acontecimentos específicos relacionados a pessoas, objetos, tempo e espaço, (segundo os autores essa memória não é geralmente um fator importante para os leitores fluentes).

E, por fim, outro componente do modelo é a *memória semântica*, que é onde está armazenado todo o conhecimento geral do leitor e sua experiência de vida, ou seja, seus conhecimentos de mundo (essa memória é relativa à *memória de longo prazo*, ou ainda *informação não visual*, postuladas por Smith, e aos conhecimentos prévios, citados por Goodman). Nesta memória, todo o conhecimento humano é organizado, sendo representada como uma teia de aranha em que os conceitos das coisas ou palavras são formulados.

A compreensão neste modelo é entendida como a forma de trazer significado ao texto, sendo assim, a compreensão vai variar conforme a experiência de cada leitor, trazendo uma visão mais ampla da crença de que a compreensão se dá pela simples decodificação e reconhecimento de palavras. Seguindo esse pensamento, eles apresentam dois tipos de compreensão, a *literal*, que acontece quando a informação está explícita no texto e a *inferencial* que está implícita, exigindo do leitor informações que vão além do texto. Sobre este tipo de compreensão LaBerge e Samuels (1974 apud SILVEIRA, 2005, p. 45) apontam que “é a habilidade de fazer inferências razoáveis, que vão além da informação contida na sentença, que indica que o aluno compreendeu o texto”. Como tem sido feito até agora, segue abaixo o quadro 04, que resume as concepções e características do modelo supracitado.

Quadro 04. Resumo do modelo de leitura de LaBERGE e SAMUELS (1973, 1974)

CONCEPÇÕES	CARACTERÍSTICAS
<ul style="list-style-type: none"> • A leitura é processamento da informação; • A leitura é desenvolvimento de automatismos; • A leitura é linear. 	<ul style="list-style-type: none"> • Envolve mecanismos de codificação hierárquica, atenção seletiva e processamento automático; • Existem cinco componentes básicos: a <i>memória visual</i>, a <i>memória fonológica</i>, a <i>memória semântica</i>, a <i>memória episódica</i> e a <i>atenção</i>; • A <i>compreensão</i> neste modelo é entendida como a forma de trazer significado ao texto e vai variar conforme a

	experiência de cada leitor; • Existem dois tipos de <i>compreensão</i> : a literal e a inferencial.
--	--

Como vemos no quadro 04 acima e a partir de todas as discussões deste tópico, a leitura é processada de forma linear, sem considerar os processamentos interativos, ou seja, ocorre de forma isolada, com uma única direção, dos processos inferiores aos superiores. Foi a partir dessa constatação, que foi instaurada uma nova linha de pesquisa para os modelos de leitura, a interativa, que veremos mais detalhadamente no tópico a seguir.

2.3 Modelos interativos⁴

Apesar dos grandes avanços que esses modelos estruturalistas trouxeram para os estudos de leitura, houve uma grande crítica relacionada à adoção da perspectiva do processamento linear por grande maioria dos teóricos. Nesse sentido, no final da década de 70 do século XX, Rumelhart lançou seu modelo de leitura defendendo que os modelos anteriores, que se baseiam no processamento da informação, têm falhas por não considerarem a interação entre os processos. Rumelhart, realizando seus experimentos, constatou que o conhecimento semântico influencia totalmente na percepção de palavras, que como vimos, o modelo de LaBerge e Samuels já defendia de certa forma.

Nesse contexto, Rumelhart formulou seu *modelo interativo de leitura*, no qual ele apresenta que o leitor utiliza tanto o seu conhecimento de mundo quanto o seu conhecimento do texto para o processo de compreensão, ou seja, esse modelo utiliza o processamento *bottom-up* e o *top-down*, de forma simultânea ou alternada.

Nas palavras de Rumelhart e McClelland (1981):

um modelo interativo é aquele em que, com base no processamento *bottom-up* e data-driven combina com o conceito *top-down* aliado a um processamento conduzido para determinar cooperativamente a interpretação mais provável da entrada. Grosso modo, o processamento no modelo interativo de leitura prossegue da seguinte forma: o leitor começa com um conjunto de expectativas sobre a provável informação que esteja disponível através da entrada visual. Estas expectativas, ou hipóteses iniciais, são baseadas no nosso conhecimento da estrutura de letras, palavras, frases, sentenças, e os pedaços maiores de discurso, incluindo aspectos não

⁴ O adjetivo **interativo** adotado aqui corresponde ao processo de relacionar o leitor com o texto.

linguísticos da situação contextual atual. Como a informação visual da página começa a se tornar disponível, reforça essas hipóteses que são consistentes com a entrada e enfraquece aquelas que são inconsistentes. As hipóteses mais fortes, por sua vez, fazem previsões mais específicas sobre as informações disponíveis na entrada visual. Na medida em que essas hipóteses forem confirmadas, elas são reforçadas, e esse processamento é facilitado. (p.37-38). (Tradução minha)

Dessa forma, Rumelhart (apud SILVEIRA, 2005, p.48) defende que em seu modelo “as várias fontes de informação influenciam umas às outras para processar a interpretação definitiva do texto”, ou seja, o conhecimento sintático e o conhecimento semântico têm influência sobre o conhecimento lexical e o conhecimento ortográfico no processo de compreensão.

Assim, os componentes de seu modelo são: a *fonte de informação visual* (input gráfico); o *synetizador de padrões*, o *conhecimento sintático*, *conhecimento semântico*, o *conhecimento ortográfico* e o *conhecimento lexical*.

Esses conhecimentos dirigem-se para o sintetizador de padrões e essa tarefa é cumprida pelo que ele chama de *centro de mensagem*, que tem várias atribuições. As fontes de conhecimento alimentam a informação ao longo do processamento do texto, assim, o *centro de mensagem* segura essa informação e a mantém em um depósito temporário, também chamado de memória de curto prazo. Como já citado anteriormente, digamos que o modelo deste pesquisador ocorre da seguinte forma: há uma fonte de informação visual – que também pode ser chamada de cadeia de inputs – as informações das fontes sintática, semântica, ortográfica e lexical convergem para o sintetizador de padrões. Essas fontes de conhecimentos fornecem inputs *de forma simultânea*, mantêm a informação e disponibiliza quando for necessário, o *centro de mensagem (memória de curto prazo)* é o responsável por isso, ou seja, o *centro de mensagem* mantém uma lista ativa de hipóteses sobre a natureza das informações e de cada fonte de conhecimentos, essas hipóteses podem ser confirmadas ou desconfirmadas e retiradas do *centro de mensagem*, na medida em que uma nova hipótese é adicionada. A hipótese – interpretação – mais provável é definida como a certa (SILVEIRA, 2005, p. 48-49).

O modelo interativo é, portanto, “uma forma de processamento cooperativa, em que o conhecimento em todos os níveis de abstração podem entrar em jogo no processo de leitura e compreensão” (RUMELHART E MCCLELLAND, 1981, p.37).

Vemos então que o modelo interativo de Rumelhart apresenta diversas ações *simultâneas* que acontecem durante o ato de ler, pois cada uma das fontes de conhecimento

pode utilizar as informações de um ou mais fontes por várias vezes. Assim, vemos que este modelo difere dos modelos lineares citados nos tópicos anteriores, que consideram apenas o processamento linear e não interativo. Vejamos mais claramente e resumidamente no quadro 05 abaixo:

Quadro 05. Resumo do modelo de leitura de RUMELHART (1981)

CONCEPÇÕES	CARACTERÍSTICAS
<ul style="list-style-type: none"> • A leitura é interativa; • A leitura é um processamento cooperativo; • A leitura é um processo simultâneo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Com base no processamento <i>bottom-up</i> e data-driven se une ao conceito <i>top-down</i> aliado a um processamento conduzido para determinar cooperativamente a interpretação mais provável da entrada; • Os componentes de seu modelo são: a <i>fonte de informação visual</i> (input gráfico); o <i>sintetizador de padrões</i>, o <i>conhecimento sintático</i>, <i>conhecimento semântico</i>, o <i>conhecimento ortográfico</i> e o <i>conhecimento lexical</i>; • Apresenta diversas ações <i>simultâneas</i>: cada uma das fontes de conhecimento pode utilizar as informações de uma ou mais fontes por várias vezes, processando a leitura de forma interativa.

Seguindo esta abordagem interativa, Stanovich (1980), baseado no seu conhecimento sobre leitor proficiente e não proficiente, também formulou seu modelo denominado *interativo-compensatório*. Nele, este pesquisador apresenta que um leitor imaturo, lento no processo de reconhecer as palavras (*bottom-up*), mas que tem conhecimento do assunto do texto pode utilizar os processamentos descendentes (*top-down*) para *compensar* essa lacuna.

A *hipótese compensatória* defendida por Stanovich aponta que um leitor maduro, que não domina bem o assunto, pode utilizar os processos ascendentes (*bottom-up*) para conseguir compreender um texto. Dessa forma:

o modelo de Stanovich é *interativo* no sentido de que qualquer estágio, independentemente de sua posição no sistema, pode comunicar-se com qualquer outro estágio, e é *compensatório* no sentido de que qualquer leitor, ao perceber a inviabilidade de usar uma fonte, logo apela para outra(s)

fonte(s) para fazer frente às suas próprias defasagens. (SILVEIRA 2005, p.51)

Diante do exposto, vemos que Stanovich (1980) em seu modelo *interativo-compensatório*, acaba acrescentando um novo recurso para o modelo *interativo* de Rumelhart, sugerindo que a força em uma fase de processamento pode *compensar* a fraqueza em outra.

Em seu artigo intitulado “*Toward an Interactive-Compensatory model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency*” (Em direção a um modelo interativo-compensatório das diferenças individuais no desenvolvimento da fluência de leitura) publicado em 1980, Stanovich aponta que Rumelhart (1977) apresenta um melhor exemplo de um modelo interativo, afirmando que este autor “argumenta convincentemente que muitas descobertas experimentais da literatura em leitura parecem exigir um modelo interativo para a sua explicação” (STANOVICH, 1980, p.35). Porém, ele defende a sua hipótese afirmando neste artigo que:

um modelo interativo, quando combinado com a suposição de que os vários componentes subcompetentes de leitura podem funcionar de uma forma compensatória, leva a uma reconceitualização da natureza das diferenças individuais na leitura. Além disso, este novo modelo de diferenças individuais podem explicar uma série de resultados que, até agora, parecem ser paradoxos. (op.cit, p. 35) (Tradução minha).

Sendo assim, o modelo de Stanovich pode se apresentar como o mais aceitável, já que os processamentos *bottom-up* e *top-down* são utilizados tanto por leitores maduros quanto por leitores imaturos. Dependendo das circunstâncias, eles utilizam os dois processamentos em busca de encontrar sentido no texto. Porém, este mesmo pesquisador afirma que

bons leitores parecem ter estratégias superiores para compreender e lembrar grandes unidades de texto. Além disso, bons leitores são superiores no reconhecimento de palavras de livre contexto. Isto é alguma evidência que indica que os bons tem automatizado o reconhecimento de palavras e unidades em maior medida do que os leitores imaturos. No entanto, bons leitores reconhecem até mesmo palavras totalmente automatizadas mais rápido do que os leitores pobres. Além disso, bons leitores parecem ter segmentação fonética superior e capacidades de recodificação de modo que eles podem rapidamente descodificar uma palavra, mesmo quando o reconhecimento visual falhar. Em suma, o bom leitor identifica palavras automaticamente e rapidamente, seja por reconhecimento visual direto ou recodificação fonológica. (STANOVICH, 1980, p. 64) (Tradução minha).

Assim, entendemos que este modelo de Stanovich também assume uma proposta interativa, pois as informações são fornecidas simultaneamente a partir de várias fontes de conhecimento e essas fontes de conhecimentos podem ser usadas pelo leitor a partir da percepção de que outras são inválidas para a realização da leitura, podendo compensar uma pela outra. Sintetizando as concepções descritas acima, segue o quadro 06 que nos mostra de forma resumida seu modelo:

Quadro 06. Resumo do modelo de leitura de STANOVICH (1980)

CONCEPÇÕES	CARACTERÍSTICAS
<ul style="list-style-type: none"> • A leitura é interativo-compensatória; • A leitura é processamento de automatismos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Defende uma hipótese compensatória; • A força em uma fase de processamento pode <i>compensar</i> a fraqueza em outra; • Os processamentos <i>bottom-up</i> e <i>top-down</i> são utilizados tanto por leitores maduros quanto por leitores imaturos (ou pobres); • Bons leitores reconhecem até mesmo palavras totalmente automatizadas mais rápido do que os leitores imaturos.

Outro modelo que tem uma abordagem interativa é o de Just e Carpenter (1980) que prevê o *movimento ocular como evidência do processamento em leitura*, ou seja, focaliza alguns aspectos que não foram abordados pelos outros modelos, a exemplo, o desempenho ocular.

Segundo Just e Carpenter (1980, p.329) “O modelo representa a duração do olhar em cada palavra do texto em função do envolvimento dos diversos níveis de processamento.” De acordo com as pesquisas realizadas por esses autores:

quando os leitores estão lendo um texto adequado ao seu nível de idade, o olho pode captar 1.2 palavras por fixação. [...] as palavras que nem sempre são fixadas tendem a ser curtas palavras de função, tais como *a*, *da*, e *um*. O número de palavras por fixação é ainda menor se o texto é especialmente difícil, ou se o leitor é imaturo. (op.cit p. 330)

As etapas do processamento desse modelo se dão primeiramente com a *chegada do olho ao próximo input visual*, no qual o olho movimenta-se buscando uma nova fixação, é necessário acessar o significado da palavra e manter na memória e o olho faz uma varredura. Em seguida, passa por uma *encodificação ao nível lexical*. Nessa etapa, a palavra é encodificada e o seu conceito é ativado, como forma de buscar a representação de significado mais preciso. Depois, o leitor busca uma relação entre as palavras, chegando a uma segmentação de orações a partir das *atribuições de casos* que são feitas dentro das orações. E, finalmente o leitor processa a *integração oracional* - em que ele precisa relacionar umas orações às outras no texto através de informações prévias ou pela verificação da nova informação com a informação existente na *memória ativa* – até o *fechamento da sentença*, na qual o leitor procura resolver qualquer inconsistência antes de passar para a próxima sentença, ou ainda, busca referentes que não tenham sido acionados. (SILVEIRA, 2005, p. 54-55).

Dessa forma, podemos afirmar que o modelo passa por cinco processos, são eles: 1) *chegada do olho ao próximo input visual*; 2) *Encodificação da palavra e acesso lexical*; 3) *Atribuição de papéis de casos*; 4) *Integração oracional*; e 5) *O fechamento da sentença*.

Just e Carpenter (1980, p.329) defendem então uma leitura flexível já que “o modelo é incorporado em um quadro teórico capaz de acomodar a flexibilidade da leitura”. Assim, segundo esses autores:

a leitura pode ser interpretada como a execução coordenada de uma série de estágios de processamento, tais como a codificação de texto, o acesso lexical, atribuição de funções semânticas, relação de informações em um determinado período de sentenças anteriores e conhecimento prévio.(op.cit p.331). (Tradução minha)

Como supracitado, o modelo ainda defende o funcionamento de uma *memória ativa* ou memória de trabalho (“*working memory*”) nas etapas do processamento. Esta memória relaciona a informação nova com a velha em busca de coerência textual no processo de *integração oracional*.

Além desta, este modelo também apresenta: a *memória a curto prazo*, em que aponta uma preocupação nítida com o texto por parte do leitor; e uma *memória a longo prazo*, na qual os autores incluem elementos relacionados aos conhecimentos pragmáticos e aos estruturais do discurso. Com isso, vemos que os estudos sobre os modelos de leitura, na medida em que foram avançando, acrescentaram em seus modelos alguns componentes da

abordagem discursiva. Vejamos de forma resumida o quadro 07 com o modelo de Just e Carpenter:

Quadro 07. Resumo do modelo de leitura de JUST & CARPENTER (1980)

CONCEPÇÕES	CARACTERÍSTICAS
<ul style="list-style-type: none"> • A leitura é flexível; • A leitura é uma execução coordenada de uma série de estágios de processamentos; • A leitura é uma interação entre autor e leitor. 	<ul style="list-style-type: none"> • O <i>desempenho ocular</i> será fundamental para o processamento; • O modelo representa a duração do olhar em cada palavra do texto em função do envolvimento dos diversos níveis de processamento; • Passa por cinco processos, são eles: 1) <i>chegada do olho ao próximo input visual</i>; 2) <i>Encodificação da palavra e acesso lexical</i>; 3) <i>Atribuição de papéis de casos</i>; 4) <i>Integração oracional</i>; e 5) <i>O fechamento da sentença</i>. • Apresenta <i>memória ativa, memória a curto prazo e memória a longo prazo</i>.

Com o acréscimo de componentes de abordagem discursiva, a abordagem interativa vai tomando outros eixos. De um eixo em que se considera o leitor e o texto, passa-se a considerar o leitor, o texto e o autor, sendo esta, função da abordagem sociodiscursiva, que veremos mais detalhadamente no tópico a seguir.

2.4 Modelos sociodiscursivos

Com o desenvolvimento da Pragmática, da Linguística Textual, da Sociolinguística e das várias tendências da Análise do Discurso, os modelos de leitura vão tomando abordagens diferentes, enfatizando fatores que outros modelos não enfatizam. Os modelos sociodiscursivos também são considerados interativos, mas são predominantemente sociodiscursivos por envolver aspectos sociais e discursivos do leitor e do autor do texto.

Podemos afirmar que, para esta abordagem, o primeiro olhar da leitura vem de dentro do sujeito, incentivado por suas relações ideológicas, dessa forma, a leitura de um texto poderá ter possíveis interpretações dependendo das formações discursivas dos sujeitos.

Dentro desse contexto, os estudiosos Kintsch e Van Dijk (1978) propuseram seu modelo intitulado *modelo de leitura como processamento estratégico do discurso*. Este modelo se volta exclusivamente para o processo de compreensão de textos, dessa forma, o componente semântico também se torna importante.

A versão mais completa do modelo se encontra no artigo publicado na década de 70, intitulado “*Toward a Model of Text Comprehension*” (Rumo a um modelo de compreensão de texto). Nesta obra, os autores afirmam que “a estrutura semântica do discurso deve ser descrita, não só no micronível local, mas também no macronível global”. (KINTSCH & VAN DIJK 1978, p. 365). O macronível global comporta as macroestruturas ou estruturas profundas do texto, e o micronível local é composto pelas microestruturas ou estruturas superficiais do texto. Nas palavras dos autores,

a estrutura semântica de um discurso é caracterizado em dois níveis, ou seja, no nível de microestrutura e de macroestrutura. A microestrutura é o nível local do discurso, que é a estrutura das proposições individuais e as suas relações. A macroestrutura é de natureza mais global, caracterizando o discurso como um todo. (op.cit p.365). (Tradução minha)

Outro fator importante deste modelo é que os autores defendem que o texto é um *conjunto de proposições* que estão expostas ao longo do nível macroestrutural e microestrutural, elas devem estar em acordo com o que eles chamam de *tópico do discurso*. O tópico discursivo deve conduzir o leitor no processamento da compreensão, e “para relacionar esse tópico às proposições, necessita-se de regras de mapeamento semântico, tendo a informação microestrutural como input e a informação macroestrutural como output” (SILVEIRA, 2005, p. 56).

Essas macrorregras vão ser fundamentais neste processamento, pois reduzem e organizam a informação de forma mais detalhada da microestrutura do texto descrevendo os mesmos fatos de um ponto de vista mais global (KINTSCH & VAN DIJK, 1978, p.366). As macrorregras formuladas por esses estudiosos são:

1) *Apagamento*: cada proposição que não for uma condição direta ou indireta para a interpretação da proposição subsequente deve ser deletada;

- 2) *Generalização*: cada sequência de proposições pode ser substituída pela proposição geral, denotando um superconjunto imediato;
- 3) *Construção*: cada sequência de proposições pode ser substituída por uma proposição denotando um fato global da qual os fatos denotados pelas proposições de microestruturas são condições normais, componentes ou consequências. (op.cit p.366). (Tradução minha)

Além das macrorregras, estes pesquisadores formularam pressupostos que devem ser levados em conta no ato de ler, são os *pressupostos cognitivos*⁵ e os *pressupostos contextuais*⁶. O primeiro inclui os pressupostos: construtivista, interpretativo, *online*, pressuposicional e estratégico. O segundo inclui o de funcionalidade, o pragmático, o interacionista e o situacional.

Pressupostos cognitivos: A compreensão do leitor se dá com o processo de construção da representação mental de eventos lidos e os efeitos dessa construção na memória, sendo este o *pressuposto construtivista*. Mas ele não constrói uma representação dos dados linguísticos, e sim de uma interpretação desses dados, temos aqui então o *pressuposto interpretativo*. A construção de um significado para os dados utilizados como *input* dá-se online como o processamento desses dados – *pressuposto online*. O processamento e a interpretação de dados não se dão apenas com base em dados externos, mas também os internos e cognitivos, como por exemplo: os conhecimentos prévios, as crenças, experiência etc. Essas informações podem ser consideradas como pressuposições cognitivas do processo de construção, dessa forma, são chamadas pelos autores de *pressuposto pressuposicional* do modelo. Porém não há uma ordem fixa durante a leitura para a utilização das diversas informações, assim, os leitores utilizam os vários tipos de informação de maneira flexível com o objetivo de desenvolver um processo de forma mais eficaz possível na construção da representação mental, ou seja, os leitores podem usar estratégias diferentes conforme as necessidades. A isto, os autores chamam de *pressuposto estratégico* (TERZI, 1995, p. 18).

Pressupostos contextuais: As dimensões sociais do discurso interagem com as dimensões cognitivas, dessa forma, o leitor constrói uma representação mental não apenas do texto, mas também do contexto social, e essas duas representações interagem entre si – *pressuposto de funcionalidade*. Além disso, o leitor constrói uma representação para os possíveis atos de fala que estão envolvidos no texto – *pressuposto pragmático*. Porém, a interpretação do discurso com atos de fala faz parte da interpretação do processo interacional

⁵ São de natureza construtivista e interpretativa.

⁶ Diz respeito à interação entre as dimensões sociais do discurso e as dimensões cognitivas para a compreensão desse discurso. (SILVEIRA, 2005, p. 58)

global que ocorre entre os participantes – *pressuposto interacionista*. É dentro de uma situação social que a interação do discurso é processada, assim, o processamento de um discurso estará condicionado a normas e valores gerais, convenções e a atitudes sobre os participantes e sobre as interações em uma determinada situação. A isto se refere o *pressuposto situacional* (TERZI, 1995, p. 18-19).

Como vemos, esses pressupostos estão todos interligados e remetem ao fato de que para o leitor entender um texto ele precisa considerar os fatores do contexto, bem como a função do discurso e a pragmática, e tudo isto se relaciona numa interação entre o escritor e leitor ou interlocutor e locutor, e ainda, deve considerar a situação em que ocorrem os discursos.

Outra característica do presente modelo, de acordo com os pesquisadores:

é que ele assume uma multiplicidade de processos que ocorrem às vezes em paralelo, às vezes sequencialmente. O fato de que, fenomenologicamente, a compreensão é uma experiência muito simples não desmente essa noção de múltiplos processos que se sobrepõem. A percepção é de igual modo, uma experiência direta unitária; mas quando seus mecanismos são analisados nos níveis fisiológicos e psicológicos, eles são encontrados para consistir em numerosos subprocessos interagindo, que funcionam rapidamente e com muito pouca interferência mútua. [...] Assim, no modelo de compreensão apresentado, assume-se vários processos complexos que operam em paralelo e de forma interativa sem sobrecarregar os recursos do sistema. (KINTSCH & VAN DIJK, 1978, p.364). (Tradução minha)

Por ter uma visão dinâmica da linguagem e por entender que a *compreensão* é composta por processos complexos que operam tanto em série como em paralelo, este modelo se caracteriza como sendo um modelo *estratégico* de processamento do discurso. O processo de *compreensão* neste modelo, de acordo com Terzi (1995):

envolve construção de representações dos atos de fala, das interações comunicativas e da situação como um todo, e essas representações interagem estrategicamente com a compreensão do discurso em si. Daí que a compreensão não seja uma mera construção passiva de uma representação do objeto linguístico, mas parte de um processo interativo no qual um leitor interpreta, ativamente, as ações de um autor. (p.19)

Esta citação resume de forma clara as discussões realizadas mais acima sobre a proposta sociodiscursiva – que também é interativa – e sobre o modelo dos referentes autores. Entretanto, para maior esclarecimento do modelo de leitura de Kintsch e Van Dijk, segue o quadro 08 com o resumo do mesmo:

Quadro 08. Resumo do modelo de leitura de KINTSCH & VAN DIJK (1978)

CONCEPÇÕES	CARACTERÍSTICAS
<ul style="list-style-type: none"> • A leitura é flexível; • A leitura é interativa; • A leitura possibilita várias interpretações; • A leitura é uma multiplicidade de processos; • A leitura é uma construção de representações mentais; • A leitura é social e discursiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • O texto é um <i>conjunto de proposições</i>; • É um modelo <i>estratégico</i> de processamento do discurso; • O <i>tópico discursivo</i> conduz o leitor no processamento da compreensão; • Apresenta macrorregras no processamento da leitura: <i>Apagamento; Generalização; Construção</i> • Apresenta pressupostos que devem ser levados em conta no ato de ler: <i>pressupostos cognitivos</i> (construtivista, interpretativo, on-line, pressuposicional e estratégico); e <i>pressupostos contextuais</i> (de funcionalidade, o pragmático, o interacionista e o situacional); • Considera fatores do contexto, bem como a função do <i>discurso</i> e a pragmática, e tudo isto se relaciona numa interação entre o escritor/autor e leitor ou interlocutor e locutor.

Outro pesquisador envolvido com questões de leitura é Jean Foucambert, que desenvolveu pesquisas na França voltadas para questões conceituais, questões sócio-políticas e questões pedagógicas da leitura. Uma de suas obras intitulada “*Question de Lecture*” (A leitura em questão) publicada em 1989, discute essas questões supracitadas em vários artigos publicados durante a década de 80. A fim de entendermos as concepções de leitura desse pesquisador e como caracteriza seu “modelo”⁷, utilizaremos alguns artigos desta obra. De antemão, podemos afirmar que, em suas concepções, percebemos muitas influências de todos os modelos já topicalizados até aqui (cognitivos estruturalistas e interativos).

O que será apresentado a seguir difere do que vem sendo dito até então, no sentido de que este pesquisador não elaborou um modelo específico de leitura, mas sim, juntamente com

⁷ Utilizarei “modelo” entre aspas, pois não se trata de um modelo específico de Foucambert, mas sim concepções que ele juntamente com a AFL (Associação Francesa de Leitura) propuseram para um modelo de leitura.

a AFL (Associação Francesa de Leitura), defende aspectos teóricos metodológicos para uma boa efetivação da leitura. A partir de leituras sobre as concepções e modelos já formulados, com abordagens cognitiva, estruturalista e interativa, ele relaciona aspectos desses modelos com o que ele acredita ser uma proposta de ensino de leitura, ou seja, à medida que este autor apresenta suas propostas de ensino de língua, ele traz posições vindas da AFL da qual ele faz parte.

Nesse contexto, podemos afirmar que Foucambert está mais preocupado com o ensino da leitura do que com a teorização, porém, ele acredita que a leitura deve levar em conta o sistema grafo-fonológico e aspectos semânticos, o que veremos mais detalhadamente a seguir, após apresentarmos suas concepções sobre o que é leitura.

De acordo com Foucambert (1989) “*ler é atribuição voluntária de um significado à escrita*”, pois a leitura significa questionar o mundo e a si mesmo e que respostas podem ser encontradas na escrita, ou seja, leitura significa ter acesso à escrita.

Para este pesquisador, quando o leitor controla a leitura, ele cumpre totalmente o processo. Nas palavras dele,

controlar a leitura significa obter informação sobre o questionamento inicial, discutir estratégias de exploração, medir o caminho percorrido; significa também formular um juízo sobre o escrito. A leitura só pode ser controlada completamente dessa maneira pelo leitor; de fora, um observador pode apenas fornecer indicadores e dar uma opinião externa. (FOUCAMBERT, 1989, p.05)

Além disso, aponta que *ler é explorar a escrita de uma maneira não-linear*, pois ele acredita que jamais se pode chegar ao significado de um texto através da soma do sentido das sucessivas palavras que o compõem, afirmando que a criança aprende a falar porque atribui sentido a uma mensagem considerando os sentidos mais significativos.

Aprender a ler, para este pesquisador é, primeiramente, adivinhar e, depois cada vez mais acertar, vemos aqui uma concepção próxima à de Goodman, que defende a leitura como um jogo psicolinguístico de adivinhações.

Ler é também *tratar com os olhos uma linguagem feita para os olhos*, pois esta não consiste em encontrar o oral no escrito, mas sim explorar a língua a partir do domínio de um código aproximativo. Código, para Foucambert (1989, p.08) é “o nome abusivamente atribuído ao sistema abstrato de correspondência que se acredita poder estabelecer, num determinado ponto, entre a grafia de uma palavra e sua pronúncia”. É a partir dessa perspectiva de código, que ele defende em seu “modelo” uma perspectiva grafo-fonética.

Em seu artigo intitulado “*Mais interativo, impossível*”, o autor discute acerca dos modelos já formulados, porém aponta uma falha no modelo interativo, pois segundo ele “o erro do modelo interativo é querer relacionar elementos concebidos em e para funcionamentos diferentes. A verdadeira questão é decidir qual estratégia irá *pilotar* a entrada na leitura” (FOUCAMBERT, 1989, p.55), por esse motivo, ele defende que no processamento da leitura há uma *pilotagem*, entendendo que a origem desta pilotagem – das interações por cima e por baixo (dos modelos ascendentes e descendentes) – é o determinante no aprendizado da leitura, além das condições que irão permitir o desenvolvimento das estratégias gráficas. Assim, entende pilotagem como sendo uma interação por cima, sendo conduzida pelo sentido.

Como já citado anteriormente, este pesquisador defende aspectos metodológicos para efetivação da leitura, ligados diretamente aos aspectos sociais e ao ensino, de acordo com ele:

se quisermos entender algo sobre a leitura, é preciso mudar as condições nas quais se aprender a ler; se quisermos explorar de que modo a antecipação *pilota* a tomada de índices nos elementos gráficos, deve-se antes permitir às crianças que encontrem a escrita dessa maneira. (FOUCAMBERT, 1989, p.63)

Retomando as abordagens do modelo, acredita que as atividades perceptivas durante a leitura dependem das atividades de tratamento semântico e que a leitura não é uma transmissão de mensagem, mas uma “construção induzida”. Baseado nas ideias de Le Ny⁸ aponta que no modelo há a presença de “marcadores de sema”, que são elementos que associam unidades de significação às formas visuais, diretamente na memória. Esses marcadores estão na forma da escrita, que seriam a estrutura da palavra, a presença de letras numa determinada ordem, etc. e será o sujeito que estabelecerá a marcação, ao longo de seus encontros com o texto, a partir das estratégias de *antecipação*. Assim, é durante o tratamento semântico que o leitor/sujeito encontra as formas escritas, e para realizar esse tratamento é que ele as utiliza.

De acordo com Foucambert (1989):

o modelo que propomos desemboca também num conhecimento do sistema grafo-fonológico e em seu uso em certos casos – sem conferir-lhe, porém, a função primordial que teria nos métodos de ensino de leitura baseados no modelo ascendente. É por isso que não há interação entre estratégias

⁸ Jean-François Le Ny é psicólogo, francês, tem interesses na psicologia cognitiva, voltado entre outros estudos para a semântica, com o intuito de explicar a relação entre semântica e linguagem, tanto na leitura quanto na escrita. Seus estudos influenciaram de forma geral o pensamento de Foucambert.

fonológicas e estratégias semânticas, da forma como é concebida pelo modelo interativo, uma justaposição das duas entradas; na leitura, a constituição, natureza e utilização dos elementos da camada inferior são mobilizadas em função das estratégias semânticas e não de necessidades de transcodificação. Não se olha da mesma maneira uma palavra quando se quer localizar nela marcas que permitirão associar-lhe um significado memorizado ou quando se quer pronunciá-la. (p.67)

Por esse motivo, o autor prefere o conceito de pilotagem ao invés de interação, pois esta exige que os elementos que interagem tenham se constituído previamente e fora da interação. A orientação pedagógica que resulta o modelo interativo é prova disso, que mantém o ensino da decodificação, sendo questionamento de tudo o que AFL defende.

Sobre o modelo, o autor ainda aponta que na pilotagem pelas estratégias semânticas, as operações que partem de baixo analisam diversas unidades da escrita, como por exemplo: paginação, pontuação, letras, grupos de letras, palavras, grupos de palavras etc. A disposição dessas unidades cria um sistema gráfico, organizado para responder de forma pertinente às exigências das tomadas de índices visuais requeridas pelo estímulo e pela verificação da antecipação. Assim, segundo o autor:

estariamos então diante de um modelo no qual a criação de um sistema grafo-fonético que possibilita a decifração supõe a existência prévia de ambos os sistemas autônomos, um que é próprio da escrita, o outro, próprio do oral. Aprender a ler, portanto, é criar as condições que, a partir de cima, permitem a elaboração de um sistema gráfico de índices visuais. (FOUCAMBERT, 1989, p.67).

Dessa forma, vemos que o autor defende a utilização de um sistema grafo-fonético, por meio da ligação entre um sistema gráfico e um sistema fonológico.

Além de todos esses apontamentos, entendemos do ponto de vista sociodiscursivo, que este autor defende como real aprendizagem da leitura, desconsiderando os aspectos voltados à decodificação, algumas *condições* necessárias à leitura, pois para ele, a fim de que as crianças não recorram mais à decodificação com finalidade de atribuir um significado à escrita, “é necessário permitir-lhes que entrem nela de outra maneira, somente à medida que essas *condições* se estabelecem as crianças podem criar esse sistema específico, diferente das estratégias grafo-fonológicas”. (FOUCAMBERT, 1989, p.69)

Assim, as condições que ele defende são: 1) *a natureza do grupo* – que se refere à heterogeneidade do grupo, e essa heterogeneidade garante a diversidade de textos com que se tem contato, e ainda a multiplicação de maneiras de abordá-lo –; 2) *O funcionamento do*

grupo – o grupo é quem permitirá os processos de conscientização, colocando em jogo contradições e conflitos, observando a realidade social dentro e fora do grupo; 3) *As redes de textos* – já que aprender a ler é entrar na funcionalidade de um modo de comunicação escrita, é entrar, portanto, nas razões e redes dessa comunicação, assim, o grupo deve considerar-se como um organismo vivo, que recebe e emite informações escritas em suas relações com o exterior e em seu funcionamento interno, gerando redes de escritos diferentes, mas permanentes; 4) *A natureza dos textos* – o elemento simples da comunicação escrita é o texto e este contém significado, assim, o leitor-aprendiz deve confrontar-se com textos completos, que se remetam uns aos outros, pois o texto é a entrada mais fácil para o sentido, ancorada no contexto no qual ele funciona. Deve-se apresentar ao leitor textos que ele, se soubesse ler, buscaria e utilizaria para responder a suas preocupações e a sua inserção no grupo; 5) *A leitura dos escritos, uma atividade léxica* – os textos são lidos toda vez que se precisa questioná-los para encontrar neles uma informação complementar, assim, a leitura é uma atividade sempre situada nas experiências; 6) *A atividade metaléxica* – é definida com uma reflexão sobre as estratégias usadas nas atividades léxicas propriamente ditas. É pela análise da maneira pela qual, durante a leitura, a escrita é utilizada, que se descobre o seu funcionamento na comunicação escrita; e 7) *A produção de textos* – o leitor-aprendiz é levado a produzir algo, e só poderá fazê-lo utilizando a experiência da comunicação escrita que viveu em seus próprios encontros com textos, bem como, essa produção escrita proporciona uma melhor entrada nos processos de leitura.

Diante do exposto, podemos afirmar que tanto o autor quanto a AFL falam pouco sobre a maneira pela qual os alunos se encontram e utilizam estratégias grafo-fonológicas, mas sim apontam e defendem essas *condições* acima citadas como elementos para a aprendizagem da leitura, entendendo também que o único meio para tal é o controle das situações nas quais as crianças constroem sua leitura.

A fim de resumir as concepções e apontamentos acima, segue o quadro 09:

Quadro 09. Resumo do “modelo” de leitura de FOUCAMBERT (1989)

CONCEPÇÕES	CARACTERÍSTICAS
<ul style="list-style-type: none"> • Ler é atribuição voluntária de um significado à escrita; • Ler é explorar a escrita de maneira não-linear; • Ler é primeiro adivinhar e depois, cada vez mais acertar; • Ler é tratar com os olhos uma linguagem feita para olhos; • A leitura é um processamento de pilotagem; • A leitura é experiência; • A leitura é social e discursiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • O texto é o elemento simples da comunicação escrita e este contém significado; • Apresenta estratégias de <i>antecipação</i> e “<i>micro semas</i>”; • Defende um sistema grafo-fonológico; • Defende a criação de um sistema grafo-fonético que possibilita a decifração supõe a existência prévia de ambos os sistemas autônomos, um que é próprio da escrita, o outro, próprio do oral; • Defende como real aprendizagem da leitura, algumas <i>condições</i> necessárias a ela, quais são: 1) A natureza do grupo; 2) O funcionamento do grupo; 3) As redes de textos; 4) A natureza dos textos; 5) A leitura dos escritos; 6) A atividade metaléxica; e 7) a produção de textos; • Considera fatores do contexto, bem como os grupos sociais; • Prioriza o ensino de leitura.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, detalhamos a natureza e tipo de pesquisa realizada, bem como apresentaremos o *corpus* de análise, destacando as obras dos pesquisadores da LA do Brasil que foram analisadas.

3.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza como bibliográfica, visto que foi feita uma revisão de obras de pesquisadores estrangeiros e brasileiros, que abordam o tema “leitura”, especificamente, modelos e concepções. Foram feitas leituras minuciosas e analíticas de algumas obras desses autores, para que pudéssemos verificar que contribuições teóricas linguistas aplicados do Brasil deram aos modelos e concepções de leitura propostos nas últimas décadas do século XX (conforme apresentamos na introdução desta monografia).

A pesquisa bibliográfica “não é somente uma fase preliminar de investigação, como também se constitui em um tipo de abordagem metodológica pela sistematização do uso das fontes bibliográficas e documentais” (BOAVENTURA 2004, p.58), nesse sentido, o uso das fontes bibliográficas desses autores se constituem como fator específico e determinante desta pesquisa.

3.2 *Corpus* de análise

O objeto analisado foi a produção bibliográfica de pesquisadores brasileiros que se dedicaram (ou se dedicam) ao estudo de leitura em seus aspectos teóricos e didáticos.

Para o *corpus* de análise específico, foram lidas e analisadas, pela relevância de sua produção, as obras de linguistas aplicados brasileiros como: Ângela Kleiman, Mary Kato (estudiosas da área de língua materna); Luis Paulo da Moita Lopes e Vilson José Leffa (estudiosos da área de língua estrangeira). Entre as obras desses autores, foram analisadas as discriminadas no quadro 10.

Quadro 10. Identificação das obras analisadas.

AUTORES	TÍTULO	NATUREZA DA PUBLICAÇÃO	ANO DE PUBLICAÇÃO
Ângela Kleiman	Leitura: ensino e pesquisa.	Livro	1989
	Oficina de Leitura: teoria e prática.	Livro	1992
	Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.	Livro	1995
	Abordagens da Leitura.	Artigo	2004
Mary Kato	No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística	Livro	1985
	O aprendizado da leitura	Livro	1987
Luis Paulo da Moita Lopes	Linguagem, interação e formação do professor.	Artigo	1995
	Oficina de Linguística Aplicada.	Livro	1996
Vilson José Leffa	Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística	Livro	1996
	Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social.	Artigo	1999
	Fatores da compreensão na leitura.	Artigo	1996
	Ensino de leitura em inglês como língua estrangeira: algumas reflexões.	Artigo	2013

Buscamos, com a leitura dessas obras, identificar se seus autores implementaram alguma alteração, de natureza teórica ou de outra natureza, nos princípios teóricos apresentados sobre concepção e modelos de leitura propostos por teóricos norte-americanos, ingleses ou franceses.

4 CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISADORES BRASILEIROS AOS MODELOS TEÓRICOS DE LEITURA

Neste capítulo, apresentamos e discutimos as contribuições que pesquisadores do Brasil, tanto da língua materna quanto da língua estrangeira, deram aos modelos teóricos de leitura formulados por pesquisadores estrangeiros. Assim, nossa análise se volta para dois objetos: as contribuições de pesquisadores de *língua materna* e as contribuições de pesquisadores de *língua estrangeira*.

4.1 Contribuições de pesquisadoras brasileiras sobre a leitura em *língua materna*

As primeiras estudiosas foram Kato (1985, 1987) e Kleiman (1989, 1992, 2004), que trataram de divulgar esses modelos teóricos no meio acadêmico brasileiro e, em seguida, de trazer essas informações teóricas para a formação de professor e, conseqüentemente, sua aplicação ao ensino de leitura em língua materna. Veremos nos tópicos a seguir as contribuições dessas pesquisadoras.

4.1.1 Divulgação e contribuições de MARY KATO (1985, 1987)

As principais obras de Mary Kato sobre leitura foram “*O aprendizado da leitura*” (1985) e “*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*” (1987). Nas duas obras em análise, verificamos que as concepções de leitura cognitiva, estruturalista, interativa e sociodiscursiva são apresentadas por Kato, com o intuito de divulgar os modelos teóricos entre os estudiosos brasileiros. Vejamos:

tanto no caso da palavra isolada como no caso da contextualizada, a leitura tem muitas vezes a característica de uma antecipação seguida de confirmação, uma vez que o conhecimento prévio [...] leva-nos a reduzir o conjunto de itens possíveis de ocorrer em um determinado contexto[...]. Se o leitor faz uso desse conhecimento, mas não utiliza, ou utiliza insuficientemente, as pistas confirmadoras de suas antecipações, ou predições, poderão ocorrer no texto lido omissões, substituições e até acréscimos. Tal fenômeno, observado por Goodman (1969), fez com que esse autor considerasse o ato de ler como “um jogo psicolinguístico de adivinhação”. (KATO, 1985, p. 28)

Nesta citação do capítulo 3 da obra *O aprendizado da leitura*, a autora aponta a concepção de Goodman sobre o processamento da leitura, que, como vimos no capítulo 3

desta pesquisa, é um autor que adota uma abordagem cognitiva. Além de Goodman, a autora utiliza a concepção cognitiva de Smith para explicar o reconhecimento de palavras, vejamos:

para Smith (1978), o reconhecimento de palavras se dá como o reconhecimento de outro objeto qualquer (carro, árvore, criança) e, da mesma forma que identificamos um objeto através de sua configuração geral, podemos reconhecer uma palavra através do todo (seu contorno, extensão, etc.) sem uma análise de suas partes. (KATO, 1985, p.26)

Além disso, neste mesmo capítulo, a autora utiliza outras concepções de Smith quando afirma que o leitor competente raramente chega a analisar as palavras, porque o contexto dá pistas suficientes para a compreensão. Mas para um leitor iniciante o processo de leitura envolve pouco reconhecimento visual instantâneo consistindo a leitura, de forma mais frequente, em operações de análise e síntese, em que o significado será mediado quase sempre pela decodificação em palavras auditivamente familiares. Vemos aqui que essas concepções foram embasadas na defesa de Smith de que quanto mais eficiente um leitor, maior seu vocabulário visual e que o processo de análise e síntese será menos utilizado por ele.

No capítulo 4 desta obra, Kato reproduz a concepção estruturalista, contrapondo com a concepção cognitiva, quando apresenta os dois tipos de processamentos da leitura que são: *top-down* (descendente) e *bottom-up* (ascendente). Vejamos como a autora conceitua tais processamentos e como caracteriza os teóricos da área:

o processamento descendente (*top-down*) é 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. O processamento ascendente (*bottom-up*) faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes. A linguística estruturalista tem privilegiado esse segundo tipo, fato que se justifica pela sua própria história, na qual se partiu de unidades menores para as maiores. A psicologia cognitivista por outro lado, tem enfatizado a abordagem descendente, em seus modelos de aprendizagem. (KATO, 1985, p.40)

A abordagem estruturalista também é reproduzida por ela no capítulo 2 do segundo livro em análise, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. No tópico “*O que fazemos quando lemos?*” a autora faz uma exposição geral do desenvolvimento das concepções de leitura e depois apresenta modelos de leitura no subtópico “*Modelos de leitura*” que começa na página 61 do livro. Apresenta primeiramente a concepção estruturalista, afirmando que esta vê a leitura como um processo mediado pela compreensão oral, assim, “o leitor produz em resposta ao texto, sons da fala (no caso da leitura oral) ou

movimentos internos substitutivos (no caso da leitura silenciosa), e é essa resposta-estímulo que é associada ao significado” (KATO, 1987, p.62), apresenta ainda, que essa concepção vê a leitura “como um processo instantâneo de decodificação de letras e sons, e a associação destes com o significado” (op.cit. p.62). Após reproduzir essa concepção, ela traz apontamentos pessoais, adaptando à realidade de ensino aqui no Brasil acerca desse tipo de processo, afirmando que:

podemos aceitar que, na fase inicial de nossa alfabetização, utilizamos largamente a vocalização como um processo auxiliar e que mesmo com leitores maduros, ainda recorremos a essa vocalização ou subvocalização para enfrentar trechos de difícil compreensão, ou ainda para assegurar a retenção. Porém, não nos parece coerente postular simultaneamente que esse processo possa envolver um reconhecimento rápido do *input* visual, gráfico. Parece-nos que essa vocalização, ou subvocalização, justamente nos impede de dar maior velocidade à leitura, por implicar uma dupla decodificação: letras em sons e sons em significados. (KATO, 1987, p.62)

Vemos, então, uma contribuição da autora quanto a esse tipo de processamento postulado por Gough quando ela adapta à realidade de ensino aqui do Brasil, constatando que no início da alfabetização utilizamos a vocalização, e que esse processo pode impedir a dar maior velocidade à leitura, portanto, critica que esse tipo de processamento – estruturalista – possa envolver um reconhecimento rápido do *input* visual.

Quanto ao *modelo de leitura* estruturalista desse mesmo pesquisador, a autora apenas faz reproduções do modelo descrevendo as etapas propostas que, segundo a autora são:

a) Transformação de estímulo percebido em uma imagem visual (composta de barras, curvas e ângulos). É a identificação, a meu ver, da configuração geral da palavra; *b)* Identificação letra por letra, da esquerda para a direita, e colocação dos tipos dentro de um registro de caracteres; *c)* Interpretação das letras em fonemas; para Gough, a interpretação chega apenas ao nível abstrato do fonema, ficando a representação fonêmica “gravada em uma fita”, à espera de que a “bibliotecária” faça a busca lexical; *d)* Depósito dos itens lexicais na memória operacional, onde se dá a compreensão a nível sentencial, através de um misterioso operador sintático-semântico chamado “Merlin”; *e)* Aplicação, por um “editor”, de regras fonológicas a essa sentença interpretada, resultando daí um enunciado fonético. (KATO, 1987, p.63).

Essas etapas formuladas por Gough foram explanadas no tópico 3.2, do capítulo 3 desta pesquisa. É importante ressaltar que para a divulgação desses modelos, Kato tinha um objetivo de aplicação ao ensino.

No capítulo 5 da obra *O aprendizado da leitura*, Kato traz a concepção interativa quando demonstra várias situações de leitura com textos diversos a fim de analisar os tipos de processamento relacionados ao comportamento do leitor, caracterizando a leitura que ele realiza como sendo uma leitura *ascendente* ou *descendente*, mas também possível de utilizar as duas dependendo do texto. Com isso, a autora chega à conclusão de que o leitor pode variar o tipo de processamento que usa, dependendo do texto conter ou não esquemas e palavras que lhe são familiares, apontando que:

para formas ou funções pouco familiares ou inteiramente desconhecidas, o processamento do leitor é basicamente ascendente (*bottom-up*) ao passo que para decodificar palavras, estruturas e conceitos familiares ou previsíveis no texto o processo privilegiado é o descendente (*top-down*). (KATO, 1985, p.50)

Assim, ela reproduz as concepções interativas de Rumelhart apresentadas na página 27 e de Stanovich apresentadas na página 29 do tópico 2.3 do capítulo 2 deste trabalho.

Kato também reproduz a abordagem interativa quando faz uma explanação sobre os tipos de leitores, caracterizando o leitor que utiliza o processo ascendente como um *leitor analisador* e o que utiliza o processo descendente como um *leitor construtor*. Além desses dois tipos de leitores, Kato (op.cit. p.54-56) expõe ainda, com base em outros autores, mais três tipos de leitores: o *leitor construtor-analisador*, o *leitor cooperativo* e o *leitor reconstrutor*⁹. Segundo a autora, o primeiro se torna coerente se aceitarmos:

uma concepção de leitura na qual os processos ascendentes e descendentes aparecem como duas possibilidades complementares, isto é, se a leitura for vista como uma *interação* entre leitor e texto, sem privilegiar ou depreciar o valor dos dados linguísticos, que teriam, entre outras, uma função restritiva em relação ao uso de predições. Em trabalhos anteriores proponho que *o leitor proficiente é aquele que faz uso apropriado desses processos*, o que torna um leitor ao mesmo tempo fluente e preciso. As estratégias são determinadas por vários fatores: o grau de novidade do texto, o local do texto, o objetivo da leitura, a motivação para a leitura, etc. (KATO, 1985, p.53)

Vemos nesta citação, que, para caracterizar o *leitor construtor-analisador*, a autora utiliza concepções da abordagem *interativa*, representadas por Rumelhart – a partir de seu *modelo interativo de leitura*, no qual ele apresenta que o leitor utiliza tanto o seu

⁹ A autora baseou-se em Levy (1979) que define a leitura como sendo um ato de reconstrução. Esta concepção não foi focalizada neste trabalho e o modelo de leitura desse pesquisador não será analisado nos objetos dessa pesquisa.

conhecimento de mundo quanto o seu conhecimento do texto para o processo de compreensão, ou seja, utiliza o processamento *bottom-up* e o *top-down*, de forma simultânea ou alternada – e também se baseia nas concepções de Stanovich – que acredita que seu modelo *interativo-compensatório*, acaba acrescentando um novo recurso para o modelo *interativo* de Rumelhart, sugerindo que a força em uma fase de processamento pode *compensar* a fraqueza em outra. Então, quando a autora considera que *o leitor proficiente é o que faz o uso apropriado desses processos*, ela está enraizada nas concepções dos pesquisadores supracitados.

O *leitor cooperativo* seria o que considera uma interação entre leitor-escritor, em que a leitura é definida como adivinhação das intenções do autor e será um contrato de cooperativismo¹⁰, assim, ao considerar o leitor cooperativo como aquele que interage com autor do texto e ainda concluir sua ideia afirmando que “a leitura não pode ser vista como um processo que extrai o sentido final do texto, este é o elemento que delimita a gama de interpretações possíveis, algumas das quais podem não ter sido planejadas pelo próprio autor” (KATO, 1985, p.56), a autora tem uma visão sociodiscursiva, que considera o autor do texto no processo da leitura, bem como defende que a leitura de um texto poderá ter possíveis interpretações dependendo das formações discursivas dos sujeitos.

Uma contribuição pertinente que Kato faz é no tópico “*Fatores que determinam a forma da leitura*” do capítulo 2 do livro *No munda da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, no qual a pesquisadora defende que o uso dos processamentos depende das condições de leitura do leitor. Sobre isso, ela expõe:

minha posição inicial foi a de que cada um dos modelos propostos na literatura retrata um tipo particular de processo de leitura e que o uso de um processo ou outro ou a combinação de mais de um depende das *condições* de leitura, dentre as quais revelaremos as seguintes: a) grau de maturidade do sujeito como leitor; b) o nível de complexidade do texto; c) o estilo individual; d) o gênero do texto. (KATO, 1987, p.74)

A autora, embora considere que uma proposta interativa e sociodiscursiva de leitura se aproxime dos processos de um leitor mais maduro, considera todos os modelos como simulações de um tipo específico de estratégia do leitor. Segundo ela, o leitor maduro adquire os processos de forma cumulativa e o uso de cada um deles é uma função de diversos fatores *condicionantes*, que foram citados acima. Acreditamos que essa concepção de Kato se

¹⁰ Essa concepção é defendida por Braga e Busnardo (1983) com referência em Tierney e Lazansky (1980), autores não abordados neste trabalho.

aproxima das *condições* necessárias à leitura que Foucambert defendeu como real aprendizagem da mesma, como vimos no tópico 2.4 do capítulo 2 desta pesquisa, que são: 1) A natureza do grupo; 2) O funcionamento do grupo; 3) As redes de texto; 4) A natureza dos textos; 5) A leitura dos escritos; 6) A atividade metaléxica; e 7) a produção de textos, pois, assim como Foucambert, a autora defende que o processamento da leitura depende de fatores condicionantes, como vimos na citação.

4.1.2 Divulgação e contribuições de ÂNGELA KLEIMAN (1989, 1992, 1989, 2004)

As principais obras de Ângela Kleiman sobre leitura foram “*Leitura: ensino e pesquisa*” (1989), “*Oficina de leitura: teoria e prática*” (1992), “*Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*” (1989) e o artigo “*Abordagens da leitura*” (2004). Nelas, a autora reflete sobre questões teóricas e questões práticas, defendendo “que uma das tarefas da Linguística Aplicada é a divulgação de pesquisa pertinente para a formação do professor” (KLEIMAN, 1989, p.13).

Sob esse ponto de vista, verificamos, nas quatro obras em análise, que as concepções cognitiva, estruturalista, interativa e sociodiscursiva de leitura são apresentadas pela autora, com o intuito de divulgar os modelos teóricos entre os estudiosos brasileiros, assim como, a partir dessa teoria, refletir sobre o *ensino* de leitura e formação do professor no cenário brasileiro.

Na parte I da obra “*Leitura: ensino e pesquisa*”, intitulada *Teoria*, a autora traz as diversas concepções de leitura, bem como alguns modelos teóricos. Percebemos que ela reproduz uma concepção estruturalista quando, no início do primeiro capítulo, ao falar do processamento da leitura, afirma que:

o movimento dos olhos durante a leitura não é contínuo (como quando devemos seguir um objeto com os olhos num teste de visão) mas é sacádico, isto é, o olho se fixa num lugar do texto, e logo faz um pulo, ou sacada, até se fixar novamente mais adiante. No momento em que o olho faz uma fixação ou pausa, há uma área de visão clara e uma área de visão periférica, sendo que aparentemente a visão periférica ajudaria a decidir onde fazer a fixação seguinte (KLEIMAN, 1989, p.13-14)

Essa mesma concepção é apresentada pela autora no livro “*Oficina de Leitura*”.
Vejamos:

Sabemos, devido a numerosas experiências e observações, que o movimento ocular durante a leitura é um MOVIMENTO SACÁDICO, e não linear. Isto quer dizer que o leitor eficiente não lê palavra por palavra, seguindo, metaforicamente o seu dedo na linha. Pelo contrário, os olhos se fixam num lugar do texto, (*a fixação*) para depois pular um trecho (*a sacada*), e fixar-se num outro ponto mais adiante (KLEIMAN,1992, p.48).

Nos trechos supracitados, a autora aponta que o movimento do olho faz fixações, ou seja, a leitura se dá com a fixação dos olhos. Assim, o leitor leva em conta letra por letra até identificar as palavras e chegar ao significado, realizando decodificação, que como vimos, é uma abordagem do modelo estruturalista de Gough resumido na página 24 da seção 02 desta pesquisa.

No capítulo intitulado *Modelos teóricos: fundamentos para o exame da relação teoria e prática na área da leitura* da obra “*Leitura: ensino e pesquisa*”, a autora apresenta alguns modelos teóricos de leitura, quais são: o modelo do processamento serial de Gough, o modelo do processamento automático de LaBerge e Samuels, o modelo de sistemas de comunicação de Ruddell,¹¹ e o modelo de testagem de hipóteses de Goodman. Além disso, apresenta propostas de leitura como interação de processos, citando pesquisadores da área.

Constatamos que ela reproduz os modelos citados acima, mas também faz apontamentos sobre os mesmos, discutindo sobre a pertinência e eficiência desses modelos de leitura às questões aplicadas. Sobre o modelo de Gough (1976) afirma que:

O modelo de leitura do autor tem como objetivo: “descrever a sequência de eventos que acontecem em um segundo de leitura, a fim de sugerir a natureza dos processos que unem esses eventos” (op.cit.:509).[...] Os eventos que Gough focaliza são: fixação ocular e movimento sacádico, representação icônica do percepto visual, identificação da letra, (através de um processo serial, discreto), mapeamento das letras com a representação fonêmica abstrata da palavra, busca da entrada lexical [...], também serialmente, palavra por palavra. (KLEIMAN, 1989, p.24).

Após reproduzir o que o modelo defende, a pesquisadora aponta que há nele ausência de interação e que não prevê o papel do contexto, nem o papel desambiguador do conhecimento prévio, mas, como sabemos, por ser um modelo estruturalista (*bottom-up*), não prioriza esses aspectos, diferentemente dos modelos cognitivos (*top-down*) que priorizam. Diante disso, ela aponta que:

¹¹ Este modelo teórico não foi focalizado neste trabalho e o modelo de leitura desse pesquisador não será analisado nos objetos dessa pesquisa.

Pela sua especificidade, o modelo tem a vantagem de que as predições que ele faz podem ser facilmente testadas. Contudo, na investigação empírica fazem sentido tarefas de latência e de reconhecimento de letras, sílabas, palavras, e até sentenças isoladas, que não são tarefas de leitura propriamente ditas, e, portanto, têm escassa pertinência às questões aplicadas. A contribuição do modelo nessa área de aplicação é seu posicionamento inequívoco, com respeito à necessidade de adquirir o código, contra os métodos globais de alfabetização e junto aos métodos fônicos e linguísticos (KLEIMAN, 1989, p.25).

Assim, vemos que a pesquisadora faz críticas a esse modelo, apontando que esse processo de decodificação não é exatamente tarefas de leitura, já que não se encaixa em questões aplicadas. A eficiência do modelo seria apenas o seu posicionamento evidente em relação a aquisição do código a partir de métodos fônicos e linguísticos.

Ainda sobre a concepção estruturalista, a autora reproduz nesse mesmo capítulo do livro, o modelo de LaBerge e Samuels. Vejamos:

O modelo do processamento automático de LaBerge e Samuels (1976) é um modelo do processo de leitura “que descreve os principais estágios envolvidos na transformação de padrões escritos em significado e relaciona os mecanismos de atenção ao processamento em cada um desses estágios (op. cit.: 548). [...] O modelo é complexo, e selecionamos aqui dois aspectos representativos dele: o desenvolvimento de automatismos e as opções de processamento do leitor experiente. Para o processo chegar a ser automático, os autores postulam três estágios (talvez quatro) de aprendizagem perceptual. [...] O modelo faz predições sobre o desenvolvimento de automatismos no processo de alfabetização. (KLEIMAN, 1989, p. 25)

Como vemos, o modelo destes pesquisadores defende mecanismos de codificação hierárquica, atenção seletiva e processamento automático. As características desse modelo foram detalhadas por nós, na página 24 do capítulo 2.0 desta pesquisa.

Kleiman (1989), após reproduzir esse modelo, também faz críticas e apontamentos sobre ele. Segundo a autora:

Pela autolimitação do modelo, que objetiva apenas a explicação de processos de organização em níveis inferiores, a investigação empírica a partir das predições limitou-se a microunidades (i.e., latência na percepção e associação de letras em diversas condições de atenção) e, portanto, tal como o modelo de Gough, sua relevância a problemas aplicados é limitadíssima. (op.cit. p.27)

Então, assim como o modelo de Gough, ela acredita que a relevância do modelo de LaBerge e Samuels também é de escasso valor na aplicação, pois há limitações, já que a

investigação empírica limitou-se a micro-unidades. Ela tem essa visão porque em suas obras, objetos de nossa análise, busca sempre relacionar as teorias de leitura apresentadas ao *ensino*, que detalharemos melhor posteriormente.

Ainda no capítulo em análise, intitulado *Modelos teóricos: fundamentos para o exame da relação teoria e prática na área da leitura*, a autora também divulga o modelo cognitivo formulado por Goodman. De acordo com Kleiman (1989):

Goodman (1976) considera a leitura como uma “atividade de interação entre o pensamento e a linguagem”. A leitura é, nas palavras do autor “um processo complexo através do qual o leitor reconstrói, até certo ponto, uma mensagem encodificada por um escritor” (op.cit.: 472). O modelo de Goodman, que visa caracterizar a dimensão preditiva da leitura (“a leitura é um processo de amostra, predição e adivinhação”) estipula que três tipos de informação são utilizados simultaneamente no processo: a informação grafo-fônica que inclui informação gráfica, fonológica, bem como a inter-relação entre ambas; a informação sintática, que tem como unidade funcionais padrões sentenciais, marcadores desses padrões e regras transformacionais supridas pelo leitor; e a informação semântica, que inclui tanto vocabulário quanto conceitos e experiências do leitor. [...] a leitura é um processo não linear, dinâmico na inter-relação de vários componentes utilizados para o acesso ao sentido, e é uma atividade essencialmente preditiva, de formulação de hipóteses, para a qual o leitor precisa utilizar seu conhecimento linguístico, conceitual, e sua experiência. (p.29-30).

Nesta citação, vemos que a autora traz as principais características do modelo de Goodman, bem como a concepção de leitura do autor, que a entende como interação entre pensamento e linguagem, como sendo não linear e preditiva.

Na obra *Oficina de leitura: teoria e prática*, contatamos que a pesquisadora também reproduz o modelo de Goodman, ao apontar que:

Grande parte do material que lemos é adivinhado ou inferido, não é diretamente percebido. E, ainda, como apontávamos anteriormente, o que percebemos depende em grande medida de cada indivíduo. Daí que a leitura seja considerada, do ponto de vista cognitivo, um jogo de adivinhações. Assim como podemos reconhecer à distância uma pessoa conhecida, a partir de algumas características (altura, cor, maneira de caminhar, por exemplo), assim também, durante a leitura, podemos reconhecer estruturas e associar um significado a elas, a partir de apenas algumas pistas: mediante a identificação da forma da palavra; a nossa familiaridade com a palavra. Este reconhecimento está estreitamente relacionado ao nosso conhecimento sobre o assunto, o autor, a época que ele escreveu, aos nossos objetivos, aspectos estes que determinam a direção de nossas expectativas sobre o assunto. (KLEIMAN, 1992, p.49).

Quando Kleiman cita que a leitura do ponto de vista cognitivo é considerada como um jogo de adivinhações, fica claro que ela está se referindo ao modelo psicolinguístico de adivinhação formulado por Goodman. Como vemos, nesta citação, a autora expõe e explica esse conceito de forma didática, exemplificando. Essa maneira simples e clara de apresentar a teoria também é abordada pela pesquisadora no capítulo 2 de seu livro *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*, ao contextualizar, a partir de exemplos, o que o leitor realiza no processo de leitura descrito pelo modelo cognitivo de Goodman. Vejamos:

Uma vez que o leitor conseguir formular hipóteses 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 aluno, 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, e, na testagem de hipóteses, estará reconstruindo uma 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, 1995, p.46-47).

Nesta citação, vemos que a autora descreve bem as estratégias que um leitor realiza ao tentar buscar sentido no texto, estratégias estas formuladas por Goodman: predição, seleção, inferência, confirmação e correção, resenhadas no tópico 2.1 deste trabalho.

A abordagem cognitiva da leitura também é apresentada pela autora no livro *Oficina de Leitura: teoria e prática*, no tópico 3.1 *O processamento cognitivo*, do capítulo 3 “Como lemos: uma concepção não escolar do processo”, ao afirmar que:

Dados de pesquisa mostram que a leitura de uma palavra que não está escrita, isto é, o que é considerado erro na leitura em voz alta, não reflete necessariamente um problema de compreensão: quando a palavra que o aluno substitui pela palavra do texto faz sentido, esse “erro” é sinal de o aluno estar prestando atenção ao significado do texto e não apenas à forma, justamente o objetivo do ensino de leitura para o qual o ensino da forma, do código, é apenas instrumento. Em outras palavras, os dados sobre o processamento visual do texto permitem concluir que as abordagens de leitura que insistem na leitura em voz alta sem permitir a leitura silenciosa prévia, e que valorizam a correção da forma ao invés da preservação do significado, podem inibir o desenvolvimento de estratégias adequadas de processamento do texto escrito. (KLEIMAN, 1992, p.54).

Quando a autora se baseia em “dados de pesquisa”, entendemos que essas pesquisas são dos estudiosos que defendem um modelo cognitivo de leitura (GOODMAN, 1967, 1973; SMITH, 1970,1989), já que eles defendem que o “erro” (*miscues*, em Goodman), faz parte do processo de compreensão do significado do texto, como vemos na página 17 do tópico 2.1 da fundamentação teórica, na qual Goodman defende que nada que o leitor faz na leitura é acidental e que só compreendemos como o leitor recebe o significado da linguagem considerando os erros (*miscues*) que ele faz.

Dentro desse contexto, nesse mesmo livro em análise, percebemos influências do modelo cognitivo de Smith na explicação da autora sobre o conceito e funcionamento da *memória de curto prazo*, que ela chama também de memória ativa ou memória de trabalho. Vejamos:

A memória de trabalho, cujo funcionamento exemplificaremos a seguir, pode ser concebida como a capacidade do leitor para estocar o material que está entrando mediante a percepção e para agrupá-lo em unidades significativas com base no seu conhecimento da língua. [...] A memória de trabalho é uma capacidade finita e limitada, uma vez que não pode trabalhar com mais de aproximadamente 7 unidades ao mesmo tempo: à medida em que vão entrando mais unidades, a memória precisa ser esvaziada das unidades anteriormente estocadas, de maneira que sempre se trabalha com aproximadamente 7 [...] O aspecto mais importante dessa capacidade é que não faz diferença, para o seu funcionamento, o tipo de unidade que usa para o fatiamento: precisa ser apenas uma unidade significativa. (op.cit. p.50).

A memória de trabalho – “*working memory*”, expressão usada por Just e Carpenter (1980) – citada por Kleiman, refere-se à *memória de curto prazo* formulada por Smith, que como vimos na página 19 do tópico 2.1 da fundamentação, essa memória corresponde ao conjunto de dados a que prestamos atenção em um momento presente, tem uma duração muito limitada e sua capacidade são seis ou sete itens que podem ser seis ou sete letras.

Além da *memória de curto prazo*, Kleiman (1989) também apresenta a *memória de longo prazo* defendida por Smith, afirmando que se um material for significativo, ele recebe a ação desse outro tipo de memória, na qual sua capacidade não é limitada. Essa memória, segundo a autora, é “onde ficaria organizado todo nosso conhecimento: o conhecimento da língua, nossas experiências, nossas convicções, nossos hábitos, etc.” (KLEIMAN, 1989, p.16).

Além da abordagem estruturalista e cognitiva exposta até então, Kleiman também reproduz e faz contribuições acerca da abordagem interativa e sociodiscursiva de leitura, que

estão ligadas de certa forma, pois as duas defendem uma interação de processos na leitura. Essa aproximação das abordagens é apontada pela autora ao falar sobre o modelo interativo.

Vejam os:

uma vez que a interação dos níveis de conhecimento é central ao modelo, o foco de estudo muda da compreensão de microunidade à compreensão de textos. [...] O conhecimento de mundo do leitor é descrito utilizando a teoria de esquemas¹² (Barlett, 1932, Rumelhart, 1980) que faz previsões sobre a natureza desse conhecimento, sobre a organização do mesmo, e sobre as regras para sua utilização (Rumelhart, op.cit.) permitindo caracterizar os processos inferenciais, de retenção, de síntese do leitor vis-à-vis seu conhecimento de mundo. Inclui-se aqui sua familiaridade com os tipos discursivos (cf. Kintsch, 1978). (KLEIMAN, 1989, p. 32).

Na obra em análise, *Leitura: ensino e pesquisa*, no capítulo sobre os modelos teóricos como já citado anteriormente, Kleiman traz um tópico no intitulado 2.5 *As propostas de leitura como interação de processos*. Neste tópico, aponta autores que defendem essa visão e que foram explanados por nós. Vejamos:

As propostas interativas, cujas previsões são testadas em grande parte das pesquisas empíricas realizadas hoje, alcança um maior grau de especificidade relativa à natureza dos processos envolvidos na leitura, e à relação entre eles, aproveitando as contribuições de várias disciplinas: linguística, ciências cognitivas, inteligência artificial. Não se trata, estritamente de um modelo de interação, mas de reflexões e propostas que descrevem e utilizam a interação de níveis de conhecimentos necessários à compreensão e focalizam algum aspecto dessa interação: i.e. conhecimento linguístico – discursivo e compreensão (Mandler e Jonhson, 1977, Kintsch, 1978, Morgan e Green, 1980): conhecimento do mundo e compreensão (i.e. Spiro, 1975, Anderson et alii, 1977, Rumelhart, 1980). [...] Essa interação se refere especificamente ao inter-relacionamento, não hierarquizado, de diversos níveis de conhecimento do sujeito (desde o conhecimento gráfico até o conhecimento de mundo) utilizados pelo leitor na leitura. Interação se opõe aqui aos modelos de processamento, “bottom up”, ou “data driven”, que estipulam estágios a partir do processamento gráfico (vide Gough acima), e modelos psicolinguísticos “top-down” ou, “conceptual driven”, (como o de Goodman, já apresentado), que estipulam, essencialmente,

¹² A *teoria de esquemas* foi inicialmente apresentada por Barlett (1932) em seu livro *Remembering* (Lembrando), e discutida posteriormente por Rumelhart (1980) em seu artigo “*Schemata: the building blocks of cognition*” (Esquemas: os blocos de construção da cognição). Essa teoria pressupõe que quando os indivíduos obtêm conhecimento, eles tentam encaixar esse conhecimento em alguma estrutura na memória que os ajuda a dar sentido a esse conhecimento. De acordo com essa teoria, os esquemas representam o conhecimento sobre os conceitos: objetos e as relações que têm com outros objetos, situações, eventos, sequências de eventos, ações e sequências de ações, ou seja, o mundo é percebido através de estruturas cognitivas (RUMELHARTH, 1980). Nas palavras de Barlett (apud LEFFA, 1996, p.34) “Esquema sugere uma organização ativa de reações ou experiências do passado, que devem estar sempre operando em qualquer resposta orgânica bem adaptada”. Como vemos, essa teoria não se refere especificamente à leitura, mas sim ao conhecimento que adquirimos, seja em leitura, seja em objetos, situações ou eventos, por esse motivo, ela não foi discutida por nós na fundamentação nem analisada nas obras dos autores.

estágios a partir de hipóteses baseadas no conhecimento linguístico e enciclopédico do leitor. Nos modelos interativos, ambos os tipos de processamento se inter-relacionam no processo de acesso ao sentido. (KLEIMAN, 1989, p. 30-31)

Nesta citação, a autora contextualiza a concepção de leitura interativa, a qual recebe contribuições de diversas áreas. Como sinalizamos na fundamentação teórica, as teorias de leitura vão tomando abordagens diferentes, enfatizando e acrescentando aspectos que outras abordagens não enfatizam. Dentro desse contexto, ela aponta duas propostas de interação: uma que focaliza conhecimento linguístico, *discursivo* e a compreensão, baseada em Kintsch e outros autores; e outra que focaliza conhecimento de mundo e compreensão, baseada em Rumelhart e outros autores. Esses pesquisadores defendem uma abordagem interativa da leitura, entretanto, Kintsch defende a interação numa perspectiva discursiva, a partir de seu modelo intitulado “*modelo de processamento estratégico do discurso*”, o qual se volta exclusivamente para o processo de compreensão de textos.

Ainda sobre a citação acima, constatamos que a autora conceitua o processamento interativo como sendo uma inter-relação entre os diversos níveis de conhecimentos do sujeito, apontando que “nos modelos interativos, ambos os tipos de processamento se inter-relacionam no processo de acesso ao sentido” (op. cit. p.31). Esse conceito é o mesmo formulado pelos pesquisadores que defendem um modelo interativo de leitura, no qual apontam que para a efetiva compreensão do texto o leitor utiliza o processamento *bottom-up* e *top-down* de forma simultânea ou alternada, ou seja, dependendo das circunstâncias, ele utiliza os dois processamentos em busca de encontrar sentido no texto (RUMELHART, 1981; STANOVICH, 1980).

O modelo interativo também é apresentado pela pesquisadora nas outras obras em análise, exemplo disso é quando ela afirma, no livro *Oficina de leitura: teoria e prática*, após discutir sobre a relevância de diversos aspectos envolvidos no processamento da leitura (percepção do objeto, memória de trabalho, estruturas), como deve ser a mediação do professor em um contexto de leitura do aluno. Vejamos:

Assim, o professor deve propiciar contextos a que o leitor deva recorrer, simultaneamente, a fim de compreendê-lo em diversos níveis de conhecimento, tanto gráficos, como linguísticos, pragmáticos, sociais e culturais. O processamento INTERATIVO corresponde ao uso de dois tipos de estratégias, segundo as exigências da tarefa e as necessidades do leitor: aquelas que vão do conhecimento de mundo para o nível de decodificação da palavra, envolvendo um tipo de processamento denominado TOP-DOWN, ou descendente, conjuntamente com estratégias de processamento

BOTTOM-UP, ou ascendente, que começam pela verificação de um elemento escrito qualquer para, a partir daí, mobilizar outros conhecimentos. O leitor iniciante usa predominantemente o processo ascendente, ou seja, a decifração da letra ou palavra escrita precede a ativação de conhecimento semântico, ou pragmático, ou enciclopédico. (KLEIMAN, 1992, p.52-53)

Aqui, vemos que a autora baseia-se no modelo interativo de Rumelhart, que como sabemos, é um modelo que usa os dois tipos de processamento, pois as fontes de informação influenciam umas às outras em busca da interpretação do texto.

Como já apontado por nós anteriormente, a abordagem sociodiscursiva, formulada pelos autores Kintsch e Van Dijk também é apresentada por Kleiman, que reproduz, dentro de suas pesquisas, características do modelo de leitura desses pesquisadores. Exemplo disso é quando ela apresenta as regras que funcionam a nível textual formuladas por esses estudiosos, no capítulo intitulado “Fatores determinantes na elaboração dos resumos: maturação ou condições da tarefa?” do livro em análise, *Leitura: ensino e pesquisa*. Vejamos:

Segundo Brown e Day, as duas regras de *apagamento*, de detalhes e informação redundante (que correspondem à regra de *apagamento* para Kintsch e Van Dijk, 1975) são aplicadas com facilidade por crianças a partir da 5ª série do 1º grau, cuja estratégia é ler o texto sequencialmente apagado ou copiando os segmentos. Já a regra de *supraordenação* (*generalização* para Kintsch e Van Dijk) ou seja, a substituição de elementos ou ações pelo nome da categoria superordenada a que pertencem, se apresenta um pouco mais difícil que as de apagamento, visto que a criança deve acrescentar um termo em lugar do segmento apagado. [...] Logo a seguir na hierarquia de dificuldade viriam a regra de seleção, isto é, identificação da sentença tópico presente no texto, e regra de *invenção* (*construção* para Kintsch e Van Dijk) pela qual o leitor deverá criar uma sentença-tópico, não explícita no texto. (KLEIMAN, 1989, p.76).

Nesta citação, por mais que a autora se baseie em Brown e Day¹³ ao citar as regras que funcionam a nível textual, ela faz relação às macrorregras formuladas por Kintsch e Van Dijk, quais são: *apagamento*, *generalização* e *construção*, que foram explanadas por nós na página 34 do tópico 2.4 desta pesquisa. Além de reproduzir essas características do modelo desses pesquisadores, a autora confronta e aponta falhas ao modelo em relação a essas macrorregras, especificamente a de *apagamento*, quando realiza uma pesquisa a fim de chegar a uma caracterização de esquema do texto didático, analisando textos produzidos por crianças, dados de Braga (1982)¹⁴, no trabalho intitulado “Leitura e legibilidade: reflexões sobre o texto

¹³ Autores não trabalhados por nós.

¹⁴ Os dados (textos) que a autora se refere de Braga (1982) são de um trabalho intitulado “Como se transmite a cultura”.

didático” presente no livro *Leitura: ensino e pesquisa*. Vejamos o que ela aponta sobre o modelo:

Para a análise e comparação dos textos produzidos pelos estudantes foram estabelecidas três categorias descritivas: reconstrução, distorção e exclusão. As categorias são descritivas dos produtos e não do processo; isto é, elas não pretendem caracterizar as regras de redução semântica através das quais a criança reconstrói o texto original nas tarefas de resumo. Assim, por exemplo, embora as exclusões possam ser produto de uma regra de apagamento, como proposta no modelo de Kintsch e Van Dijk (1975), a regra de apagamento utilizada pelas crianças foge à caracterização desses autores já que o material trivial e redundante é frequentemente recuperado, enquanto que o material relevante é apagado. (KLEIMAN, 1989, p.160)

Na citação supracitada, vemos que Kleiman, após constatar os textos, afirma que a regra de *apagamento* formulada por Kintsch e Van Dijk foge à própria caracterização dada por esses autores, pois o material trivial e redundante é frequentemente recuperado, em contrapartida, o material relevante é apagado. A regra de *apagamento* formulada por Kintsch e Van Dijk defende que cada proposição que não for uma condição direta ou indireta para a interpretação da proposição subsequente deve ser deletada. Porém, como Kleiman afirmou, o material redundante foi muitas vezes recuperado, apontando assim, uma oposição a esse conceito dos autores.

Por fim, gostaríamos de acrescentar a este tópico em discussão, as contribuições e apontamentos relevantes ao ensino. Primeiramente, gostaríamos de apresentar o que a autora pretendeu em um dos livros em análise, *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Nas palavras da autora,

o que este livro fez, e continua a fazer, sem grandes pretensões, é introduzir o professor, às teorias cognitivas sobre a compreensão: as questões que essas teorias se propõem a responder, seus objetivos, seus objetos de análise, i.e., os processos cognitivos. Essas questões continuam sendo profundamente atuais e pertinentes para o trabalho de sala de aula e os modos pelos quais aqui são apresentados são fundamentalmente adequados. (KLEIMAN, 1995, p. 9)

Como a autora bem aponta, as teorias cognitivas de leitura continuam sendo atuais e pertinentes ao trabalho em sala de aula. Ela demonstra isso em toda obra, pois a teoria é apresentada sempre com exemplos de textos, buscando aproximar a uma realidade de ensino, pois ela acredita que o bom esclarecimento do processo de leitura “torna possível o

planejamento de medidas de ensino adequadas, de base informada, bem fundamentadas” (op. cit., p.11). Essa concepção de entender a teoria sempre relacionada ao ensino também é observada nas outras obras em análise desta autora, como por exemplo no livro *Oficina de Leitura: teoria e prática*, no qual reúne sugestões de atividades para o ensino e aprendizagem de leitura no primeiro grau, refletindo sobre estratégias de leitura a serem trabalhadas em sala de aula, analisando as concepções de texto e leitura que subjazem às práticas de sala de aula, e apontando a ineficácia de textos de livros didáticos (LD) para o trabalho com a leitura. Exemplo do que estamos afirmando é quando a autora cita um exemplo de um texto encontrado em um LD. Vejamos:

No livro didático, nem sempre é fácil descobrir o tema, e assim a complexidade é aumentada devido a maneira de escrever o texto. Nesses textos abundam os exemplos em que a construção de elos coesivos fica dificultada. No exemplo a seguir, como não está claro qual é o tópico da segunda oração, se os descobridores do Brasil ou os índios que aí já moravam, deparamo-nos com a possibilidade de haver mais de um provável antecedente de um pronome, como é o caso da segunda e terceira ocorrências de pronome *eles*; assim, a informação de quem foi se chegando a quem, é irrecuperável (ela também é irrelevante, mas a gravidade não diminui a gravidade do descuido e do descaso evidenciado): (7) *Quando o Brasil foi descoberto, eram os índios seus moradores. Eles não eram civilizados e tinham medo dos brancos. Os portugueses procuram agradar os índios e aos poucos eles foram se chegando junto a eles.* (2ª série). A repetição de uma mesma palavra no texto é forte indício de que ambas palavras estão se referindo a um mesmo objeto. Como dizíamos anteriormente, as predições que fazemos sobre a estrutura são auxiliadas (confirmadas ou não) mediante informações sobre o tópico. Entretanto, o livro didático utiliza na introdução de conceitos, itens repetidos sem a mesma significação, levando o aluno a fazer inferências equivocadas sobre a identidade (mais precisamente sobre *correferencialidade*), uma vez que os itens não se referem ao mesmo objeto. (KLEIMAN, 1992, p. 67-68)

Neste exemplo, podemos observar que Kleiman trouxe uma reflexão, baseada na teoria – *as predições que fazemos sobre a estrutura são auxiliadas (confirmadas ou não) mediante informações sobre o tópico* –, sobre atividades de leitura no LD, com textos mal redigidos. Após expor essa e outras questões que interferem na leitura, a pesquisadora defende que os professores devem conhecer quais as dificuldades reais e naturais no momento de aprendizagem da criança, bem como conhecer as dificuldades artificiais, que seriam a péssima redação dos livros didáticos. Assim, após ter esse conhecimento, “o professor poderá ajudar o aluno, facilitando o processamento e selecionando apenas textos bem redigidos” (op. cit., p.70). Com isso, vemos que Kleiman preocupa-se com a instrução na leitura, que também é

defendida por Smith, já que este acredita que o professor deve conhecer os fatores que tornam a leitura difícil.

Seguindo esse pensamento em relação ao texto didático, a autora também o discute no capítulo “Leitura e legibilidade: reflexões sobre o texto didático” da obra *Leitura: ensino e pesquisa*. Em sua pesquisa apresentada neste capítulo, analisa a estruturação do texto usado em contexto escolar e conclui que ele é ilegível, além disso, defende a tese de que “a análise do livro didático em relação a princípios cooperativos na interação através da leitura leva a concluir que o texto didático, além de difícil leitura, é incoerente” (KLEIMAN, 1989, p.155). Diante dessa constatação, no final do capítulo ela propõe que a solução não é reformular o texto didático, mas sim ensinar o aluno a ler, porém, para isso, é preciso textos legíveis, ou seja, nas palavras da autora:

textos que permitam o envolvimento do aluno como sujeito que interfere, reflete, avalia. A reformulação pelos próprios alunos, de textos didáticos inconsistentes, pode ser um passo nessa direção. Outro obviamente é a leitura de textos que nos sejam apenas pretextos para a veiculação de informação. Outro ainda é a mudança de postura do professor com relação ao texto didático; se ele questionar a adequação formal, o aluno poderá ver que o texto pode ser questionado tanto quanto os demais tipos. (Kleiman, 1989, p.173).

Aqui, vemos que a autora, após constatar problemas nos textos didáticos trabalhados em escolas brasileiras, propõe atitudes frente ao ensino desses textos, sugerindo um trabalho em que haja interação entre autor-texto-leitor e que os próprios alunos o reformulem, buscando dessa forma, o sentido do texto. Além disso, vemos que ela também sugere posturas diferentes do professor frente ao mesmo.

Assim, torna-se relevante afirmar que a autora acredita que o papel do professor não é apenas receptivo, ele deve se manter atualizado, assumindo uma responsabilidade como um sujeito, além de conhecedor de suas práticas, investigador, pois sua contribuição, de acordo com Kleiman (1989), “não está limitada a adequar sua prática às descobertas na área. Ele produz conhecimento na medida em que identifica e avalia resultados e efeitos não previstos” (p.34), ou seja, o professor deve ser sensível às ações que ocorrem no processamento da leitura, assim, poderá explicá-las ou modificar sua prática partir de hipóteses que se baseiam em seu melhor conhecimento de contexto, como por exemplo, o conhecimento do aluno ou a análise contextualizada de legibilidade do texto.

Essas hipóteses irão enriquecer a investigação básica, e para esse enriquecimento ser mútuo, Kleiman (1989) defende que “deve haver uma estreita colaboração entre a

universidade e o professor do ensino primário e médio” (p.34), não ficando restrita apenas entre o investigador e o professor no curso superior, pois, o professor do ensino primário e médio, sendo investigador e também agindo na prática, é privilegiado, tendo em vista que ele pode incorporar na sua investigação os parâmetros que se manifestam pela observação, no contexto, do fenômeno. Assim, entendemos que Kleiman defende que um professor investigador pode contribuir nas teorias de leitura na medida em que usa sua boa prática e observações do contexto para a investigação básica, conseqüentemente, novos objetos e efeitos do processamento da leitura vão surgindo.

4.2 Contribuições de pesquisadores em *língua estrangeira* da LA do Brasil

4.2.1 Divulgação e contribuições de MOITA LOPES (1994, 1996)

Dentre seus trabalhos publicados, há duas obras relevantes de Luiz Paulo da Moita Lopes que abordam a leitura e o que a envolve, são elas: “*Linguagem, interação e formação de professor (1994)*” e “*Oficina de Linguística Aplicada (1996)*”.

No artigo *Linguagem, interação e formação de professor (1994)*, o autor não traz modelos de leitura de forma explícita, porém, conceitua e discute *leitura* ligada à atuação do professor. De acordo com Moita Lopes (1994):

ler é saber-se envolvido em uma interação com alguém e um momento sócio-histórico específico e saber que o escritor, como qualquer interlocutor, usa a linguagem a partir de um lugar social marcado. Ler é envolver-se em uma prática social (p.357).

Esta concepção de leitura se aproxima da concepção dos pesquisadores que defendem um modelo sociodiscursivo de leitura, já que estes entendem o processamento da leitura como sendo um fator social e discursivo, no qual autor, leitor e o contexto sócio-histórico do texto estão em interação.

Na obra em análise *Oficina de Linguística Aplicada (1996)*, verificamos que as concepções de leitura cognitiva, estruturalista e interativa são apresentadas por Moita Lopes nos capítulos 9 e 10, intitulados respectivamente “Um modelo interacional de leitura” e “Leitura e ensino de línguas clássicas”, com o intuito de divulgar e discutir o que modelos

teóricos já formulados defendem e justificar a escolha em abordar um deles. Exemplo disso é quando ele afirma que:

diferentemente dos modelos de leitura de decodificação (centrado no texto) e psicolinguístico (centrado no leitor), em que o fluxo da informação toma as direções ascendente e descendente, respectivamente, o modelo de leitura a ser apresentado aqui considera que o fluxo da informação opera em ambas as direções interacionalmente, ou seja, o processamento é ascendente/descendente (cf. Kleiman, 1989a e 1989b). Este tipo de modelo é baseado em teorias de esquema (cf. Rumelhart, 1977; Adams e Collins, 1979; inter alia). Deste modo, o ato de ler aqui é visto como um processo que envolve tanto a informação encontrada na página impressa – um processo perceptivo – quanto a informação que o leitor traz para o texto – seu pré-conhecimento, um processo cognitivo. Esta posição está fundamentada nos resultados de pesquisas empíricas relatadas, por exemplo, em Rumelhart (1977) e Stanovich (1981), que questionam modelos não-interacionais, demonstrando, portanto, que modelos interacionais oferecem uma maneira mais adequada de se compreender o ato de ler. (MOITA LOPES, 1996, p.138-139).

Nesta citação, Moita Lopes reproduz o que seria um modelo interativo/interacional, descrevendo a leitura como um processo ascendente e descendente ao mesmo tempo, apontando, dessa forma, as ideias de Rumelhart (1977) e Stanovich (1981) que foram detalhadas no capítulo 3 desta pesquisa.

No capítulo 10 da obra, Moita Lopes (1996) escreve um tópico intitulado *Teorias sobre o fenômeno da leitura*. Nele, faz um breve resumo sobre o processamento da leitura, apresentando a sua concepção e características dos modelos cognitivos, estruturalistas e interacionistas. Vejamos:

O processamento ascendente é identificado com teorias de decodificação de leitura. O leitor só utiliza os dados apresentados no texto na tarefa de compreender o texto escrito. A informação flui, então, do texto para o leitor. Nesta visão, a leitura é vista como sendo principalmente um processo perceptivo e de decodificação (cf. Gough, 1976; LaBerge e Samuels, 1977; inter alia). Já no processamento descendente o foco é colocado na contribuição do leitor para o ato de ler. O significado do texto está na mente do leitor: a informação flui do leitor para o texto. Os modelos que se centram neste tipo de processamento são normalmente chamados de modelos psicolinguísticos de leitura em que esta é vista principalmente como um processo cognitivo (cf. Smith, 1982; Goodman, 1973 inter alia). O terceiro grupo de modelos teóricos é caracterizado pela visão de que o processamento do texto ocorre nas duas direções – ascendente e descendente – ao mesmo tempo. Assim, o ato de ler é visto como envolvendo processos perceptivos e cognitivos. Este grupo é associado com teorias de esquema ou interacionistas de leitura (cf. Stanovich, 1981; Rumelhart, 1977; inter alia) (MOITA LOPES, 1996, p.148-149).

Aqui, vemos que Moita Lopes (1996) reproduz três tipos de modelos de leitura, o cognitivo, o estruturalista e o interativo, baseando-se nos pesquisadores que formularam estes modelos. Ao resumi-los, ele deixa claro que adota a visão interacionista, quando afirma neste mesmo capítulo que “o ato de ler envolve tanto informação impressa na página quanto a informação que o leitor traz para o texto – o seu pré-conhecimento. Ao advogar esta visão de leitura, estou também adotando uma concepção interacionista do significado” (MOITA LOPES, 1996, p.149).

Diferentemente de Kato e Kleiman resenhadas no item 4.1, Moita Lopes apresenta uma contribuição teórica¹⁵, baseado em Widdowson (1984), quando sugere que seja complementado ao modelo interativo de leitura (que segundo o autor, está baseado em teorias de esquema) aspectos da análise do discurso, pois o modelo precisa levar em consideração uma visão de leitura como um ato comunicativo. Vejamos o que ele afirma:

Embora o modelo de leitura baseado em teorias de esquema seja mais apropriado do ponto de vista de sua formalização do fluxo da informação, do pré-conhecimento e de como este é engajado na leitura, ele não leva em consideração uma visão de leitura como um ato comunicativo, ou seja, a perspectiva de como a linguagem é usada na interação comunicativa entre os participantes no discurso – aspectos sociais e psico-sociais. Assim sendo, quero sugerir que esse modelo seja complementado com intravisiões da tradição de análise do discurso em que este é uma unidade recuperada do processo real de negociação do significado entre os participantes em uma interação comunicativa, no caso em discussão, o leitor e o escritor (cf. Widdowson, 1984:219), posicionados social, política, cultural e historicamente. (MOITA LOPES, 1996, p. 139).

A partir desta citação, vemos que Moita Lopes defende que seja acrescentado o aspecto sócio-histórico do leitor e do escritor, pois, de acordo com ele, um modelo de leitura interativo ao se preocupar também com a posição social, histórica, política e cultural dos envolvidos com a leitura é “mais relevante para professores de leitura, cujos interesses não se restringem a questões em nível semântico, esquemático e pragmático, mas também a questões em nível de uso da linguagem em sociedade” (MOITA LOPES, 1996, p. 142). Ou seja, os leitores e escritores projetariam seus valores, crenças e projetos políticos para a construção do

¹⁵ Embora a publicação do livro em análise tenha sido feita em 1996, acreditamos que se trata de uma contribuição, pois a escrita e apresentação do capítulo em análise intitulado “Um modelo interacional de leitura” foi feita em 1987, após constatarmos no Currículo Lattes do pesquisador e na apresentação do livro, na qual ele aponta que a obra reúne capítulos que foram escritos para apresentação em congressos, revistas específicas e outros especialmente para o livro. Assim, como este capítulo foi feito em 1987, os estudos sobre a perspectiva sociodiscursiva ainda não tinham muita ênfase e repercussão.

significado. Além disso, esse autor defende que este modelo sugere a relevância pedagógica ao considerar que a leitura não ocorre em um vácuo social, e ao considerar o desenvolvimento da consciência crítica a partir da linguagem e como ela contribui nas relações de poder entre leitores e escritores.

Entre a década de 80 e 90, a produção de Moita Lopes se voltava mais para o aspecto teórico de leitura, com uma indicação de que esse conteúdo deveria fazer parte da formação de professores, mas sem detalhá-lo a uma prática de ensino, como vimos em Kato e Kleiman.

4.2.2 Divulgação e contribuições de LEFFA (1996, 1999, 2013)

José Wilson Leffa apresentou grandes contribuições em suas obras que envolvem o estudo da leitura. Tais obras, objetos de nossa análise, são o livro *“Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística”* (1996) e os artigos *“Fatores da compreensão da leitura”* (1996), *“Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social”* (1999) e *“Ensino de leitura em inglês como língua estrangeira: algumas reflexões”* (2013). Nelas, o autor, assim como Moita Lopes, reproduz as concepções de leitura e aspectos dos modelos cognitivos, estruturalistas, interativos, bem como traz traços da abordagem sociodiscursiva.

Apresentaremos a seguir, um exemplo de reprodução da abordagem cognitiva de leitura feita pelo autor quando discute o conceito de leitura e o que acontece quando lemos, no artigo *Ensino de leitura em inglês como língua estrangeira: algumas reflexões*. Vejamos:

Goodman (1998, p.12) define a leitura como “um processo psicolinguístico que começa com uma representação linguística codificada por um escritor e termina com o significado que o leitor constrói”. Para o autor, a leitura envolve uma interação essencial entre linguagem e pensamento: o escritor do texto codifica o pensamento em linguagem e o leitor, por sua vez, decodifica a linguagem em pensamento.” (LEFFA, 2013, p.191)

Nesta citação, vemos que Leffa apresenta a concepção de leitura defendida por Goodman e como ele caracteriza esse processo, ou seja, envolvendo uma interação entre linguagem e pensamento, como vemos na primeira citação do tópico 2.1 do capítulo 2.0.

Além disso, nessa mesma obra, Leffa acrescenta que, ao ler, o indivíduo não só reconhece signos e entende estruturas frasais que compõem o texto, “mas ele também aciona tudo que ele sabe sobre o assunto lido, além de ativar o cérebro no que diz respeito às suas crenças, suas experiências pessoais, seu conhecimento de mundo e sua ideologia” (op. cit.,

p.191), ou seja, defende a ideia de Goodman de que no processamento da leitura, o leitor utiliza seus conhecimentos prévios para a efetiva compreensão do texto.

A abordagem cognitiva (descendente) formulada pelos pesquisadores Goodman e Smith também é apresentada por Leffa nas outras obras em análise, assim como, simultaneamente, apresenta também as outras abordagens (estruturalista, interativa e sociodiscursiva), apontando características de cada uma detalhadamente. Exemplo dessa simultaneidade é quando no artigo “*Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social*”, ele traz as três grandes abordagens de leitura – como o próprio título já sugere (perspectiva do texto, perspectiva do leitor e a interação social). De acordo com o autor, em seu artigo:

tenta-se classificar as diferentes linhas teóricas que tratam da leitura em três grandes abordagens: (1) as abordagens ascendentes, que estudam a leitura da perspectiva do texto, onde a construção do sentido é vista basicamente como um processo de extração; (2) as abordagens descendentes, com ênfase no leitor e que descrevem a leitura como um processo de atribuição de significados; e, finalmente, (3) as abordagens conciliadoras, que pretendem não apenas conciliar o texto com o leitor, mas descrever a leitura como um processo interativo/transacional, com ênfase na relação com o outro. (LEFFA, 1997, p.13).

Assim, vemos que a abordagem *ascendente, descente e conciliadora* que o autor cita, refere-se respectivamente às abordagens *estruturalista, cognitiva e interativa* de leitura. Algumas dessas definições de leitura também são apresentadas por ele no livro em análise “*Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*” no tópico *Definições restritas de leitura* no capítulo 01 intitulado “O conceito de leitura” quando ele afirma que:

Pode-se definir restritamente o processo da leitura, contrastando-se duas definições antagônicas: (a) ler é extrair significado do texto e (b) ler é atribuir significado ao texto. O antagonismo está nos sentidos opostos dos verbos extrair e atribuir. No primeiro, a direção é do texto para o leitor. No segundo, é do leitor para o texto. Ao se usar o verbo extrair, dá-se mais importância ao texto. Usando o verbo atribuir, põe-se a ênfase no leitor. (LEFFA, 1996, p.11)

Nesta citação, Leffa reproduz as concepções de leitura *ascendente e descendente*. Ao afirmar que ler é *extrair* significado do texto e a direção da leitura se dá do texto para o leitor (*bottom-up*), está se referindo à primeira, e ao afirmar que ler é *atribuir* significado ao texto e a direção da leitura é do leitor para o texto (*top-down*), está se referindo à segunda. Essas

concepções vão ser detalhadas por este autor no decorrer do capítulo 01 da obra, no qual constatamos que Leffa apresenta características dos modelos de leitura dos pesquisadores de cada abordagem e traz contribuições pessoais a elas. Exemplo de uma reprodução é quando ele afirma no tópico *Ler é extrair significado do texto* que:

a leitura é um processo linear que se desenvolve palavra por palavra. O significado é extraído – vai-se acumulando – à medida que essas palavras vão sendo processadas [...]. O aspecto visual da leitura – o papel dos olhos – é de extrema importância nesta concepção de leitura. O significado vai do texto ao leitor, através dos olhos[...]. A leitura é um processo ascendente. A compreensão sobe do texto ao leitor na medida exata em que o leitor vai avançando no texto. As letras vão formando palavras, as palavras frases e as frases parágrafos. (op. cit., p.12-13).

Neste recorte, vemos que ele apresenta características dos modelos ascendentes de leitura ao afirmar que o aspecto visual da leitura é de extrema importância – defendido por Gough, como vimos no tópico 2.2 do capítulo 02 desta pesquisa – e que a leitura é um processo linear – como vimos no quadro 04 do capítulo 02, referente às concepções e características do modelo de LaBerge e Samuels (1973,1974).

Sobre essa concepção de leitura, Leffa acredita que ela tem sérias limitações, pois afirma que o verbo extrair não reflete o que, de fato, ocorre na leitura. De acordo com este pesquisador, “o leitor não extrai um conteúdo do texto, como se o texto fosse uma mina que se esvaziasse com a mineração. O conteúdo não se transfere do texto para o leitor, mas antes se reproduz no leitor, sem deixar de permanecer no texto” (LEFFA, 1996, p.11). Assim, ele defende que não teríamos uma extração, mas uma cópia, pois o texto não possui um conteúdo, mas sim reflete-o.

Neste mesmo capítulo em análise, discutido até então, Leffa traz várias características dos modelos descendentes, defendidos por Goodman e Smith, no tópico *Ler é atribuir significado ao texto*. Vejamos:

A qualidade do ato da leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor. [...] A *adivinhação de palavras* desconhecidas pelo contexto é incentivada. [...] *Erros de leitura oral* são interpretados do ponto de vista qualitativo e considerados apenas como desvios. Não importa cometer muitos erros; o que interessa é o tipo de erro cometido. Se no texto, por exemplo, estiver escrito "gatinho" e o leitor ler "bichinho", mantendo a coerência interpretativa, considera-se que a qualidade da leitura não é prejudicada. A leitura não é interpretada como um procedimento linear, onde o significado é construído palavra por palavra, mas como um procedimento de *levantamento de hipóteses*. O que o leitor

processa da página escrita é o mínimo necessário para *confirmar ou rejeitar hipóteses*. Os olhos não veem o que realmente está escrito na página, mas apenas determinadas informações pedidas pelo cérebro. *A compreensão não começa pelo que está na frente dos olhos, mas pelo que está atrás deles*. [...] A leitura é um *processo descendente*; desce do leitor ao texto. A compreensão começa com o estabelecimento do tópico, sugerido no primeiro contato com o texto, ainda em termos gerais. Usando os traços mais salientes da página a ser lida – título, gráficos, ilustrações, nome do autor, etc. – o leitor levanta uma série *de hipóteses e começa a testá-las*, desde o nível do discurso até o *nível grafofonêmico*, passando pelos *níveis sintáticos e lexicais*. (LEFFA, 1996, p.14-15).

Na citação acima, as expressões em destaque referem-se a algumas características dos modelos de leitura formulados por Goodman e Smith, como por exemplo, a adivinhação de palavras, os erros (*miscues*) na leitura oral, os levantamentos de hipóteses, as estratégias de confirmação e rejeição, e a noção de que a compreensão *não começa pelo que está na frente dos olhos, mas pelo que está atrás deles*, defendida por Smith.

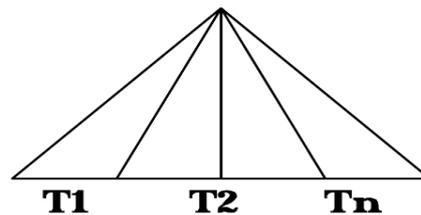
É no tópico “*Ler é interagir com o texto*” que Leffa traz a abordagem interativa, apresentando características dos modelos de leitura e traz uma contribuição teórica a esse tipo de processamento ao representá-lo através de uma pirâmide, que veremos mais detalhadamente a seguir. Além disso, ele ainda faz uma adaptação ao modelo de LaBerge e Samuels. Antes de apresentar essa contribuição, exporemos como o autor traz a abordagem interativa através desse exemplo, retirado do mesmo capítulo. Vejamos:

Ao definirmos a leitura quer como um processo de extração de significado (ênfase no texto) quer como um processo de atribuição de significado (ênfase no leitor) encontramos, em ambos os casos, uma série de problemas mais ou menos intransponíveis. A complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas um de seus polos, com exclusão do outro. Na verdade, não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando leitor e texto se encontram. Para compreender o ato da leitura temos que considerar então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto. [...] A leitura é um processo feito de múltiplos processos, que ocorrem tanto simultânea como sequencialmente; esses processos incluem desde habilidades de baixo nível, executadas de modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente. (LEFFA, 1996, p.17-18).

Vemos nesta citação que Leffa apresenta o conceito de leitura como sendo uma interação entre o leitor e o texto, bem como uma interação de processos, ocorrendo de forma simultânea ou sequencial, como defende Rumelhart, apresentado no tópico 3.3 do capítulo 3.0

desta pesquisa. Após expor esse conceito, Leffa discute sobre o processamento estruturalista, especificamente sobre o processamento das letras que compõem um determinado segmento, defendendo que esse processamento não se dá de forma linear – da esquerda para direita –, mas sim de forma simultânea e apenas nos seus traços distintivos. Dessa forma, ele aponta que,

embora o processamento de uma letra através de seus traços distintivos possa parecer, a primeira vista, mais complexo do que o processamento direto da letra, na verdade o processamento torna-se mais simples porque, uma vez identificado o feixe de traços, esse serve para todas as diferentes representações da mesma letra (impressa, cursiva, etc.). Dentro dessa concepção de leitura, fazendo uma adaptação do modelo proposto por LaBerge & Samuels (1985), a letra pode ser representada como uma pequena pirâmide, em cuja base estão alinhados os traços distintivos e em cujo vértice encontra-se o ponto de convergência de todos os traços, definindo a letra. Essa primeira pirâmide está para a amplitude do processo da leitura, fazendo uma analogia, como um grão de areia da argamassa está para um prédio de vários andares. Na leitura fluente, a pirâmide é de tamanho microscópico, imperceptível ao olho nu e à consciência do leitor.

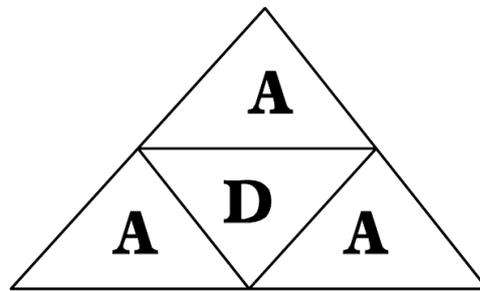


Uma letra pode ser representada como uma pirâmide de traços distintivos (T1, T2, Tn).

A pirâmide se repete com a letra seguinte, onde um outro feixe de traços aglutina-se numa nova letra. No momento em que isso acontece, surge, entre as duas pirâmides uma pirâmide invertida, apontando para o ponto de contato entre as duas letras. Essa pirâmide invertida é a contribuição do leitor que assim estabelece a ligação entre as duas letras, usando seus conhecimentos dos padrões silábicos da língua. O leitor já sabe que qualquer letra dentro de uma palavra impõe restrições nas letras vizinhas. A letra "z" no início de uma sílaba, por exemplo, só pode ser seguida de uma vogal. Começa a ocorrer, com a contribuição do leitor, ainda que de modo primitivo e subconsciente, as primeiras manifestações do processo de interação. O leitor, usando seu conhecimento prévio, interage com a informação básica do texto para estruturar um determinado padrão silábico. (LEFFA, 1996, p. 18-19).

Assim, vemos que ele apresenta uma adaptação ao modelo de LaBerge e Samuels ao considerar que uma letra pode ser representada como uma pirâmide de traços distintivos, na

qual o leitor utiliza seus conhecimentos juntamente com as informações do texto para formar um padrão silábico – por exemplo, o leitor sabe que SA e GA são padrões silábicos possíveis na língua já CF e DX, não –, executando assim, subconscientemente, manifestações do processamento interativo. Além disso, defende que o vértice silábico é representado por pirâmides ascendentes e descendentes, por exemplo, a representação piramidal da palavra FALA, produz não só junção de pirâmides ascendentes e descendentes, respectivamente, texto e leitor, mas também pirâmides que formam pirâmides. Vejamos a ilustração que ele faz, seguida da explicação:



Representação do vértice silábico com pirâmides ascendentes (A) e descendentes (D). A pirâmide descendente, que se encaixa dentro das ascendentes, pode ser vista como a contribuição do leitor, unindo elementos ainda mínimos do texto, abaixo do nível da consciência.

O mesmo processo prossegue, de maneira mais ou menos idêntica, à medida que prossegue a leitura. Da palavra, o processo avança para o sintagma, do sintagma à unidade de sentido, da unidade de sentido à frase – quando houver – e assim por diante, até esgotar o texto. [...] Esse processamento paralelo, que ocorre desde o nível da letra até o nível da palavra ou do sintagma, tem implicações muito importantes no tempo que o leitor leva para processar cada um desses segmentos. Sendo o processamento *simultâneo*, a leitura se faz não pelas pirâmides menores mas pelo vértice da maior pirâmide que couber dentro do espaço abrangido por uma fixação ocular. (op.cit., p. 20-21).

Vemos então que, segundo Leffa (1996), esse processamento, representado por pirâmides¹⁶, é simultâneo, que, como vimos, Rumelhart propõe em seu modelo, ou seja, as ações do leitor durante o processamento da leitura ocorrem de forma simultânea. Além disso, Leffa, baseia-se em alguns componentes do modelo desse pesquisador ao falar que a apreensão de um segmento do texto por parte do leitor requer vários conhecimentos, são eles:

¹⁶ Para ver mais detalhadamente o que Leffa propõe ao trazer essa noção de pirâmides no processamento da leitura, consultar as páginas 17 à 24 da obra em análise “*Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*” (1996).

o conhecimento ortográfico, o conhecimento lexical, o conhecimento sintático e o conhecimento semântico, que Rumelhart apresenta. Vejamos:

A apreensão de um segmento do texto leva em consideração várias fontes de conhecimento do leitor. O conhecimento ortográfico dá os traços distintivos de cada letra e as possíveis combinações silábicas. O conhecimento ortográfico interage com o conhecimento lexical e cristaliza todos os dados numa unidade lexical viável: FALA e não HALA ou ZALA. O conhecimento sintático coloca a palavra numa categoria gramatical específica; o leitor sabe que na frase A FALA DO PRESIDENTE DO SINDICATO FOI MUITO APLAUDIDA, a palavra FALA é um substantivo e não um verbo, por exemplo. O conhecimento semântico contribui informando em que acepção, das tantas possíveis, deve ser tomada a palavra num determinado contexto. (p.21).

Dentro desse contexto, entendemos que Leffa também se baseia em um modelo interativo – mas agora, no *modelo interativo-compensatório* formulado por Stanovich (1980) – ao afirmar que “como há um embrenhamento das pirâmides, de modo a formar pirâmides de pirâmides nos diversos níveis de contato, é possível que a falta de encaixe num determinado nível seja portanto *compensada* pela ocorrência de encaixe num outro nível” (op.cit., p.22-23). Como vemos, Leffa, baseado no seu “modelo” de pirâmide, defende que há uma compensação nos níveis que fazem parte do processamento da leitura.

Além do que já foi exposto sobre como este pesquisador trouxe em suas obras as abordagens estruturalista, cognitiva e interativa da leitura, apresentaremos a seguir conceitos da abordagem sociodiscursiva encontrados no artigo “*Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social*, no tópico *O paradigma social*.”

Um deles é quando Leffa (1999) afirma que “ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura.” (p.31). Ao considerar que a leitura é uma atividade relacionada ao comportamento social, considera também que esse comportamento se dá por meio da interação social que ocorre na leitura, acreditando, assim como Kintsch e Van Dijk, que a leitura é social e discursiva.

De acordo com Leffa (1999):

Na perspectiva de interação social [...] as relações estudadas não estão nas fontes de conhecimento do indivíduo, mais ou menos conscientes, como acontecia na perspectiva psicolinguística, mas nas convenções, mais ou menos explícitas, que regem as relações entre os membros de um determinado grupo. Os inúmeros estudos feitos sobre o papel da interação

em sala de aula no desenvolvimento da leitura (ex. Moita Lopes, 1996) demonstram essa preocupação.

Assim, entendemos que este pesquisador defende que as relações estudadas na perspectiva de interação social são regidas nas convenções estabelecidas entre as relações de sujeitos das mais diversas esferas ideológicas. Então, entendendo a atividade de leitura como uma interação social, podemos afirmar que ela está ligada à bagagem que cada leitor tem de conhecimento pessoal, fazendo da leitura um atividade que deva considerar os fatores do contexto em que ela está inserida, bem como os grupos sociais em que ela é praticada, como apontamos no tópico 2.4 do capítulo 02 desta pesquisa, que apresenta os modelos sociodiscursivos.

Considerando tudo que já foi apresentado até então, observamos que este pesquisador aponta também a importância dos estudos de compreensão na leitura como um conhecimento crucial para o *ensino* da mesma e atuação do professor sobre ela, no artigo “*Fatores da compreensão na leitura*” (no qual ele faz um levantamento dos fatores que contribuem para a compreensão do texto), afirmando que:

as implicações pedagógicas desse levantamento são óbvias. Na medida em que se é capaz de destacar os fatores mais e menos importantes para a compreensão de leitura, está-se dando pistas ao professor sobre como atuar com seus alunos leitores. Pretende-se finalmente não apenas dar essas pistas, mas também sugerir algumas estratégias para sua implementação em sala de aula. (LEFFA, 1996, p.145)

Portanto, ao conhecer os fatores mais ou menos importantes relacionados à leitura, ele acredita que o professor irá atuar de forma melhor em relação à leitura, pois defende o uso de estratégias que visem desenvolver a capacidade desse processamento nos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise realizada podemos concluir que os pesquisadores da LA do Brasil, tanto da área de língua materna quanto da área de língua estrangeira, apresentam contribuições que remetem para a divulgação das teorias de leitura e a associação dessas teorias ao ensino e à formação de professor.

Os pesquisadores em análise, Mary Kato, Ângela Kleiman, Luis Paulo da Moita Lopes e Vilson José Leffa, divulgam os modelos teóricos de leitura formulados por pesquisadores estrangeiros, reproduzindo, a partir de suas obras, as concepções cognitiva, estruturalista, interativa e sociodiscursiva de leitura formuladas no decorrer das décadas de 60 do século XX e as décadas iniciais do século XXI. Ao reproduzir esses modelos e concepções de leitura, entendemos que as grandes contribuições foram: *a)* as sugestões e reformulação de modelo, como vimos em Moita Lopes e Leffa; e *b)* a relação dessas teorias ao ensino e formação de professor, como vimos em Kato e Kleiman, Moita Lopes e Leffa.

Nas obras analisadas de Mary Kato “*O aprendizado da leitura*” (1985) e “*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*” (1987), verificamos que as concepções de leitura cognitiva, estruturalista, interativa e sociodiscursiva são apresentadas por ela, porém, as abordagens cognitiva e estruturalista são mais exploradas, tendo em vista a época em que suas obras foram publicadas, que coincide com o auge das teorias de leitura cognitivas e estruturalistas no ambiente acadêmico estrangeiro. Esta pesquisadora não apresenta uma contribuição teórica específica, mas ao reproduzir o processamento postulado por Gough (estruturalista) e adaptar à realidade de ensino aqui do Brasil, constata que no início da alfabetização utilizamos a vocalização, e que esse processo pode impedir a dar maior velocidade à leitura, refutando a defesa dessa concepção, que aponta para um reconhecimento rápido do *input* visual na leitura.

Nas obras de Ângela Kleiman, constatamos que ela também critica o modelo estruturalista de Gough, bem como o de LaBerge e Samuels, afirmando que há neles limitações e por esse motivo a relevância desses modelos é de escasso valor na aplicação. Além disso, a partir das leituras das obras e do que foi apresentado na análise, acreditamos que, quando a autora adequa as teorias de leitura formuladas e existentes ao ambiente escolar e acadêmico brasileiro, propõe novas formas de trabalho com o texto didático, aponta atitudes que devem ser realizadas pelo professor, bem como defende que deva existir uma relação de colaboração entre a universidade e professor do ensino primário e médio, ela está apontando

contribuições particulares ao ensino de leitura, ou seja, por mais que não seja uma contribuição teórica, entendemos que a autora contribui e nos ajuda a entender a coerência entre a teoria e a ação prática no ensino, assim como a refletir e avaliar o que está sendo proposto nas escolas no trabalho com a leitura e como podemos propor aos alunos um trabalho eficaz e de efetiva compreensão do que é lido. Assim, ela contribui para o ensino de leitura e formação do professor no cenário brasileiro.

Diferentemente das autoras supracitadas, constatamos que nas obras analisadas de Moita Lopes e Leffa, além desses pesquisadores apresentarem contribuições em relação ao ensino e formação de professor, eles apresentam algumas contribuições teóricas, pois como vimos, Moita Lopes sugere que seja complementado ao modelo interativo de leitura aspectos da análise do discurso, pois o modelo, segundo o autor, precisa levar em consideração uma visão de leitura como um ato comunicativo. Leffa por sua vez, apresenta uma adaptação ao modelo de LaBerge e Samuels ao considerar que uma letra pode ser representada como uma pirâmide de traços distintivos, além disso, apresenta e defende os processamentos ascendentes e descendentes ocorrendo como forma de pirâmide no ato de leitura. Constatamos também que, este pesquisador baseado no seu “modelo” de pirâmide, defende que há uma compensação nos níveis que fazem parte do processamento da leitura, ou seja, ele se baseia em concepções já formuladas (interativa), porém, apresenta no meio acadêmico brasileiro de forma diferente: a partir de representações piramidais.

Diante do exposto, foi possível concluir que os pesquisadores brasileiros da LA apontam características particulares aos modelos teóricos apresentados e adotados, nos mostrando que eles contribuem de forma positiva sobre essas teorias e não apenas reproduzem. Além disso, a partir dessas contribuições desses pesquisadores da LA, muitas pesquisas sobre leitura e propostas de ensino de leitura foram feitas no Brasil, especificamente dos anos 80 aos anos 90, e que até hoje contribuem positivamente no ambiente acadêmico brasileiro, bem como contribuem para o ensino desse processamento por parte dos professores.

6 REFERÊNCIAS

BELLENGER, L. **Os métodos de leitura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. Trad. de Dora Flaksman.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Metodologia da pesquisa: monografia, dissertação, tese**. São Paulo: Atlas, 2004.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GOODMAN, K.S. **Reading: A Psycholinguistic Guessing Game**. In: *Journal of the Reading Specialist*, 1967, 6: p. 126-135.

_____. **Miscues Analysis: application to reading instruction**. Illinois: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication, 1973.

GOUGH, Philip. B.; HOOVER, Wesley. A. The simple view of reading. In: **Reading and Write: An Interdisciplinary Journal** 2. 1990, p. 127-160.

JUST, Marcel A.; CARPENTER, Patricia A. A theory of reading: From eye fixations to comprehension. In: **Psychological Review**. Volume 87, Nº 4, 1980, p. 329-354.

KINTSCH, Walter; VAN DIJK, Teun A. Toward a Model of Text Comprehension and Production. In: **Psychological Review**. Volume 85, Nº 5, 1978, p. 363-394.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LABERGE, David. Attention and the measurement of perceptual learning. In: **Memory & Cognition** 1973, Vol. I, Nº 3, p. 268-276.

PAZ, D. M. S. A teoria de Gough e o modelo ascendente de leitura. **Revista Linguagens & Cidadania**, v. 11, 2006, p. 12-22.

RUMELHART, E. D.; McCLELLAND. L, J. Interactive processing through spreading activation. In: **Interactive processes in reading**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, publishers, 1981, p.37-60.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino**. Maceió: EDUFAL, 2005.

SMITH, Frank. **Leitura Significativa**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1997.

STANOVICH, K, E. Toward an Interactive-Compensatory model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency. In: **Reading Research Quarterly**. Vol 16, Nº 1, 1980, p. 32-71.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados**. Campinas: Pontes, 1995.

Referências analisadas

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Editora Ática, 1987.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Pontes Editores, 1989.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes Editores, 1992.

_____. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes Editores, 1989.

_____. **Abordagens da leitura**. Revista Scripta. Belo Horizonte, v. 7, n. 14, 2004, p. 13-21.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra D C Luzzato, 1996.

_____. Fatores da compreensão na leitura. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, v.15, n.15, p.143-159, 1996

_____. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Wilson J. PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. P. 13-37.

LEFFA, V. J. et al. Ensino de leitura em inglês como língua estrangeira: algumas reflexões. **E-scrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis**, v.4, Número 2, 2013, p. 188-203.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguagem, interação e formação do professor. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 3, n.179-181, 1994, p. 355-366.

_____. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.