A LEITURA EM FOCO: BREVE ANÁLISE DE UMA COMPLEXA E INTRIGANTE HABILIDADE LINGUÍSTICA[1]

READING ON FOCUS: BRIEF ANALYSIS OF A COMPLEX AND INTRIGUING LANGUAGE SKILL

Mirela de Lima Piteli[2]

RESUMO

É senso comum entre educadores e pesquisadores da área educacional o fato de que a leitura é a causa de incontáveis problemas de aprendizagem, em qualquer área de conhecimento. Se tal situação ainda se faz presente em nossas instituições de ensino, temos aí um forte indício da necessidade de se conhecer e compreender a natureza e especificidades dessa complexa habilidade linguística. Assim, o objetivo deste artigo é apresentar um breve panorama das principais concepções de leitura encontradas na literatura, destacando sua peculiaridades, aspectos positivos e limitações, sempre estabelecendo relações com o processo de ensino e aprendizagem do ato de ler.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Língua estrangeira. Processamento de informações.

INTRODUÇÃO

É possível constatar, em nossas escolas, que o tratamento dado ao texto em sala de aula se restringe à execução de tarefas repetitivas e desmotivadoras as quais, em sua maioria, falham em estimular um trabalho mental mais elaborado e, como consequência, a atividade da leitura fica limitada ao reconhecimento de formas linguísticas e à busca de informações explícitas e já prontas no texto Se tal situação ainda é corrente nas aulas de língua materna (LM), quanto mais em uma situação de língua estrangeira (LE), na qual a competência linguística fica comprometida (SCARAMUCCI, 1999).

Segundo Kleiman (1992), o ensino de leitura é fundamental para dar solução a problemas relacionados ao pouco aproveitamento escolar. Assim, a leitura deve ser vista não apenas como um conteúdo a mais a ser ensinado, mas em toda a sua abrangência, utilidade e funcionalidade, seja ela em LM ou LE uma vez que constitui uma das habilidades comunicativas que conduz ao engajamento discursivo do aluno. De acordo com Celani (1995), uma das principais justificativas sociais para a aprendizagem de LE no Brasil, especialmente o inglês, está relacionada ao seu uso como instrumento de leitura (op. cit). Nessa perspectiva, a leitura corresponde não somente à habilidade de reconhecer orações e seus significados enquanto elementos linguísticos, como também à capacidade de reconhecer como elas funcionam enquanto partes de um discurso. De maneira mais sucinta, a leitura seria um tipo de aquisição pela qual o discurso é criado na mente por um processo racional. Essas e outras questões são abordadas nessa breve revisão biliográfica acerca da natureza do processo de ler.

---

[1] Este artigo é parte de minha dissertação de mestrado (PITELI, 2006).

[2] Docente da Faculdade de Tecnologia de Taquaritinga. mirela.piteli@fatectq.edu.br

PRINCIPAIS CONCEPÇÕES DE LEITURA

As investigações acerca do processo de leitura tiveram grande desenvolvimento a partir dos anos 70. Segundo Carrell (1995), os primeiros estudos sobre leitura em segunda língua (L2), mais especificamente em inglês como L2, assumiam uma visão um tanto passiva desse tipo de atividade. Até a década de 70, ler em L2 "era visto, primordialmente, como um processo decodificador de reconstrução do sentido pretendido pelo autor feito através do reconhecimento de letras e palavras impressas (...)" (CARRELL, 1995, p. 2)[1].

Nesse modelo de decodificação, o sentido é inerente ao texto, considerado fonte única de sentido, e envolve uma concepção estruturalista, logocêntrica da linguagem (MOITA LOPES, 1996). A leitura é, pois, reduzida a uma habilidade passiva, receptiva na qual espera-se que o leitor decodifique o significado de cada palavra, tornando-se, assim, um receptáculo de um saber contido no texto (CORACINI, 1995). O fluxo de informações é visto de um só prisma, isto é, a leitura envolve exclusivamente o processamento de informações do tipo *bottom-up* ou **ascendente** (do texto para o leitor). Tal processamento ascendente, preconizado nos modelos estruturalistas de leitura, faz uso linear e indutivo das informações visuais lingüísticas, e sua abordagem é "composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes" (KATO, 1995, p. 50).

Diversos teóricos teceram críticas a essa concepção de leitura afirmando, principalmente, que o modelo decodificador era inadequado como um modelo do processo de leitura porque subestimava a contribuição do leitor; ele falhava em reconhecer que os alunos utilizam suas expectativas sobre o texto baseados em seu conhecimento de língua e de como esta funciona. Assim, diante das inadequações desse modelo decodificador, especialistas em leitura em L2 começaram a enxergar a leitura como um processo ativo no qual o leitor em L2 passa a ocupar a posição de processador ativo de informações, ou seja, alguém que faz predições enquanto lida com o texto (CARRELL et. alii, 1995). Assim, já no final da década de 70, começaram a surgir teorias cujo foco de atenção deslocou-se do texto para o leitor.

Nessa perspectiva, como já mencionado, o leitor é participante ativo do processo de leitura, fazendo predições e processando informações com base em suas experiências anteriores com a língua. Além disso, o conhecimento linguístico que o leitor já traz consigo (seu "esquema" linguístico[2]), bem como seu conhecimento prévio acerca do assunto ("esquema" de conteúdo) e da estrutura retórica do texto ("esquema" formal) influem de forma direta na leitura (CARRELL, 1995). Aliás, nessa perspectiva, a aquisição de conhecimento e a compreensão de um texto só é possível a partir da ativação dos esquemas, que são "redes de informação armazenadas no cérebro as quais funcionam como filtros para a informação nova"[3] (ALDERSON, 2000, p. 17).

Embora seja abstrata e bastante abrangente, a teoria dos esquemas pode servir de base para a compreensão do processo de leitura, pois é uma teoria sobre o conhecimento, ou seja, ela procura descrever como o conhecimento é representado na mente e como essa representação facilita o

[1] No original: "(…) was viewed primarily as a decoding process of reconstructing the author's intended meaning via recognizing the printed letters and words (…)".
[2] No original: "schemata" (op. cit.)
[3] No original: "(…) networks of information stored in the brain which act as filters for incoming information".

uso do conhecimento de maneira particular. Esse conhecimento seria, portanto, armazenado em unidades, os esquemas, as quais direcionam o seu próprio uso. Vê-se, nessa concepção de leitura, que o processamento de informações dá-se, predominantemente, de maneira **descendente** ou *top-down*, ou seja, é uma visão de leitura que privilegia a ação do leitor e teve grande influência dos modelos de aprendizagem da psicologia cognitivista e da psicolinguística, "ciência interdisciplinar que se preocupa com a interrelação entre pensamento e linguagem" (GOODMAN, 1995, p. 11). Nela "a leitura não envolve apenas o *input* visual, mas também informações não-visuais, do universo cognitivo do leitor" (KATO, 1995, p. 80). Aliás, o leitor só é capaz de predizer ou levantar hipóteses sobre o que ele irá encontrar no texto porque há uma interação das pistas visuais com o conhecimento armazenado em sua memória.

Essa perspectiva de leitura preconizada pelos modelos psicolinguísticos, a qual superprivilegiava a competência do leitor em detrimento da forma linguística, manteve-se até o início dos anos 80, quando começou a ser questionada por teóricos que apontaram limitações nesse modelo especialmente para leitores não fluentes, como no caso dos aprendizes de língua estrangeira (LE) (GRABE, 1995). Uma das maiores críticas às teorias psicolinguísticas dos esquemas incide sobre o fato de que elas não levam a definições explícitas ou predições acerca dos processos de compreensão, embora tenham fornecido um grande incentivo às pesquisas sobre os produtos da compreensão de leitores de ambas LM e L2 (ALDERSON, 2000).

Braga e Busnardo (1993) ressaltam que, a partir dessas discussões, a questão da importância do conhecimento linguístico prévio para a compreensão dos textos em LE passa a ser recolocada uma vez que a confiança excessiva no processamento descendente podia promover construções inadequadas de sentido (CARRELL, 1995). Eskey e Grabe (1995) compartilham dessa opinião ao afirmar que a boa leitura depende muito do conhecimento linguístico e ainda destacam que a causa mais comum da dependência excessiva do processamento descendente para se chegar à compreensão de um texto é a falta de conhecimento específico das estruturas da LE para se utilizar no momento do processamento de informações.

Com base nessas constatações e na ampliação das pesquisas sobre esquemas, surge uma nova orientação para os estudos da leitura: a visão *interativa*. Nessa nova perspectiva, ambos os tipos de processamento de informações, ascendentes e descendentes, coexistem de forma integrada e se complementam na leitura, a qual passa a ser vista como um processo dinâmico e interativo, um diálogo estabelecido entre o leitor e o autor, através do texto. Cabe, agora, ao leitor, acionar seus conhecimentos prévios (de mundo e linguístico) e confrontá-los com os dados do texto para construir significado. Em outras palavras, o leitor deve formular suas idéias, predizer, estabelecer suas hipóteses e buscar confirmação nas marcas linguísticas, formais do texto. Para que haja leitura eficiente e efetiva (seja ela em LM ou L2), ambas as estratégias descendentes e ascendentes devem operar interativamente. Assim, a leitura é vista como um tipo de diálogo, uma interação entre o leitor e o texto (CARRELL, 1995; GRABE, 1995). Essa visão interativa de leitura, a qual não privilegia um tipo de processamento em detrimento ao outro, é defendida por outros teóricos da área, tais como Cavalcanti (1989), Kato (1995) e Kleiman (1989). As três autoras também defendem a idéia de que o leitor pode usar informações prévias para levantar suas hipóteses, mas é necessário que essas hipóteses sejam confirmadas na estrutura linguística, caso contrário, a compreensão poderá ficar comprometida. Aliás, o conhecimento linguístico desempenha um papel central no processamento do texto (KLEIMAN, 1989). Entende-se por

processamento a “atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase” (op. cit, p, 14). Assim, à medida que as palavras são percebidas, a nossa mente está ativa, ocupada em construir significados.

No que diz respeito ao posicionamento do leitor frente ao texto, Kato (1995) aponta para a importância do leitor construtor-analisador, ou seja, aquele que faz uso apropriado de ambos os processamentos de informação, os quais são utilizados de modo complementar. A leitura é, portanto, 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 excessivo de predições” (KATO, op. cit, p. 67). Kleiman (op. cit), reforçando esse aspecto interativo da natureza da leitura, afirma que a construção do sentido de um texto só é possível a partir da interação de diversos níveis de conhecimentos, tais como o linguístico, o textual e o de mundo.

Estabelecendo uma relação entre essa teoria e a prática do professor de LE, podemos nos apoiar em Braga e Busnardo (1993), as quais chamam a atenção para o fato de que o aluno, na sala de aula de leitura em LE, lê textos para aprender a L-alvo, e não apenas para compreender seu sentido. Para esse aluno, segundo as autoras, a explicitação de questões metalinguísticas e metacognitivas pode ajudar a acelerar o processo de aprendizagem da LE. No caso de leitores iniciantes e falsos iniciantes de LE, como por exemplo, alunos de ensino regular que nunca frequentaram escolas de idiomas, o pouco (e muitas vezes inadequado) conhecimento prévio das diferentes normas que regem a L-alvo torna insuficiente o apoio pedagógico no processamento descendente isoladamente. Tais aprendizes necessitam, portanto, de orientação para que desenvolvam estratégias que os auxiliem na construção de sentido em ambos os processamentos ascendente e descendente. Braga e Busnardo (1993) sugerem que o professor deve propor atividades que tornem seus alunos mais conscientes acerca da natureza interativa da leitura, ou seja, atividades que mostrem ao aluno a importância tanto do seu conhecimento prévio de mundo como das informações veiculadas pelo texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pode ser observado, o ato de ler não está voltado apenas para a utilização de determinadas categorias linguísticas ou para o uso de habilidades cognitivas isoladas. Na verdade, essa visão de leitura demanda, do leitor, a consciência e o controle quanto aos processos cognitivos necessários para que ele possa utilizar recursos linguísticos e extralinguísticos na interpretação de um texto. A leitura, tanto em LM com em LE, deve ser concebida como um processo interativo caracterizado por dois tipos de interação: 1) entre os níveis de processamento ascendente e descendente por parte do leitor ao longo da construção de significado e 2) entre autor e leitor enquanto interlocutores determinados “pelo contexto num processo que se institui na leitura” (KLEIMAN, 1989, p. 39).

Diante isso, é inevitável concluir que, ao professor que se proponha a trabalhar com textos, cabe a função de desenvolver, nos alunos, a consciência crítica de que a leitura é uma ferramenta que

ajuda o indivíduo a interagir com o mundo (FAIRCLOUGH, 1989), seja ela realizada em LM ou em qualquer LE.

ABSTRACT

It is common sense among educators and educational researchers the fact that reading is the cause of countless learning problems in any field of knowledge. If such a situation is still present in our educational institutions, then we have a strong indication of the need to know and understand the nature and specificities of this complex language skill. Thus, the objective of this paper is to present a brief overview of the key concepts of reading in the literature, highlighting their peculiarities, strengths and limitations, always establishing relations with the teaching and learning process of the act of reading.

KEY WORDS*: Reading. Foreign language. Data processing.*

REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. C. **Assessing reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

BRAGA, D. B.; BUSNARDO, J. **Metacognition and foreign language reading: fostering awareness of linguistic form and cognitive processes in the teaching of language through text**. Lenguas Modernas, v. 20, 1993.

CARRELL, P. L. **Second language reading: reading ability or language proficiency?** Applied Linguistics, v. 12, n. 2, p. 159-179, 1991.

CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D.E. (orgs.) **Interactive approaches to second language reading**. 6. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

CARRELL, P. L. Schema theory and ESL reading pedagogy. In: CARRELL, P.L.; DEVINE, J.; ESKEY, D.E. (orgs.) **Interactive approaches to second language reading**. 6. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

CAVALCANTI, M. C. **Interação leitor e texto**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

CELANI, M. A. A. A **Integração político-econômica do final do milênio e o ensino de língua(s) estrangeira(s) no 1º e 2º Graus**. Trabalho apresentado na 47ª Reunião da SBPC, 1995.

CORACINI, M. J. Leitura: decodificação, processo discursivo? In: ___. **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. Londres: Longman, 1989.

GOODMAN, K.S. The reading process. In: CARRELL, P.L.; DEVINE, J.; ESKEY, D.E. (orgs.) **Interactive approaches to second language reading**. 6. ed. Cambridge: CUP, 1995.

GRABE, W. Reassessing the term "interactive". In: CARRELL, P.L.; DEVINE, J.; ESKEY, D.E. (orgs.) **Interactive approaches to second language reading**. 6. ed. Cambridge: CUP, 1995.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1992.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PITELI, M. L. **A leitura em língua estrangeira em um contexto de escola pública** : relação entre crenças e estratégias de aprendizagem. São José do Rio Preto, 2006, 208f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

SCARAMUCCI, M. R. **Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública**. Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas- SP, v. 34, p. 07-20, 1999.



Possui graduação em Letras - habilitação em Português e Inglês - pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista - UNESP (São José do Rio Preto). Atualmente é docente de Língua Inglesa da Faculdade de Tecnologia de Taquaritinga (FATEC-Tq), onde atua nos Cursos Superiores de Tecnologia em Agronegócio, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Produção Industrial e Sistemas para Internet. Tem experiência docente nas áreas de Linguística Aplicada e Língua Inglesa, Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), Ensino Superior e pós-graduação, com atuação nos seguintes temas: língua inglesa, formação de professores, ensino e aprendizagem de línguas e metodologia científica.Possui experiência em Educação a Distância, lidando com Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA - Moodle).