

MODELOS TEÓRICOS DE LEITURA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO/ APRENDIZAGEM

Adriana **FIORI**

Universidade Estadual de Londrina

Resumo: Este artigo apresenta uma breve análise de alguns modelos teóricos de leitura existentes na literatura sobre o processo de leitura, bem com a descrição de um estudo relativo às crenças de leitores sobre tal processo. Os referidos modelos teóricos, por propiciarem um panorama da evolução da pesquisa na área de leitura, possibilitam não somente uma intravisão das crenças dos leitores e sua influência no processo de leitura, mas podem também contribuir para a melhoria da prática de leitura na aula de língua estrangeira.

Palavras-chave: processo de leitura, modelos teóricos, crenças

Abstract: This article presents a brief analysis of some theoretical models of reading in the literature on the reading process, as well as an account of a study on readers' beliefs about this process. By providing an outlook of the evolution of the reading research, such theoretical models can not only shed some light on readers' beliefs and their influence upon the reading process, but also contribute to the improvement of current reading practice in the foreign language class.

Key words: reading process, theoretical models, beliefs

Resumen: Este artículo presenta un breve análisis de algunos modelos teóricos de lectura existentes en la literatura sobre el

proceso de lectura, bien como la descripción de un estudio relativo a las creencias de lectores sobre ese proceso. Los referidos modelos teóricos, propician un panorama de la evolución de la investigación en el área de la lectura, posibilitando no solamente una visión de las creencias de los lectores, y su influjo en el proceso de lectura, sino también la posibilidad de contribuir para la práctica de la lectura en la clase de lengua extranjera.

Palabras-clave: proceso de lectura, modelos teóricos, creencias

Introdução

Na área de pesquisa em Lingüística Aplicada no Brasil, a leitura em língua estrangeira (LE), mais especificamente em língua inglesa, tem sido objeto de constante estudo (vide Fantini, 1997; Pinto, 1996; Scaramucci, 1997, entre outros).

Entretanto, apesar dos vários trabalhos já realizados, sabe-se que, na prática, o ensino de leitura em sala de aula tem em geral privilegiado o exercício “fragmentado e mecânico da gramática”, em detrimento da construção de sentido do texto - Kleiman (1992:16). Essa postura, que dificulta qualquer possibilidade de levar o aluno a uma interação real com o texto, acaba incutindo nele concepções errôneas, tais como: ‘o texto é um conjunto de elementos gramaticais’; ‘o texto é um repositório de mensagens e informações’; ‘a leitura é um processo de decodificação’, entre outras - (Kleiman, 1992).

Considero entretanto essencial que, em se tratando de leitura, tal habilidade não seja tratada como um simples instrumento para a prática de outras atividades (oralidade, escrita, gramática, etc.), mas contribua de forma efetiva para a formação do aluno como “sujeito-leitor”, ao invés de mero “decodificador” das informações contidas no texto (Kleiman, 1989). Para que isso ocorra, é preciso primeiramente, a meu ver, investigar os processos mentais desenvolvidos pelo leitor durante o ato de leitura. Acredito, assim como Schraw & Bruning (1996), que

cada leitor traz um conjunto de crenças para o processo de leitura, as quais afetam o modo como um determinado texto é processado. Tais conjuntos de crenças são muitas vezes oriundos das experiências acumuladas no decorrer da fase escolar, e acabam funcionando como filtros na aprendizagem.

Com a recente introdução do documento oficial intitulado 'Parâmetros Curriculares Nacionais' (PCNs) no contexto de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil, a habilidade de leitura encontra-se, mais do que nunca, em posição de grande destaque. Para os autores do documento (Celani & Moita Lopes, 1998:9) tal ênfase justifica-se, entre outras razões, pelo fato da leitura em LE:

- constituir-se a habilidade mais viável para ser trabalhada em sala de aula, dadas as condições existentes na maior parte das escolas do país (i.e., carga horária mínima, falta de material didático, número excessivo de alunos por sala, etc.);
- atender aos requisitos de educação formal (restritos, no Brasil, ao vestibular e aos exames de admissão em cursos de pós-graduação);
- ser a habilidade que o aluno pode empregar em seu meio social de forma imediata;
- auxiliar no "desenvolvimento integral do letramento do aluno".

Face, portanto, à nossa realidade de ensino, e tendo em mente os PCNs, considero fundamental que os estudos realizados na área de Linguística Aplicada, em particular os de leitura em LE, sejam sempre divulgados. Acredito que tais estudos, pelo fato de propiciarem mais e mais informações sobre o referido processo, podem colaborar para levar o professor à reflexão constante sobre sua própria prática pedagógica e, desta forma, contribuir para a melhoria das condições do ensino/aprendizagem de LE no país.

1. Modelos teóricos de leitura

No âmbito da pesquisa sobre leitura, muito se tem investigado o modo como se dá esse processo tão complexo. Uma prova disso são os vários modelos teóricos, desenvolvidos ao longo das três últimas décadas, na tentativa de solucionar ou, pelo menos, lançar novas luzes sobre o processo de leitura.

Ruddell, Ruddell & Singer (1994:812) descrevem o termo 'teoria' como uma explicação de um fenômeno (e.g. o processo de leitura), e 'modelo' como uma metáfora para explicar e representar a teoria em questão. Os referidos autores acrescentam ainda que a teoria é, por natureza, mais dinâmica que o modelo – apesar de descrever o modo como tal modelo opera. O modelo, por sua vez, é normalmente mais estático e representa um momento de um processo dinâmico, em geral sob a forma de uma ilustração das relações entre as variáveis de uma teoria.

Na literatura educacional, o processo de leitura tem sido freqüentemente pesquisado a partir das seguintes dicotomias: '*bottom-up*' (de processamento ascendente) e '*top-down*' (de processamento descendente); '*data-driven*' (movido a dados) e '*conceptually-driven*' (movido a conceitos); '*text-based*' (com base no texto) e '*reader-based*' (com base no leitor) – entre outras. Essa visão bipartida parece apontar para a leitura como sendo, basicamente, um processo de **extração** ou de **construção** de significado, e pode ser percebida em diversos modelos surgidos nas décadas de 70 e 80. Alguns desses modelos, de base essencialmente cognitiva, são descritos a seguir.

Os modelos com ênfase no texto investigam o modo como a informação contida no mesmo é processada e transformada em significado. É importante ressaltar, contudo, que a leitura é aqui concebida como um ato estritamente individual, constituído de etapas de processamento separadas e mensuráveis – ainda que interdependentes. Segundo essa visão, a soma dessas etapas

individuais de processamento caracteriza o ato de leitura. Como exemplos podem ser citados os modelos desenvolvidos por Gough (1972) e LaBerge & Samuels (1974).

No modelo de processamento serial de Gough (1972), buscava-se descrever a seqüência de acontecimentos ocorridos em um segundo de leitura, com o intuito de inferir os processos subjacentes a esses acontecimentos. Contudo, conforme aponta Kleiman (1989:24), esse modelo seqüencial considera os processamentos de primeira ordem (*low-level processing*) e os de ordem superior (*higher-level processing*) separadamente, acarretando assim um desvirtuamento da natureza da leitura, uma vez que não considera a interação entre o processamento visual e os processamentos lingüístico-cognitivos.

Já no modelo de processamento automático de LaBerge & Samuels (1974), o objetivo era relatar os estágios pelos quais os padrões escritos eram transformados em significado. Tal modelo, assim como o anterior, está calcado exclusivamente no texto, na medida em que focaliza as características do símbolo impresso como a essência do processo que busca descrever. Como bem observa Bernhardt (1991:7), essa super-valorização da percepção em detrimento do significado deixa transparecer uma visão do texto como um conjunto de palavras individuais, isoladas.

Vale mencionar contudo que, no artigo intitulado '*Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading: Revisited*', Samuels (1994) defende-se das críticas ao referido modelo afirmando que – após pesquisas adicionais – o conceito de automatismo, inicialmente bastante limitado, passou a incluir praticamente todo aspecto envolvido na leitura, desde a auto-monitoração da compreensão até o próprio processo de compreensão. O autor enfatiza, ainda, o valor aplicativo da teoria da automação no contexto educacional, uma vez que a mesma oferece recursos para diagnosticar problemas de leitura e oferecer soluções práticas. Um exemplo seria a dificuldade

encontrada por alunos universitários para lembrar as informações lidas, a qual é atribuída não a uma deficiência da memória, mas sim à falta de atenção direcionada, durante o processo de leitura, ao significado do texto. Como solução, Samuels (1994) sugere estimular o leitor a se auto-testar ao final de cada página, a fim de manter a atenção voltada às idéias discutidas e, dessa forma, obter um melhor desempenho nas áreas de compreensão e memória.

Outros exemplos de modelos essencialmente cognitivos são aqueles propostos por Goodman (1988); Kintsch & van Dijk (1978), e Rumelhart (1984).

O conhecido modelo de testagem de hipóteses de Goodman (1988) focaliza aspectos característicos do processamento descendente na leitura, a saber: a seleção, a hipótese e a predição. Contudo, apesar de alçar o leitor a uma posição de destaque, limita-se a descrever a atividade mental envolvida no processo de leitura de forma seqüencial, fundamentalmente ascendente – isto é, a partir do confronto linear com informações lingüísticas e visuais. Além disso, tal modelo é bastante criticado por não oferecer uma base para confirmação de hipóteses e predições – muito embora postule a retomada do texto quantas vezes forem necessárias quando essas hipóteses e predições não se concretizam no decorrer da leitura (Cavalcanti, 1989:22).

Nesse sentido, Kato (1985) comenta que modelos que advogam uma abordagem descendente, tais como o de Goodman, servem, na verdade, de base para descrever o tipo de leitor que “apreende facilmente as idéias gerais e principais do texto; é fluente e veloz, mas por outro lado (...) faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto” (:51).

Por sua vez, os modelos já de cunho interativo – tais como os elaborados por Kintsch & van Dijk (1978) e Rumelhart (1984) – passam a entender a leitura como uma atividade

construtiva, na qual ambos os tipos de processamento (i.e., ascendente e descendente) se interrelacionam durante o processo de aquisição de significado. Essa inter-relação envolve diferentes níveis de conhecimento não-hierarquizados, utilizados pelo leitor durante o ato da leitura: desde o conhecimento gráfico até o conhecimento de mundo do sujeito. Na tentativa de descrever e utilizar a interação entre tais níveis de conhecimento, esses modelos em geral focalizam um determinado aspecto dessa interação.

Kintsch & van Dijk (1978), por exemplo, priorizam o conhecimento lingüístico-discursivo e a compreensão. Eles defendem a visão de que a compreensão é composta de vários processos complexos que podem operar tanto em série como paralelamente, e que o significado do texto é expresso através de um conjunto de proposições representativas da sua estrutura semântica global. Esse conjunto de proposições é ordenado segundo as suas relações semânticas, enquanto que a estrutura semântica é caracterizada – em dois níveis diferentes – através de micro e macro estruturas. A Microestrutura se refere à estrutura das proposições individuais e suas relações, ao passo que a Macroestrutura caracteriza o discurso como um todo. O relacionamento entre esses dois níveis se dá através de uma série de regras semânticas de mapeamento denominadas regras-macro (apagamento, generalização e construção).

Apesar de se mostrar bastante eficaz no sentido de demonstrar o processo de compreensão, o modelo de Kintsch & van Dijk é, entretanto, deficiente no que diz respeito ao componente pragmático (Cavalcanti, 1989). Com efeito, um requisito básico para dar início ao processamento de um determinado texto (e, conseqüentemente, à sua compreensão) é, segundo essa proposta, uma lista das proposições contidas no referido texto.

Por outro lado, Rumelhart (1984) se detém, de modo especial, na investigação do conhecimento de mundo do leitor e

na compreensão. Em seu modelo denominado ‘Teoria dos Esquemas’, ele define esquema como uma unidade de conhecimento cuja função é disponibilizar estruturas para interpretar o mundo (no caso da leitura, o mundo do texto). De acordo com Rumelhart (1984), tanto a informação visual quanto as palavras de um texto somente serão passíveis de interpretação se forem relacionadas ao conhecimento e experiência prévios do leitor. Nesse sentido, a compreensão é uma questão de identificar um esquema para acomodar o novo insumo recebido: quanto mais próxima for a correspondência entre eles, menor será a exigência em termos de processamento.

O autor observa, contudo, que os esquemas não devem ser entendidos como fixos ou estáveis, mas sim como unidades de conhecimento sujeitas a modificação constante – ao longo do tempo e conforme novas experiências são vivenciadas. É importante salientar, porém, que os esquemas por si só não são condição suficiente para se obter uma compreensão adequada: é preciso que o leitor acione esquemas relevantes de conhecimento – muito embora, segundo Carrell (1988:105), os processos pelos quais tais esquemas são acionados permaneçam ainda bastante obscuros.

Um outro exemplo de modelo interativo é aquele proposto por Kirby (1988). De acordo com o autor, para que seja possível tecer quaisquer considerações sobre o processo de leitura, é necessário primeiramente reconhecer uma variedade de níveis hierárquicos nos quais tal processo pode ocorrer. São eles, em uma escala progressiva: características, letras, sons, palavras, trechos, idéias, idéias principais e, por último, temas.

O primeiro nível, **características**, corresponde às linhas ou curvas que compõem as letras; o segundo, **letras**, refere-se aos padrões visuais compostos de características e os quais são, por sua vez, componentes de unidades maiores de significado; o terceiro, **sons**, diz respeito à sonorização de letras ou combinações de letras. O autor observa, entretanto, que esse nível parece

opcional, porquanto o leitor dispõe de dois caminhos possíveis para ir das letras às palavras – um deles envolve uma análise fonológica, passando pelo nível dos sons, ao passo que o outro pressupõe uma análise mais visual, indo diretamente das letras às palavras. O quarto nível refere-se às **palavras** armazenadas na memória de longa duração e acessadas através de suas características visuais ou fonológicas; o quinto nível, **trechos**, corresponde aos agrupamentos sintáticos de palavras em unidades maiores de significado. O sexto nível envolve **idéias** (ou microproposições), isto é, afirmações básicas contendo pelo menos um sujeito e um predicado. Ao contrário dos níveis anteriores, as idéias não são réplicas exatas ou associações diretas das informações contidas no texto, mas sim abstrações de significado. O sétimo nível abrange **idéias principais** (ou macroproposições), as quais fornecem um resumo, i.e., a essência do texto, e são construídas a partir das microproposições ou idéias. Finalmente, o oitavo e último nível, **temas**, refere-se às abstrações das idéias principais – ou seja, interpretações do significado do texto – e não aparece expresso de forma explícita no mesmo. É considerado, por essa razão, o nível mais distante da estrutura superficial do texto.

Kirby (1988) argumenta que o processamento de informação pode ocorrer em todos os níveis simultaneamente – apesar do leitor só ter consciência de estar enfocando um nível em particular. Para que o processamento em um determinado nível ocorra, porém, ele enfatiza que é necessário que níveis mais baixos funcionem automaticamente. Se, por exemplo, o leitor está tendo dificuldades para identificar palavras (nível 4), o agrupamento das mesmas em unidades maiores de significados (trechos, nível 5) poderá se tornar uma tarefa bastante complicada.

Segundo o referido autor, estratégias e estilos¹ estão envolvidos em todos os níveis de processamento de informação

¹ Kirby (1988) reporta-se a Das (1988:103) para conceituar estilo e estratégia. Estilos refletem a soma total de conhecimento, experiência, memória e inclinações de um indivíduo, enquanto que estratégias referem-se à execução de um conjunto ou série de ações.

durante a leitura: se, por exemplo, o leitor decide processar o texto no nível da palavra, é pouco provável que efetue uma análise temática para interpretar o significado do mesmo; da mesma forma, se o leitor decide trabalhar em um nível mais alto, tal como o de interpretação temática, é provável que distinções em níveis inferiores passem-lhe despercebidas.

Vale mencionar, ainda em relação ao modelo de Kirby, os três estilos de leitura identificados pelo autor – global, analítico e sintético – como indicativos do desempenho do leitor no processamento de um texto.

O estilo global caracteriza-se por uma abordagem excessivamente movida por expectativas e hipóteses relacionadas ao contexto, e uma relutância em analisar detalhes de forma cuidadosa e sistemática.

O estilo analítico apóia-se demasiadamente nos dados contidos no texto, priorizando o reconhecimento de palavras ao invés da construção de significado.

Finalmente, o terceiro constitui uma integração dos aspectos positivos dos modos de processamento global e analítico, em um único estilo mais versátil e flexível. Kirby (1988) acrescenta que o estilo sintético é nitidamente superior aos outros dois, uma vez que implica na associação inteligente de estratégias – condição indispensável para uma leitura competente.

Diferentes dos modelos cognitivos, os modelos de cunho social têm como pressuposto que textos são manifestações de culturas – envolvendo esquemas de referência socialmente adquiridos, sistema de valores, bem como conhecimentos e crenças inerentes ao escritor e ao leitor. Dessa forma, o texto, sob uma perspectiva social, é passível de múltiplas interpretações.

Bernhardt (1991:10) acrescenta que, segundo tal perspectiva, não há leitores ou comportamentos de leitura considerados padrões, generalizados – mas, sim, vários leitores contidos em uma só pessoa; dependendo do contexto um determinado leitor ‘vem à tona’. Além disso, não há tampouco,

neste enfoque, textos generalizados; ao contrário, cada texto contém dentro dele vários outros textos, uma vez que é resultante de uma série de sistemas de valores implícitos. Por consequência, a busca por princípios gerais relativos ao processamento durante a leitura é descartada, já que qualquer conjunto de dados é dependente do local e época em que foi coletado.

Para Tierney et al. (1987), o leitor eficiente é aquele que não apenas interage de forma reflexiva com o autor, mas também exerce a função de co-autor, construindo seus próprios significados, como se estivesse rescrevendo o texto sendo lido:

“... a leitura bem sucedida assemelha-se mais a uma composição do que a uma regurgitação da informação apresentada, ou uma mera combinação da mensagem escrita e do conhecimento próprio do leitor. (...) ler e escrever são eventos sociais que envolvem transações multidimensionais entre leitores, escritores, leitores enquanto escritores, e escritores enquanto leitores.” (:223, tradução minha)

Dessa forma, o modelo teórico desenvolvido por Rosenblatt (1994), ‘Teoria Transacional de Leitura e Escrita’, apresenta um enfoque predominantemente social. Segundo tal modelo, todo e qualquer ato de leitura é um evento ou negociação entre um determinado leitor e um determinado texto, e ocorre em um espaço de tempo e contexto específicos. Texto e leitor são vistos não como duas entidades fixas, mas sim como dois aspectos de uma situação dinâmica; nesse sentido, o ‘significado’ não é algo pronto, acabado, inerente ao texto ou ao leitor – ele surge durante a negociação entre os mesmos (Rosenblatt, 1994:1063).

Para a autora, o ato de ler é fundamentalmente uma atividade de escolha: logo no início da leitura (ou mesmo antes), vários fatores são ativados – desde o reservatório lingüístico-experiencial do leitor, condicionado à sua história pessoal, social e cultural, até seus objetivos quanto à leitura, interesses atuais e a situação presente. Impulsionada por tais fatores, a atenção seletiva do leitor elege elementos que serão então organizados e sintetizados em ‘significado’.

Rosenblatt (1994) observa, ainda, que textos geralmente considerados opostos, tais como os científicos e artísticos, representam na verdade um contínuo, e que, portanto, o tipo de leitura a ser realizada não depende exclusivamente da natureza do material, mas também (e principalmente) da postura que o leitor decide adotar – consciente ou inconscientemente – ao entrar em contato com o material. Essa postura reflete o propósito do leitor em relação ao texto, direcionando-o no sentido de ativar porções específicas de elementos públicos e particulares de significado, e relegando todo o resto a um segundo plano. Dessa maneira, o ato de leitura é então determinado conforme a postura adotada pelo leitor, a saber: predominantemente ‘eferente’ (voltada, em especial, a aspectos cognitivos, factuais, e quantitativos de significado) ou predominantemente ‘estética’ (voltada a aspectos afetivos, emotivos e qualitativos).

Ela salienta, porém, que enquanto algumas leituras se aproximam mais de um dos extremos do contínuo ‘eferente-estético’, outras se aproximam mais do centro – acarretando, assim, uma indeterminação em relação à postura dominante e, conseqüentemente, uma maior probabilidade da leitura ser contraproducente. Contudo, apesar da preocupação da autora em mesclar dimensões cognitivas e estéticas ao longo de toda sua discussão, Tierney (1994) observa que o uso de contínuos acaba propiciando um tratamento distinto dos aspectos cognitivos e afetivos.

Por sua vez, o modelo proposto por Ruddell & Unrau (1994) – de caráter sócio-cognitivo – concentra-se de modo especial na prática em sala de aula e oferece uma análise das transações cognitivas, sociais e afetivas que ocorrem entre leitor, texto e professor durante o processo de construção de significado. Ao desenvolver sua proposta, os autores tiveram como objetivo não apenas fornecer uma explicação sobre o modo como o processo de leitura se dá no contexto de sala de aula, mas também tornar sua proposta útil – tanto para professores quanto pesquisadores.

Algumas das suposições que permeiam esse modelo são descritas a seguir:

- O leitor constrói significados não somente através de material impresso, mas também através do discurso, de eventos e comportamentos em geral – tais como: gestos, imagens, símbolos e sinais que subjazem os contextos sociais e culturais.
- Textos são constantemente reinventados à medida em que leitores constroem significados diferentes. Os significados são, dessa forma, dinâmicos (ao invés de estáticos) conforme indivíduos, textos e contextos se modificam e interagem entre si.
- O papel do professor é essencial como agente negociador e facilitador durante a construção de significado do texto no contexto social da sala de aula.

Os três principais componentes do modelo de Ruddell & Unrau (1994) – leitor, professor, e texto & contexto de sala de aula – são detalhados separadamente.

O primeiro (leitor) refere-se às experiências prévias do aluno, e é composto por duas partes interrelacionadas, a saber: condições afetivas (que incluem desde a motivação para ler até valores sócio-culturais e crenças sobre leitura e educação na escola) e condições cognitivas (conhecimento prévio da língua, estratégias de processamento de textos, e discernimento em relação à interação social e de sala de aula).

O segundo componente (professor) também remete às experiências prévias resultantes de condições afetivas e cognitivas. As primeiras incluem as crenças e filosofia pedagógica do professor e abrangem aspectos tais como: motivação para envolver os alunos, pertinência da postura pedagógica adotada, valores e crenças sócio-culturais; as segundas, por outro lado, fazem referência à representação conceitual de conhecimento e ao conhecimento pedagógico, como por exemplo: a compreensão do processo de construção de significado do aluno-leitor e o ensino de estratégias.

Finalmente, o terceiro componente do modelo (texto & contexto de sala de aula) envolve o ambiente de aprendizagem no qual se dá o processo de negociação de significado. Tal processo tem início quando o aluno interage com o texto pela primeira vez, e representa uma fusão de significado construído e compartilhado entre o aluno, o professor e a comunidade da sala de aula. Ruddell & Unrau (1994:1000) ressaltam que é no contexto da sala de aula que aluno e professor negociam planos e objetivos e se apóiam em experiências prévias para dar forma ao texto e às representações pedagógicas – ao mesmo tempo em que monitoram o processo de construção de significado. Os autores enfatizam, ainda, que essa negociação influencia de forma direta tanto os resultados da construção de significado para o leitor, quanto os resultados das tomadas de decisões pedagógicas para o professor.

Uma limitação desse modelo reside, entretanto, no fato de privilegiar a leitura de textos isolados. Tierney (1994:1172) observa, a esse respeito, que a leitura de um só texto pode ser comparada a um dos fios que compõem um tecido: se tomarmos por foco apenas o fio, ao invés do tecido como um todo, podemos acabar maximizando o traço e limitando (ou, até mesmo, distorcendo) sua relação com o processo de construção de significado – o que, segundo o referido autor, poderia levar a uma representação falha da leitura como sendo uma experiência monológica.

Com um enfoque bastante diverso dos modelos ilustrados acima, o modelo de Mathewson (1985;1994) incorpora aspectos afetivos – área que o autor considera extremamente negligenciada na pesquisa sobre leitura. Ele sugere como possíveis causas dessa falta de interesse, por um lado, a reconhecida dificuldade de se investigar variáveis afetivas e, por outro, a ênfase que vem sendo dada recentemente à abordagem cognitiva – em grande parte devido à elevação do computador a categoria de modelo de pensamento (principalmente em estudos na área de inteligência artificial).

A proposta de Mathewson (1985) eleva o contexto de leitura do mundo real a uma posição de destaque, sendo iniciada ainda no nível em que o leitor deve decidir se lê ou não um determinado texto. Esse processo inicial de tomada de decisão utiliza, como insumo, os seguintes fatores afetivos: atitude, motivação, afeto, e sensações físicas.

‘Atitude’ exerce papel preponderante nesse modelo e refere-se aos valores, crenças e interesses do leitor, além de incluir reações quanto às características do texto – tais como conteúdo, formato (*layout* e figuras), e forma (registro, estilo, dialeto). ‘Atitude’ abrange também aspectos mais gerais, como por exemplo: gostar ou não de ler, achar que a leitura é ou não importante, etc.

‘Motivação’ refere-se ao desejo de conhecer e compreender, e às sensações de alta/baixa estima, de realização, e de pertença – entre outros aspectos.

‘Afeto’, por sua vez, apesar de estreitamente associado à ‘atitude’ e ‘motivação’, é tratado como uma variável distinta, e envolve sentimento, emoção e disposição de ânimo (i.e., ‘humor’).

Finalmente, o quarto fator afetivo – ‘sensações físicas’ – pode, segundo Mathewson (1985), se manifestar através de canais diferentes durante a leitura, isto é, ele pode vir à tona por meio de fontes externas, ou pode estar diretamente vinculado

ao significado do texto sendo lido e acabar penetrando a consciência do leitor.

A ativação do processo envolvido nessa proposta somente terá início quando o insumo proporcionado por esses quatro fatores resultar na decisão de ler, ou de continuar a ler. Imediatamente, processos de leitura primários e secundários são ativados, passando a interagir entre si: os primeiros referem-se à orientação física e atividade, atenção e compreensão, enquanto que os segundos envolvem memória (*'recall'*), reflexão, e aplicação. Para o autor, os processos secundários são primordiais porque evidenciam o fato de que o leitor faz muito mais do que meramente ler materiais de leitura.

Na versão mais recente de seu modelo, Mathewson (1994) amplia o escopo de 'atitude', que passa a incluir três componentes, a saber: o cognitivo (avaliação), o afetivo (sentimento), e o conativo (prontidão de ação). Além disso, o autor acrescenta também um novo componente – intenção de ler – que passa a exercer função mediadora entre a relação atitude e ato de ler. Os três componentes da atitude em relação à leitura formam uma atitude global que exerce influência sobre a intenção de ler – a qual, por sua vez, exerce influência sobre o comportamento adotado na leitura.

A formação da intenção sempre precede a leitura, muito embora tais intenções possam às vezes – segundo Mathewson (1994) – se apresentar de modo breve e não-verbalizado. É importante acrescentar ainda que, além da atitude, esse componente mediador (i.e., intenção de ler) recebe também influência de motivadores externos (incentivos, objetivos, normas), e do estado emocional interno do leitor. Para o autor, o estado emocional interior é especialmente importante, uma vez que a leitura requer grande atenção ao fluxo de idéias que vai sendo construído a partir da página impressa. Todo o processo de reconstrução de significado e subsequente elaboração de associações depende da concentração do leitor, e da exclusão de possíveis emoções não-compatíveis.

Mathewson (1994:1137) acredita, entretanto, que as emoções podem atuar como agentes facilitadores se a construção de significado durante a leitura for acompanhada por uma construção simultânea de emoção 'de apoio'. Essa construção mútua de significado e emoção se baseia no pressuposto de que as emoções são experiências que envolvem tanto a análise cognitiva quanto reações fisiológicas.

Tendo em vista, portanto, que aspectos cognitivos e afetivos estão ligados de forma indissolúvel tanto na leitura quanto em qualquer outra atividade humana, Mathewson (1994) argumenta que seu modelo não é, e nem tampouco pode ser taxado apenas de afetivo. Ele acrescenta que o objetivo maior, ao propor tal modelo, foi resgatar o aspecto afetivo do plano secundário ao qual estava relegado e firmar seu papel preponderante nas inter-relações com a cognição na pesquisa sobre leitura.

Com base nos vários modelos expostos acima, pode-se dizer que qualquer tentativa de avaliação, ou mesmo de seleção de um modelo 'ideal', torna-se uma tarefa extremamente complicada e, por que não dizer, infrutífera – já que cada um deles enfatiza um aspecto diferente do processo de leitura. Essa ênfase diferenciada é, por sua vez, reflexo direto da metodologia e dos dados nos quais cada um dos modelos se baseia.

Com efeito, de acordo com Tierney (1994:1163), a busca por um único modelo de leitura está aos poucos sendo suplantada pelo reconhecimento do valor dos diversos modelos existentes. O autor aponta que, graças à sensível e gradativa mudança de paradigmas observada no decorrer destas três últimas décadas – em que o positivismo e a busca por um conjunto de verdades absolutas cedeu lugar ao relativismo e ao reconhecimento das complexidades inerentes a cada contexto em particular – modelos que antes pareciam competir entre si por uma melhor representação da natureza da leitura, passam agora a admitir o caráter relativo de seus esforços (vide, por exemplo, Tierney &

Pearson, 1994 e Samuels, 1994). Faz-se então imprescindível, dentro dessa nova perspectiva, reconhecer o caráter multifacetado da leitura e, dessa forma, considerar os vários modelos teóricos como visões distintas desse processo, que ora se complementam, ora se opõem, e que podem ser apreciadas de muitas maneiras diferentes.

2. Estudos sobre crenças relativas à leitura

Pesquisas na área de leitura têm demonstrado que o leitor possui uma variedade de crenças, as quais afetam o modo como ele processa um determinado texto, tais como: ideologias pessoais (Wade, Thompson & Watkins, 1994), auto-conceito (McCarthy & Schmeck, 1988), intenções (Mathewson, 1994), entre outras.

Para Schraw & Bruning (1996), entretanto, o leitor traz um conjunto ainda mais geral de crenças para o processo de leitura, isto é, aquelas que dizem respeito ao seu papel nesse processo. Os autores acreditam que cada leitor invoca uma epistemologia do texto – i.e., um modelo mental do processo de leitura – que exerce função mediadora entre o leitor, o autor e o texto. Segundo tal proposta, as epistemologias diferem em consequência das experiências sócio-lingüísticas prévias de cada leitor – determinando a forma como o leitor interage com o texto.

Os referidos autores acreditam ser possível identificar três diferentes modelos mentais do processo de leitura (i.e., três diferentes visões do mundo), trazidos à tona pelo leitor:

- modelo de transmissão, em que o significado é transmitido diretamente do autor para o leitor. O leitor, um receptor passivo, tem por objetivo principal resgatar o significado pretendido pelo autor – ao invés de participar ativamente de sua construção.
- modelo de tradução, em que o significado reside no texto, independentemente da mensagem veiculada pelo autor ou da habilidade do leitor de construir interpretações

alternativas. O leitor decodifica a mensagem apresentada implícita ou explicitamente pelo texto, sem referência às suas próprias experiências ou às possíveis intenções do autor.

- modelo transacional, em que o significado é construído pelo leitor a partir do seu conhecimento prévio do assunto tratado no texto, experiências anteriores de leitura, e objetivos situacionais. A leitura é vista, aqui, como um processo subjetivo por natureza, i.e., cada leitor interpreta um dado texto com base em seus objetivos e propósitos pessoais dentro de um contexto específico.

Schraw & Bruning (1996) observam, porém, que o leitor, em geral, tem pouca consciência explícita de sua postura epistemológica. Tal fato pode, segundo os autores, predispor o leitor a adotar uma epistemologia centrada no autor/texto.

Eles apontam três razões para essa opção, a saber: falta de experiência de leitura crítica, medo de destoar da interpretação privilegiada pelo professor e crença de que os modelos de transmissão e tradução têm maior probabilidade de serem aprovados no contexto de sala de aula.

Com base nas informações acima, Schraw & Bruning (1996) realizaram um estudo para examinar as relações entre as epistemologias de texto de leitores adultos (i.e., modelos mentais implícitos sobre o processo de leitura) e sua compreensão e apreciação de textos. Uma vez que as diferenças entre os modelos de transmissão e tradução são bem menos salientes do que aquelas existentes entre tais modelos e o transacional, os autores optaram por agrupar os dois primeiros em um único tipo, passando a denominá-lo modelo de transmissão/tradução.

Eles entendem que esses modelos implícitos do processo de leitura levam a diferentes padrões de envolvimento entre os leitores – ocasionando, conseqüentemente, diferenças no modo como os mesmos constroem significados e interagem com o texto. Nesse sentido, crenças consistentes com o modelo de

transmissão/tradução pressupõem uma maior ênfase na extração de idéias transmitidas pelo texto e/ou autor, ao passo que crenças consistentes com o modelo transacional pressupõem a construção de significado através da interação entre leitor, autor e texto – acarretando uma postura mais crítica e um envolvimento pessoal com o texto.

Participaram do estudo um total de 154 alunos universitários de uma instituição situada no meio-oeste dos EUA. Todos eles estavam inscritos na disciplina ‘Introdução à Psicologia Educacional’ – abrangendo aprendizagem, memória, motivação e avaliação – sendo que 90% faziam parte de programas voltados à formação de professores.

Os dados foram coletados através de dois instrumentos diferentes, a saber: um questionário contendo 14 itens característicos tanto do modelo de transmissão/tradução (ex: ‘Quando leio, concentro-me naquilo que o autor considera importante.’), quanto do modelo transacional (ex: ‘Quando estou lendo, gosto de imaginar que estou vivenciando a experiência.’), e relatos escritos dos informantes após a leitura de um texto de 800 palavras contendo elementos descritivos e narrativos (extraído da revista *Time*). Segundo os autores, a escolha do referido texto, o qual discute os efeitos ambientais causados pela guerra do Golfo Pérsico, se deu por pelo menos duas razões: os leitores provavelmente teriam algum conhecimento do assunto (ainda que superficial), e o conteúdo – por ser interessante e estimular a reflexão – possibilitaria uma variedade de reações durante a leitura.

A análise dos itens contidos no questionário revelou que as crenças relativas a cada um dos modelos (i.e., de transmissão/tradução e transacional) são independentes, possibilitando a cada leitor adotar uma configuração de modelo única, ou seja, um conjunto de crenças distintas envolvendo – em maior ou menor grau – os dois referidos modelos do processo de leitura simultaneamente. Dois leitores podem, por exemplo, estabelecer

um forte vínculo com o modelo transacional, mas diferir quanto à ênfase dada ao modelo de transmissão/tradução.

A análise dos relatos escritos dos informantes (com base no resgate das proposições do texto lido, bem como nas reações dos leitores) demonstrou, por sua vez, que as crenças sobre cada modelo contribuiu separadamente para produzir determinados comportamentos de leitura. Leitores com grande apoio no modelo de transmissão/tradução teceram um número bem inferior de avaliações críticas e de reações afetivas, procurando se manter emocionalmente afastados dos principais eventos e implicações sociais do texto. Por outro lado, leitores com grande apoio no modelo transacional, além de relacionarem informação textual ao seu conhecimento prévio com mais frequência, teceram também um maior número de avaliações críticas do texto – desde comentários relacionados à estrutura e organização do mesmo até reações afetivas intensas (tais como raiva ou empatia por acontecimentos e personagens do texto).

Schraw & Bruning (1996) observam, porém, que embora os leitores predominantemente transacionais tenham reagido de forma bastante pessoal e afetiva, eles não sacrificaram sua compreensão das idéias contidas no texto; ao contrário, seus relatos escritos caracterizaram-se por apresentar um maior número de proposições textuais do que aqueles realizados pelos leitores com enfoque predominante no modelo de transmissão/tradução. Os autores concluem, portanto, que o leitor que possui um modelo mental transacional tem maior probabilidade de interagir com um texto, ao invés de meramente processá-lo.

Um outro estudo, realizado por Gupta & Saravanan (1995), investigou as crenças de professores em pré-serviço sobre o modo como a leitura deve ser ensinada. Gupta & Saravanan (1995) acreditam que essas crenças, muitas vezes oriundas das experiências dos professores durante a sua própria fase escolar, são mais ou menos passíveis de mudança – e salientam que a congruência entre as crenças de professores e alunos é um dos fatores que afetam tal mudança.

O estudo contou com 6 grupos de 16 professores em pré-serviço (de um total de 140), inscritos em um programa de treinamento para o ensino de língua inglesa, com duração de um ano, nas escolas secundárias de Singapura. A maioria dos participantes já tinha tido alguma experiência pedagógica informal – ministrando aulas particulares ou substituindo professores do ensino regular.

O programa abrangeu tanto aspectos práticos quanto teóricos. Em relação à parte teórica, foram realizados módulos (de 12 horas de duração cada) envolvendo as seguintes áreas: oralidade, leitura, escrita e gramática.

O módulo de leitura foi ministrado pelos referidos autores e contou com três abordagens centrais: um elemento construtivista, que procurou tornar transparentes para os estagiários suas estratégias de leitura; discussão de conceitos centrais à teoria atual sobre leitura – tal como o papel do conhecimento prévio e a importância da organização textual na compreensão e, finalmente, investigação das técnicas que podem ser utilizadas para desenvolver estratégias de leitura.

Para a coleta e análise dos dados, Gupta & Saravanan (1995) utilizaram mapas conceituais, questionários e uma tarefa de leitura – a fim de investigar as representações dos participantes sobre o ensino de leitura (i.e., suas crenças ao iniciarem o programa de treinamento, os aspectos do módulo de leitura que foram incorporados mais facilmente e a forma como eles tentaram conciliar o conhecimento construído durante o programa de treinamento com os seus sistemas de crenças já existentes).

Os mapas conceituais, utilizados para examinar as crenças dos participantes ao iniciarem o programa de treinamento, propiciaram uma visão de suas memórias, bem como de elementos que poderiam oferecer resistência a novas teorias e técnicas. Os estagiários foram requisitados a elaborar dois mapas com base nas seguintes instruções: Como se deu o ensino de leitura em sua fase escolar? E o ensino de vocabulário?

Dois questionários foram utilizados para monitorar o impacto da instrução durante o módulo de leitura e, desta forma, verificar os elos estabelecidos entre a teoria/instrução e a experiência pedagógica dos participantes. No primeiro, foi-lhes requisitado listar os objetivos que consideravam mais importantes no ensino de leitura, bem como os componentes de uma aula de leitura. Em encontros posteriores, eles puderam rever suas listagens e modificá-las como bem lhes aprouvesse. No segundo, eles listaram as estratégias empregadas para ler um determinado texto (uma apreciação crítica da pesquisa na área de leitura). Segundo Gupta & Saravanan (1995), esse procedimento (i.e., listar estratégias durante a leitura de um texto) teve por objetivo verificar se o módulo – ao conscientizar os participantes sobre seus hábitos de leitura – ocasionou mudanças quanto ao seu próprio uso de estratégias.

Finalmente, na tarefa de leitura, os participantes tiveram que selecionar quatro artigos versando sobre áreas/estratégias (tais como: ensino de vocabulário e conhecimento prévio), relatar as razões para sua escolha, resumir as idéias lidas e relacionar possíveis '*insights*' ao contexto local.

A análise dos dados demonstrou que certas crenças permaneceram inalteradas: a maioria dos estagiários acreditava firmemente, ao final do curso, que a leitura em voz alta e a avaliação exerciam um papel essencial nas aulas de leitura e compreensão. Para Gupta & Saravanan (1995), tais concepções errôneas se devem tanto às experiências prévias de leitura durante a fase escolar – consideradas pelos alunos como adequadas, quanto às suas habilidades deficientes de leitura.

Os autores observaram, ainda, que enquanto as aulas voltadas para procedimentos de leitura encontraram bastante resistência, aquelas voltadas ao ensino de vocabulário surtiram efeito imediato. Eles atribuem essa reação às experiências negativas vivenciadas pelos estagiários ao longo de sua própria educação escolar. Em resumo: quando os estagiários reconheciam

que suas experiências anteriores eram falhas, eles se mostraram abertos a explorar estratégias em sua prática pedagógica; contudo, quando consideravam tais experiências apropriadas, eles demonstraram um certo ceticismo a mudanças.

Com base nos resultados obtidos, Gupta & Saravanan (1995) enfatizam que é primordial, em programas de treinamento, levar em conta as representações dos estagiários, e demonstrar que técnicas tradicionais não funcionam. Do contrário, esses professores em pré-serviço terão dificuldades para conciliar teorias e instrução com sua realidade pedagógica, e acabarão retomando métodos tradicionais para o ensino de leitura.

Conclusões

O conhecimento dos modelos teóricos existentes na literatura é de fundamental importância, na medida em que proporcionam um panorama da evolução da pesquisa na área de leitura, isto é, um panorama do modo como o próprio desenvolvimento da área foi se fazendo. Tais modelos, além de fornecerem uma fonte inestimável de subsídios sobre a leitura, possibilitam a pesquisadores e professores um melhor entendimento das crenças que os leitores possuem sobre esse processo.

Acredito que este artigo propicia a reflexão sobre alguns aspectos bastante relevantes para a prática pedagógica:

- a discussão em sala de aula sobre as crenças dos alunos em relação ao processo de leitura pode levá-los a uma maior conscientização sobre os modelos mentais que parecem adotar, bem como a um reconhecimento da existência de outros modelos – talvez mais eficazes – para processar e interagir com o texto.
- a questão, tão controversa, da interpretação (dada a infinita variedade de interpretações que os leitores podem construir para um determinado texto), deveria ser trabalhada através

de uma constante negociação entre professor e alunos. De fato, segundo uma perspectiva sócio-cognitivista (v. Ruddell & Unrau, 1994:1032), a interpretação – resultado do processo de construção de significados do leitor – é criada através das interações entre leitor, texto, professor e a comunidade de sala de aula. Para atingir esse objetivo, Tierney & Pearson (1994: 517) sugerem que o professor propicie atividades em que os alunos explorem, descubram, e reflitam criticamente enquanto lêem buscando conteúdo que poderá servir aos seus próprios objetivos informacionais pessoais;

- os esquemas de conhecimento do leitor (i.e., *schemata*) estão diretamente relacionados à construção de significados e interpretação do texto. O leitor que tem uma base de conhecimento mais ampla tem maiores chances de construir uma representação textual mais consistente e coerente. Nesse sentido, uma abordagem priorizando a intertextualidade, ao invés da leitura de textos isolados, poderia contribuir eficazmente para a ampliação dos esquemas de conhecimento do leitor e, conseqüentemente, para o enriquecimento de seu processo de construção de significados durante a leitura.

Vale ressaltar, em última análise, as palavras de Bernhardt (1991:17, tradução minha):

A pesquisa e a teoria devem levar a implicações e aplicações práticas porque o mais importante é o aprendizado efetivo e eficiente do aluno.

Referências bibliográficas

- BERNHARDT, E. B. 1991. *Reading Development in a Second Language: Theoretical, Empirical & Classroom Perspectives*. Ablex Publishing Corporation.
- CARRELL, P. L. 1988. Some Causes of text-boundedness and schema interference in ESL reading. In P. L. Carrell, J. Devine, and D. E. Eskey (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, 101-113. CUP.
- CAVALCANTI, M. 1989. *Interação Leitor-Texto: Aspectos de Interação Pragmática*. Editora da UNICAMP.
- CELANI, M. A. A. & MOITA LOPES, L. P. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira*. MEC.
- DAS, J. P. 1988. Simultaneous - Successive Processing and Planning: implications for school learning. In R. R. Schmeck (ed.), *Learning Strategies and Learning Styles*, 101-129. Plenum Press.
- FANTINI, M. C. 1997. *O impacto de Modelos Interiorizados do Processo de Leitura na Compreensão de Textos em Inglês como Língua Estrangeira*. Tese de Doutorado não publicada. PUC/SP.
- GOODMAN, K. S. 1988. The Reading Process. In P. L. Carrell, J. Devine, and D. E. Eskey (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, 11-21. CUP.
- GOUGH, P. B. 1972. One Second of Reading. *Visible Language*, 6, 291-320.
- GUPTA, R. & SARAVANAN, V. 1995. Old Beliefs Impede Student Teacher Learning of Reading Instruction. *Journal of Education for Teaching*, vol. 21, no. 3, 347-360.
- KATO, M. 1985. *O aprendizado da leitura*. Martins Fontes, 4ª ed., 1995.
- KINTSCH, W. & van DIJK, T. A. 1978. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.

- KIRBY, J. 1988. Style, Strategy and Skill in Reading. In R. R. Schmeck (ed.), *Learning Strategies and Learning Styles*, 229-274. Plenum Press.
- KLEIMAN, A. 1989. *Leitura: ensino e pesquisa*. Pontes, 2ª ed., 1996.
- KLEIMAN, A. 1992. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. Pontes, 6ª ed., 1998.
- LaBERGE, D. & SAMUELS, S. J. 1974. Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- MATHEWSON, G. 1985. Towards a comprehensive model of affect in the reading process. In H. Singer & R. Ruddell (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, 841-856. International Reading Association.
- MATHEWSON, G. C. 1994. Model of Attitude Influence upon Reading and Learning to Read. In R. Ruddell; M. Ruddell & H. Singer (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, 1131-1161. International Reading Association, 4ª ed., 1998.
- McCARTHY, P. & SCHMECK, R. R. 1988. Students' Self-Concepts and the Quality of Learning in Public Schools and Universities. In R.R. Schmeck (ed.), *Learning Strategies and Learning Styles*, 131-156. Plenum Press.
- PINTO, A. P. P. 1996. *Processos Cognitivos e Estilos Individuais: uma proposta para o desenvolvimento da autonomia do leitor*. Tese de doutorado não publicada. PUC/SP.
- ROSENBLATT, L. M. 1994. The Transactional Theory of Reading and Writing. In R. Ruddell; M. Ruddell & H. Singer (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, 1057-1091. International Reading Association, 4ª ed., 1998.
- RUDDELL, R.; RUDDELL, M. & SINGER, H. 1994. Models of Reading and Literacy Processes: Introduction. In R. Ruddell.; M. Ruddell. & H. Singer (eds.), *Theoretical*

- Models and Processes of Reading*, 812-815. International Reading Association, 4^a ed., 1998.
- RUDELLE, R. B. & UNRAU, N. J. 1994. Reading as a Meaning-Construction Process: the Reader, the Text, and the Teacher. In R. Ruddell; M. Ruddell & H. Singer (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, 996-1056. International Reading Association, 4^a ed., 1998.
- RUMELHART, D. E. 1984. Understanding Understanding. In J. Flood (ed.), *Understanding Reading Comprehension*, 1-20. International Reading Association.
- SAMUELS, S. J. 1994. Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading, Revisited. In R. Ruddell; M. Ruddell & H. Singer (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, 816-837. International Reading Association, 4^a ed., 1998.
- SCARAMUCCI, M. V. R. 1997. A competência lexical de alunos universitários aprendendo a ler em inglês como língua estrangeira. *Delta*, vol.13, no.2, 215-246.
- SCHRAW, R. & BRUNING, R. 1996. Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, vol. 31, no. 3, 290-305.
- TIERNEY, R. J. 1994. Dissension, Tensions, and the Models of Literacy. In R. Ruddell; M. Ruddell & H. Singer (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, 1162-1182. International Reading Association, 4^a ed., 1998.
- TIERNEY, R. J.; RAPHAEL, T.; LAZANSKY, J. & COHEN, P. 1987. Author's Intentions and Readers' Interpretations. In R. J. Tierney; P. L. Anders & J. N. Mitchell (eds.), *Understanding Readers' Understanding: theory and practice*, 205-226. Lawrence Erlbaum Associates.
- TIERNEY, R. J. & PEARSON, P. D. 1994. A Revisionist Perspective on 'Learning to Learn from Text: A Framework for Improving Classroom Practice'. In R. Ruddell; M.

Ruddell & H. Singer (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, 514-519. International Reading Association, 4^a ed., 1998.

WADE, S. E.; THOMPSON, A. & WATKINS, W. 1994. The role of belief systems in authors' and readers' constructions of text. In R. Garner & P. A. Alexander (eds.), *Beliefs about text and instruction with text*, 265-294. Erlbaum.