

# LEITURA E COMPREENSÃO: UMA VISÃO SÓCIO-INTERACIONISTA E TRANSACIONAL

Maria Verônica Andrade da Silveira Edmundson

Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba

## *Resumo*

*Este artigo contempla uma revisão teórica sobre os processos de leitura e compreensão de textos, por meio da qual fazemos uma retrospectiva dos modelos de leitura e expomos fatores cognitivos envolvidos na compreensão e estratégias de leitura. Este trabalho tem como objetivos: a) apresentar os modelos psicolinguísticos de leitura e os modelos das duas últimas décadas do séc. XX, tendo como base os modelos de Rudell e Unrau (1994) e Goodman (1994); b) elicitar os aspectos cognitivos que influenciam na compreensão de textos como o conhecimento lingüístico, o textual e o de mundo, bem como estratégias que tornam o aluno/leitor mais proficiente, promovendo sua autonomia na leitura.*

Palavras-chave: Leitura. Estratégias. Conhecimento Prévio.

## **1. Introdução**

Desenvolver a habilidade de ler textos em língua inglesa cada dia mais está se tornando primordial nas escolas de Ensino Médio, nos CEFETs e Universidades. Não obstante, nas escolas de Ensino Médio, preparar o aluno para o vestibular, sobrepõe-se à tarefa de estimular o hábito de leitura nos alunos. Segundo Alderson (1984), ler em língua estrangeira é importante para estudos acadêmicos, sucesso profissional, e desenvolvimento pessoal. Principalmente em se tratado de língua inglesa, uma vez que muitos livros acadêmicos são publicados em inglês. No Brasil, a habilidade lingüística mais utilizada é a leitura, uma vez que nossos alunos precisam ler literatura técnica, em sua área de conhecimento, e também em suas leituras de lazer. Essa habilidade, segundo Moita-Lopes (1996), é a única habilidade que parece ser justificada socialmente.

Entendemos, aqui, como leitura bem sucedida, a capacidade de o aluno/leitor compreender, interpretar, analisar e sintetizar o que leu. Cria-se, assim, um processo de interação entre ele e o produtor do texto, que ativa seus esquemas, e promove o uso de conhecimento, de forma a reconstruir não somente o sentido do texto intencionado pelo produtor, mas também outros sentidos não previstos ou mesmo não desejados pelo escritor.

## **2. Leitura: Breve retrospectiva**

### **2.1. Modelos Psicolinguísticos**

A partir dos anos sessenta e setenta, com o desenvolvimento da Psicolinguística, surgem os primeiros modelos psicolinguísticos de leitura. O leitor passou a ser percebido como um ser que sente, age e interage dentro de um contexto sócio-histórico. Pesquisadores como Ruddell (1976) e Goodman (1970-1976) passaram a perceber o aspecto interativo do ato de ler.

Com a introdução das idéias de Goodman (1967), “A leitura é um jogo psicolinguístico de adivinhações”, e a partir da inserção do modelo cognitivo de leitura no

final dos anos 70 do século XX, os aspectos cognitivos (a aptidão lingüística e habilidades cognitivas) e afetivos (como a atitude e a motivação) passaram a ser percebidos como fundamentais ao ato de ler.

Goodman (1976) sugere que ler é formar um sentido da linguagem escrita, é um processo psicolingüístico, pois uma teoria da leitura deveria incluir as relações entre o pensamento e a linguagem. Goodman (1976 *apud* Kleiman 1996 : 29) afirma que a leitura é “um processo complexo através do qual o leitor reconstrói, até certo ponto, uma mensagem encodificada por um escritor”. Nesse modelo Goodman evidencia a importância da predição na leitura. O modelo psicolingüístico de Goodman, como afirma Kleiman (1996), possui algumas características dos modelos interativos: a leitura é um processo não-linear, dinâmico, na inter-relação dos componentes utilizados para a apreensão do sentido. Trata-se de uma atividade primordialmente de predição, de formulação de hipóteses para a qual o leitor utiliza seu conhecimento lingüístico, conceitual e sua experiência como agente social.

## **2.2. Perspectiva sociointeracionista**

O processo interacional de leitura difere dos modelos de decodificação (centrado no texto) e psicolingüístico (centrado no leitor). O ato de ler 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. (cf. Moita Lopes, 1996 : 138).

Os modelos interacionais oferecem uma forma mais adequada de se compreender o ato de ler, e o processamento de informação está apoiado em teorias de esquemas, ou seja, estruturas cognitivas armazenadas em unidades de informação na memória a longo prazo, constituindo nosso conhecimento prévio.

O modelo de leitura baseado em teorias de esquema, segundo Moita Lopes (1996 : 139), 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 do discurso – aspectos sociais e psico-sociais. São os modelos sociointeracionistas que trazem esta interação, quando o leitor e o escritor negociam seus respectivos esquemas através das pistas do texto, para interagir na leitura.

Em 1984, Goodman já incluía em seu modelo três perspectivas: o escritor, o texto e o leitor, dentro de um contexto de fala e escrita e de uma visão transacional, tentando buscar uma teoria unificada da leitura, escrita e de textos escritos. A unidade contemplada por Goodman (1994) vem junto com a visão transacional sociopsicolingüística. Segundo esse autor, as transações lingüísticas podem ser vistas sob três perspectivas: a) o processo no qual os escritores produzem os textos; b) as características do texto; c) os processos pelos quais os leitores formam o sentido do texto.

De acordo com Goodman (1994), a leitura é um processo transativo, o que outros autores chamam de processo interativo, em que o leitor constrói um texto através de transações com o texto publicado. Seus esquemas modificam-se à medida que um conhecimento novo é adquirido, assimilado e acomodado, sendo este o texto que o leitor compreende. O significado, portanto, é construído através de transações diretas com o texto e, indiretamente, com o escritor. O significado é representado pelo escritor em um texto e reconstruído por um leitor. As características do escritor, texto e leitor influenciarão o significado resultante. O modo como o escritor constrói o texto e o leitor reconstrói e constrói o significado influenciarão a compreensão.

O modelo de leitura de Goodman, aplicado à sala de aula, deve ser fundamentado em teorias sobre cognição, sociedade e desenvolvimento humano. Para esse embasamento, Goodman (1994) utiliza-se da fundamentação sociocultural da linguagem de Halliday (1975),

cuja teoria sociocultural da comunicação humana envolve a área de conteúdo da leitura e escrita; relacionamentos sociais e pragmáticos entre escritor, leitor e outros; além do gênero ou da forma da língua selecionada para o texto.

Segundo Ruddell e Unrau (1994), a leitura consiste em um processo de construção do significado, definida como um modelo interativo sociocognitivo. A compreensão dar-se-ia mediante um processo de construção de sentidos a partir do texto, abrangendo o leitor, o texto, o contexto da sala de aula e o professor, como explicitaremos a seguir.

O *leitor*, por exemplo, é representado pelas experiências, crenças e conhecimento prévio do aluno, que, guiado por seus propósitos, elabora a representação mental do texto. Desses componentes do leitor também fazem parte as condições afetivas, que incluem tanto a motivação para ler como seus valores socioculturais pessoais, as condições cognitivas e seu posicionamento sobre a leitura e a escola. Por outro lado, as condições cognitivas do leitor se referem a diversos fatores, a saber: conhecimento prévio sobre a língua-alvo, percepção do processo de interação social e de interação em sala de aula, a habilidade para analisar palavras, assim como aplicar estratégias de compreensão de textos.

O *professor*, por sua vez seria um co-participante da construção do sentido de um texto em sala de aula. Ele contribuiria com seu conhecimento prévio, sua filosofia de ensino, sua motivação para envolver os alunos em atividades, seus valores, crenças pessoais e socioculturais. Além das condições afetivas, Ruddell e Unrau (1994) destacam, também, o papel das condições cognitivas do professor na construção do sentido do texto em sala de aula. Elas incluem o conhecimento de mundo, assim como o conhecimento teórico e pedagógico que permitem ao educador apreender não só o processo de compreensão do significado pelo leitor, como também o ensino de estratégias.

Finalmente, o *texto e o contexto da sala de aula* representam o terceiro componente do modelo de Ruddell e Unrau (1994), quando se referem à construção do significado do texto obtida através da negociação entre o leitor (cada aluno individualmente), o professor e a comunidade da sala de aula. Esse processo de construção do sentido é iniciado quando o leitor interage com o texto e continua, à proporção que alunos e professor se posicionam sobre o assunto lido, chegando juntos a um consenso. A negociação do significado de um texto em sala de aula influencia não só a construção do significado pelo leitor como também o redirecionamento das decisões pedagógicas do professor em sala de aula.

### **2.3. Fatores cognitivos**

Os fatores cognitivos como o conhecimento prévio, o conhecimento de mundo e a habilidade para usar estratégias de leitura exercem grande influência na construção do sentido do texto.

Segundo Kleiman (1989), o conhecimento prévio contextualiza os elementos textuais; e é constituído por três componentes: o lingüístico, o textual e o de mundo. Mediante a interação desses três níveis, o leitor constrói o sentido do texto. Para a autora, o *conhecimento lingüístico* é um conhecimento implícito, não verbalizado nem verbalizável, na grande maioria das vezes, abrangendo desde a pronúncia de uma língua até o conhecimento dos vários usos da língua, sem o qual a compreensão não seria possível. Quando este conhecimento é insuficiente, o leitor ativa outros conhecimentos para a apreensão do sentido do texto. O *conhecimento textual* é um conjunto de noções e conceitos sobre o texto como: noção dos diversos tipos e formas de discurso, conhecimento da estrutura narrativa, dissertativa e argumentativa. Quanto maior for o conhecimento textual do leitor, mais fácil será a compreensão. O *conhecimento do mundo, ou enciclopédico*, pode ser adquirido formal ou informalmente; abrange o conhecimento de todos os fatos que o indivíduo possui do mundo.

Ruddell e Unrau (1994) afirmam que a habilidade do leitor para construir, monitorar e representar o significado se define como uso e controle do conhecimento. As crenças e o conhecimento prévio são usados para ajudar a confirmar, rejeitar ou suspender o julgamento de novas interpretações. Para esses autores, um fator cognitivo central é, também, o do conhecimento prévio do leitor, o qual pode ser de três tipos:

- a) de natureza declarativa, que inclui o conhecimento do leitor sobre o mundo;
- b) procedural, incluindo as habilidades e estratégias para usar e aplicar o conhecimento;
- c) condicional, levando em conta a conscientização do leitor sobre o uso do conhecimento.

Todos estes conhecimentos estão armazenados na memória por meio de estruturas denominadas *esquemas*. Assim, por exemplo, ao ler um texto sobre ecologia, a nossa representação interna do tema remete-nos a uma série de fatores que, para nós, se enquadram no esquema ecologia.

Também Koch (1998) defende a perspectiva de que três sistemas de conhecimento contribuem para o processamento textual: o lingüístico, o enciclopédico e o interacional. *O conhecimento lingüístico* compreende o conhecimento gramatical e o lexical. Tal conhecimento caracteriza-se pela organização do material lingüístico na superfície do texto, uso de meios coesivos, seleção lexical adequada ao tema e/ou aos modelos cognitivos ativados.

*O conhecimento enciclopédico* ou *conhecimento do mundo* é aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo, seja ele de caráter *declarativo* (proposições a respeito dos fatos do mundo) ou *episódico* (os “modelos cognitivos” socioculturalmente determinados e adquiridos através da experiência). Este tipo de conhecimento é importante para a leitura, pois, através dele, o leitor faz predições, quando levanta hipóteses sobre o tema do texto, cria expectativas sobre o campo lexical do texto, produz inferências que o permite preencher as lacunas encontradas na superfície do texto.

## 2.4. Estratégias de aprendizagem

Williams (1997) afirma que a dificuldade em classificar estratégias de aprendizagem reside no fato de entendermos o termo como habilidades, estratégias, processos executivos, micro estratégias e macro estratégias, que podem ser usadas de formas diferentes, por diferentes pessoas. Segundo a autora, estratégias de aprendizagem estão relacionadas à maneira como operar num nível sobre as habilidades; elas podem ser vistas como os processos executivos que manejam e coordenam as habilidades.

Para Williams (1997), por exemplo, adivinhar o significado de uma palavra ou fazer um “skimming” de um texto são habilidades, mas o estudante tem de ser capaz de usá-las de forma intencional e apropriada. Em outras palavras, as estratégias são *intencionais e orientadas para o objetivo* e podem ser utilizadas de forma consciente ou inconsciente. Tal como Cohen (1988), Williams prefere usar o termo “*estratégias*” para referir-se à série de tais processos a fazer uma distinção de habilidades e estratégias.

Segundo Williams (1997 : 148), as estratégias podem ser cognitivas ou metacognitivas. As “*estratégias cognitivas são vistas como processos mentais diretamente relacionados com o processo de informação para aprender, isto é, para obtenção, armazenamento, recuperação ou uso de informação*”. As *estratégias metacognitivas*, por sua vez, são processos conscientes que o indivíduo utiliza para olhar para a própria aprendizagem, como se fossem espectadores, de fora do processo da aprendizagem. Ao utilizá-las, o sujeito está consciente do que está fazendo, de quais estratégias se vale para o desenvolvimento da tarefa e também do seu conhecimento sobre o seu atual processo de aprendizagem. Essas estratégias incluem habilidades para gerenciar e regular conscientemente o uso apropriado a cada situação de aprendizagem. Também implicam a consciência dos próprios processos

mentais e a habilidade do indivíduo em refletir como aprende; em outras palavras, a captar seu próprio conhecimento.

Pinto (1999) afirma que, ao fazer a auto monitoração e auto correção na construção do significado, o leitor utiliza-se de estratégias metacognitivas. Ela sugere que, para melhor entender as estratégias cognitivas, se faz necessário considerar o conhecimento metacognitivo definido por Flavell (1981 : 37) como “o que regula qualquer aspecto de um esforço cognitivo”. Esse tipo de conhecimento abrange o conhecimento pessoal, o conhecimento da tarefa e o conhecimento das estratégias, que devem ser adquiridos porque, além de facilitar o auto conhecimento e os processos de monitoração cognitiva do leitor, ajuda-o a planejar, monitorar e a avaliar suas tarefas de leitura.

A utilização do conhecimento prévio do leitor, fatores afetivos, cognitivos e metacognitivos e o uso de estratégias possibilitam as predições e inferências. Segundo Marcuschi (1985), a inferência é uma operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições a partir de outras já dadas, contanto que as dadas e as inferidas devam manter relações passíveis de identificação. A inferência pode variar de pessoa para pessoa devido à influência que exerce o contexto cognitivo constituído pelos conhecimento prévio do indivíduo, por suas crenças, pelas circunstâncias em que o texto é lido e pelos conhecimentos das normas do discurso.

Segundo Marcuschi (1985), inferir é extrair proposições novas a partir das relações estabelecidas entre as proposições dadas no texto, e considerando a inferência um processo dependente do texto, do contexto de enunciação implícito, do contexto reconstruído local e temporalmente e dos conhecimentos prévios do leitor, as regras inferenciais mais produtivas são as associações semânticas, os raciocínios analógicos, e não as relações de natureza simplesmente lexicais feitas automaticamente. Para este autor, o professor em sala de aula deve desenvolver exercícios que permitam que o aluno veja o que está subjacente no implícito, fazendo inferências. Desta forma, cria-se a oportunidade de trabalhar o leitor (o aluno) numa perspectiva crítica, desenvolvendo nele a capacidade de raciocínio.

Segundo Richards (1998 : p.16), professores e pesquisadores têm tentado identificar as atividades mentais que os leitores utilizam para construir o significado do texto. Estas atividades são denominadas por Richards, de estratégias de leitura, apesar de outros as chamarem de habilidades de leitura. Algumas destas estratégias são utilizadas de forma consciente e outras inconscientemente, como:

- Reconhecer palavras rapidamente.
- Usar as características do texto ( subtítulos, parágrafos, etc)
- Usar o(s) título(s) para inferir a informação que vem a seguir.
- Usar o conhecimento de mundo.
- Analisar as palavras desconhecidas.
- Identificar a classe gramatical das palavras.
- Ler para apreender o significado, concentrar-se na construção do significado.
- Prever o significado do texto.
- Avaliar as suposições e tentar novas suposições, se necessário.
- Monitorar a compreensão.
- Ter em mente o objetivo da leitura do texto.
- Utilizar as estratégias adequadas aos objetivos da leitura.
- Identificar ou inferir as idéias principais.
- Entender as relações entre as partes do texto.
- Distinguir as idéias principais das idéias secundárias (detalhes).
- Tolerar ambigüidade no texto (pelo menos temporariamente).
- Parafrasear.

- Usar o contexto para construir o significado e chegar à compreensão.
- Continuar a leitura mesmo quando não obtiver sucesso, ao menos por alguns momentos.

### 3. Conclusão

Dentro da perspectiva cognitivista de leitura, a leitura é um processo interativo no qual os níveis de conhecimento prévio do leitor, que envolvem o conhecimento lingüístico (fonológico, sintático e semântico), o conhecimento de mundo (vivências e experiências do indivíduo) e o conhecimento textual (noção da estrutura do texto: tipos e gêneros textuais) interagem.

É necessário que os professores estejam conscientes destes aspectos, para que possam desenvolver estratégias eficazes no desenvolvimento das aulas de leitura e que as atividades de compreensão de textos incentivem os alunos a utilizar seu conhecimento prévio e estratégias que o tornem um leitor eficaz.

### 4. Bibliografia

- ANDERSON, Richard. "Role of the Reader's Schema in Comprehension, Learning, and Memory". In: Ruddell, Robert B., Martha R. Ruddell and Harry Singer (editors). **Theoretical Models and Processes of Reading**. 4ed. Newark, Delaware: International Reading Association (IRA), 1994, pp. 469-482.
- COHEN, Andrew D. **Strategies in Learning and using a second language**. London and New York: Longman, 1999.
- ELLIS, Rod. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- GOODMAN, Kenneth S. "Reading, Writing and Written texts: A Transactional Sociopsycholinguistic View". In: Ruddell and Harry Singer (editors). **Theoretical Models and Processes of Reading**. 4ed. Newark, Delaware: International Reading Association (IRA), 1994, pp.1093-1130.
- KLEIMAN, Angela **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Editora Pontes, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Editora Pontes, 2000
- KOCH, Ingedore V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto. 2000
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. "Leitura como Processo Inferencial num Universo Cultural-Cognitivo" In: **Leitura: Teoria & Prática**. Ano 4, Nº 5 . Junho, 1985.
- PINTO, Abuêndia Padilha. **Fatores afetivos e cognitivos: influência no ensino-aprendizagem de línguas**. In: **The Specialist (the ESP)**, São Paulo, EDUC. v 20, nº 2, 1999, 91-113.
- \_\_\_\_\_. **A Interação Leitor-Texto: Considerações Teóricas e Práticas**. In: **The Specialist (the ESP)**, São Paulo, EDUC. vol 10, nº 1, 1999 pp. 47-66.
- RICHARDS, Jack. **From reader to reading teacher**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- RUDDELL, Robert B. & UNRAU, Norman J. (1994). "Reading as a Meaning-Construction Process: The Reader, the Text , and the Teacher". In: **Theoretical Models and Processes of Reading**. International Reading Association (IRA) Newark, Delaware. 4<sup>th</sup> Edition. pp.996- 1057
- WILLIAMS, Marion & BURDEN, Robert L. (1997) **Psychology for Language Teachers**. Cambridge. Cambridge University Press.