



REVISITANDO OS PROCESSAMENTOS DE LEITURA: AS MULTIFACETAS DOS MODELOS INTERATIVOS.

REVISITING READING PROCESSING: INTERACTIVE MODELS MULTIFACETS.

¹ Adriano de Alcantara Oliveira Sousa, autor;

¹ Beatriz Gama Rodrigues, coautora;

¹ UFPI.

RESUMO

Devido à importância da leitura e dos processos que nela estão envolvidos, este artigo pretende fazer uma discussão teórica acerca dos conceitos fundamentais relativos aos processos concernentes à leitura, partindo de uma abordagem cognitiva processual, por essa trazer em seu núcleo o envolvimento de aspectos socioculturais e psicolinguísticos. Esse construto teórico possibilita a sustentação para a compreensão de como se dão os fenômenos da leitura e, por conseguinte, dá suporte para a discussão a respeito de como se processa a leitura no cérebro dos leitores. Para nortear esta explicação são apresentados quatro tópicos centrais: discussão acerca dos Modelos Ascendente, Descendente e Interativo, e, por fim, uma reflexão acerca da leitura em língua estrangeira (LE) e aos processos que a diferenciam da leitura em língua materna (L1) trazendo também implicações provenientes do Modelo Interativo que contribuem principalmente para o ambiente formal de ensino de leitura em língua estrangeira. Esta pesquisa é de caráter bibliográfico e tem como seus expoentes teóricos pautados em Goodman (1976), Scaramucci (1995), Grabe (1998), Koch e Elias (2014) dentre outros, para que seja revelada não apenas uma única vertente do Modelo Interativo, que se mostra um modelo multifacetado de compreender a leitura e os seus processos referentes ao ensino de línguas.

Palavras-chave: Modelos de Processamento de Leitura. Modelo Interativo. Ensino de Língua Estrangeiras.

ABSTRACT:

Due to the importance of reading and the processes involved on it, this article intends to make a theoretical discussion about the fundamental concepts related to the processes around reading, through a processual cognitive approach, because this one brings on its core the involvement of sociocultural and psycholinguistic aspects. This theoretical framework can underlie the comprehension about how the reading phenomena work, as well as, support the discussion about how reading is processed on the readers' brain. To guide this explanation there will be four central topics: discussion about the Bottom-up, Top-down and Interactive Models, and, finally, a reflection about reading in a foreign language and the processes that differentiate it from reading in the mother tongue, also bringing up implications that come from the Interactive model and contribute mainly to formal reading in a foreign language teaching scenario. This study is a bibliographic research that is supported theoretically by Goodman (1976), Scaramucci (1995), Grabe (1998), Koch and Elias (2014) among others, so it is revealed not only one of the approaches to the Interactive model, which has many facets to understand reading and its processes addressing language teaching.

Key words: Reading Processing Models. Interactive Model. Foreign Language Teaching.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo principal fazer uma discussão teórica acerca dos conceitos fundamentais relativos aos processos concernentes à leitura, partindo de uma abordagem cognitiva processual, por essa trazer em seu núcleo o envolvimento de aspectos socioculturais e psicolinguísticos. Para nortear esta explanação, são apresentados três tópicos centrais.

No primeiro tópico, será abordado, primeiramente, o modelo de processamento destacando o conceito de leitura na perspectiva do Modelo Ascendente, além de mencionar suas contribuições mais relevantes, referentes à leitura em alta velocidade e ao reconhecimento automático de palavras e de apontar as suas principais críticas e problemáticas. A seguir, apresentam-se o Modelo Descendente de leitura, uma abordagem de sua literatura subjacente e como alguns avanços científicos, por exemplo, a formulação da Teoria dos Esquemas e as Teorias Cognitivas, modificaram a maneira de se compreender a leitura. Ao final deste tópico, são expostas críticas feitas por estudiosos da área e a indicação da formulação de um novo modelo que pudesse suprir esses problemas.

O segundo ponto – central deste artigo – apresenta o Modelo Interativo de Processamento de leitura, a partir da diferenciação entre os modelos anteriores, destacando os pontos convergentes e divergentes, elencando as diferentes visões de como é interpretada a expressão “interativo” nesse modelo, revelando não ter uma única vertente, mostrando-se assim como um modelo multifacetado de compreender o processamento de leitura.

Por fim, será realizada uma reflexão acerca da leitura em língua estrangeira e dos processos que a diferenciam da leitura em língua materna, trazendo também implicações provenientes do Modelo Interativo que contribuem principalmente para o ambiente formal de ensino de leitura em língua estrangeira.

2 MODELOS ASCENDENTE E DESCENDENTE DE LEITURA

A modalidade escrita da língua se faz presente em grande parte do cotidiano da sociedade em que vivemos, logo, a importância da leitura como instrumento de compreensão e formulação de interpretações coerentes é indiscutível para a comunicação entre seus participantes. O indivíduo que não tem acesso à leitura pode ser prejudicado pela quantidade de situações sociais e comunicativas que dependem de uma interpretação que, muitas vezes, é estritamente proveniente da leitura. Assim, a pessoa que não consegue ler eficientemente um texto escrito pode ser até mesmo excluída de situações que necessitem exclusivamente da leitura.¹

Apesar dos inúmeros problemas referentes à postulação de definições, visto a essência transdisciplinar existente na leitura, Leffa (1996, p.11) define leitura como “ (a) ler é

¹ Considerando apenas a leitura do verbal
1384

extrair significado do texto e (b) ler é atribuir significado ao texto”. Tais definições trazem numerosas contribuições e influenciam fortemente a maneira de se ver os processos de leitura, sua prática e seu modelo educacional.

A primeira definição postula que o significado sai do texto de maneira integral e se desloca em direção ao leitor e, segundo Koch e Elias (2014, p. 11), dá foco ao texto e à mera decodificação do que o autor do texto quis transmitir, além de deixar claro que “tudo está dito no dito”, ou seja, ao leitor compete apenas extrair algo que já está predeterminado na estrutura textual, não tendo assim o leitor um papel ativo na construção do significado do que é lido.

Tal perspectiva limita o processo de leitura, pois o texto pode ser comparado a uma mina de onde os sentidos serão apenas extraídos pelo leitor (que é, conseqüentemente, comparado a um minerador). Essa perspectiva desconsidera ideias outras, como o conhecimento de mundo do leitor ou o seu conhecimento prévio a respeito do assunto tratado no texto. Assim sendo, o leitor-minerador deve enxergar o texto como um produto pronto e acabado, completo e preciso, cabendo a ele apenas escavar o mais fundo do texto possível e extrair o seu significado exato.

Já para o ensino (tradicional), essa concepção de leitura como mera extração de significados trouxe diversas contribuições, mas também problemas, por esta pregar que o texto deve ser lido minuciosamente, como afirma Leffa (1996, p.12)

A leitura deve ser cuidadosa, com consulta ao dicionário sempre que uma palavra desconhecida for encontrada e anotação da palavra para revisões posteriores e enriquecimento do vocabulário. Frases de compreensão difícil devem ser lidas e relidas até que a compreensão fique clara.

Além disso, a predição de significado de palavras novas deve ser totalmente ignorada, visto que cabe somente ao texto todo o significado passível de interpretação coerente; e se assume que o texto é um produto exato que não deve ter aproximações ou outros significados possíveis.

Ademais, para a instrução formal, ou seja, para as aulas em instituições regulares, a leitura em modalidade oral era considerada primordial para a compreensão de textos, pois se acreditava que o significado da leitura era extraído do texto de maneira linear e apenas ao término da leitura é que se poderia ser feita a compreensão, logo, a ênfase não era no processo de leitura, mas no produto final dessa².

Para Carrell (1998, p. 2), esse modelo ascendente

² Deve-se levar em conta que tal concepção foi fortemente influenciada pelo método que tinha maior destaque na época, o método *audiolingual* de ensino de línguas. Este primava pela fala em detrimento da escrita, e conseqüentemente pela escuta em detrimento da leitura, no qual a oralização de fonema por fonema e de palavra por palavra era considerado como a melhor maneira de se aprender uma língua.

[...] era visto como um processo de decodificação que reconstrói o significado intencionado pelo autor através do reconhecimento das letras impressas e das palavras, e constrói significado para o texto de unidades textuais menores no 'fundo' (letras e palavras) a unidades cada vez maiores no 'topo' (frases, orações, conectores intersentenciais).³

Por conta dessa concepção, uma nomenclatura muito comum para esse modelo é *bottom-up*, usada principalmente em contextos internacionais, fazendo alusão ao movimento feito pelo significado descrito por Carrell (1998), do fundo do texto (das estruturas menores) em direção ao topo do texto (às estruturas maiores), não havendo assim a possibilidade de ultrapassar as suas fronteiras.

Por sua vez, Scaramucci (1995, p. 12) declara que as nomenclaturas dadas a esse modelo de leitura são diversas, dentre elas, “[...] ascendente (*bottom-up*), baseado nos dados (*data-driven*); de fora para dentro (*outside-in*); baseado no texto (*text-based*); processamento da informação (*information processing*); e, finalmente, posição de percepção direta (*direct perception position*)”.

Em uma perspectiva educacional, a leitura nesse modelo se caracteriza como uma decodificação do material textual, que, para Siqueira e Zimmer (2006, p.34), “[...] é a etapa mais básica da aprendizagem de leitura e consiste na capacidade que temos como escritores, leitores ou aprendizes de uma língua para associarmos um sinal gráfico a um nome ou a um som da língua. ”. Contudo, leitura não se resume a isso, pois há o processo de automatização dessa decodificação e o leitor passa a tentar moldar e construir sentidos para o que está lendo em um todo dotado de coerência.

Desse modo, o Modelo Ascendente traz grandes contribuições, como por exemplo, a automaticidade e as concepções acerca da leitura em alta velocidade. Atualmente, acredita-se que dentro do processamento biológico da leitura, o qual tem início quando os olhos focalizam as palavras na página – seja esta impressa ou digital – e tem seu fim com a codificação da informação encontrada no texto dentro da memória de longo prazo, a rapidez desse processamento tem um papel primordial e esse processo é conhecido como automaticidade (KONSTANT, 2003).

Segundo Eskey (1998, p. 94), “É precisamente essa ‘automaticidade’ que liberta as mentes de leitores fluentes de uma língua para pensar sobre e interpretar o que está sendo lido.”⁴. A automaticidade também se refere à velocidade com a qual o leitor identifica e reconhece as expressões no texto, não necessariamente fonemas, letras ou palavras, mas conjuntos coerentes de linguagem.

³[...] it was viewed primarily as a decoding process of reconstructing the author’s intended meaning via recognizing the printed letters and words, and building up a meaning for a text from the smallest textual units at the ‘bottom’ (letters and words) to larger and larger units at the ‘top’ (phrases, clauses, intersentential linkages). (Tradução nossa)

⁴“It is precisely this ‘automaticity’ that frees up the minds of fluent readers of a language to think about and interpret what they are reading.” (Tradução nossa)

Quanto à leitura em alta velocidade⁵, estudos desenvolvidos por Konstant (2003) apontam numerosos fatores que contribuem para que a leitura seja um processo veloz, como o estado de humor do leitor (se este está cansado, impaciente, irritado, estressado), a familiaridade com o assunto abordado no texto, as dificuldades com o vocabulário do texto, a urgência para a finalização da leitura, entre outros.

É importante destacar que leitura em alta velocidade não é simplesmente ler as palavras mais rapidamente, mas adequar a velocidade da leitura ao material lido, e, principalmente, ao propósito a ser alcançado com a leitura. Segundo Konstant (2003), as duas principais razões que contribuem para uma desaceleração da leitura são a distração durante a leitura, e a “leitura feita com os ouvidos e não com os olhos”.

Essa divisão da atenção pode ser provocada pela oralização da leitura, não necessariamente a leitura em voz alta, mas a leitura da qual o leitor “ouve” o que está lendo em sua mente, traz uma desaceleração ao processo de leitura. Como revela Konstant (2003, p. 99), a principal razão da leitura ser feita, em média, em uma velocidade de 150 a 250 palavras por minuto é exatamente porque essa é a mesma média de quantidade de palavras a qual a maioria das pessoas tem capacidade de falar por minuto.

Isso acontece devido a um conceito proveniente do senso comum que diz que “Aprendemos que precisamos ouvir as palavras para entender o que lemos ao invés de as entender ao enxergá-las”⁶ (Konstant, 2003, p. 99 e 100), exatamente o que a autora denomina de “leitura feita com os ouvidos e não com os olhos”. Essa desaceleração da leitura também pode ser verificada quando compreendemos que podemos ver vários segmentos de informação ao mesmo tempo, mas não conseguimos falar mais de uma porção de informação coerente por vez.

Contudo, ao mesmo tempo que o Modelo Ascendente traz valiosas contribuições, existem também problemas e lacunas ainda por serem preenchidas. Pois, juntamente a crescente insatisfação com o método *audiolingual*, estudiosos perceberam que

[...] este modelo de decodificação era inadequado como modelo de processamento de leitura porque subestima a contribuição do leitor; falhando em reconhecer que os estudantes utilizam suas expectativas sobre o texto baseando-se no seu conhecimento da língua e como esta funciona.⁷ (Carrell, 1998, p. 3)

Portanto, a não consideração do papel do conhecimento prévio por parte do leitor tanto do assunto tratado no texto, quanto das estruturas concernentes à língua em que o texto está

⁵ Speed Reading (Tradução nossa)

⁶ “You learn that you have to hear the words to understand what you are reading rather than understand them by seeing them.” (Tradução nossa)

⁷ [...] the decoding model was inadequate as a model of the reading process because it underestimated the contribution of the reader; it failed to recognize that students utilize their expectations about the text based on their knowledge of language and how it works. (Tradução nossa)

escrito, ou ainda, do conhecimento de mundo relativo ao gênero textual ao qual o texto está submetido se mostraram as principais dificuldades e também motivos de críticas do Modelo Ascendente.

A concepção postulada por Leffa (1996, p. 13) de que “Ler é atribuir significado” é a principal característica do Modelo Descendente de leitura (*Top-down*). Dessa forma, quando o leitor passa a atribuir significado ao texto, tem-se início a consideração do conhecimento de mundo do leitor como parte integrante do ato de leitura; e o foco passa agora a ser o leitor e como esse designa sentidos ao que está lendo.

Segundo Kato (1999), essa é uma abordagem não linear e dedutiva de leitura, na qual os processos de predição do que se está lendo, no exato momento da leitura, são o que dá suporte ao leitor para a sua compreensão, extrapolando o que está registrado no corpo do texto e atribuindo a esse os significados que o leitor acredita ter, a partir de suas hipóteses criadas. Ademais, Carrell (1998, p. 2) afirma que

[...] o leitor reconstrói significado da linguagem escrita usando sistemas grafofônicos, sintáticos, e semânticos da língua, mas ele ou ela meramente usa dicas destes três níveis da linguagem para predizer o significado e, mais importante, confirmar essas predições relacionando-as às suas experiências passadas e ao seu conhecimento da língua.⁸

Sendo assim, dentro desta perspectiva, o leitor deve fazer adivinhações constantes para suprir a necessidade de interpretação do que há na estrutura do texto, como por exemplo, uma palavra que seja desconhecida. Em outras palavras, quanto melhor o leitor conseguir fazer predições corretas acerca do texto, menor dependência esse terá do texto e de suas confirmações durante o seu processo de leitura.

Scaramucci (1995, p. 14), no tocante a nomenclaturas, diz que esse modelo é conhecido como: “psicolinguístico e descendente (*top-down*), de dentro para fora (*inside-out*); guiado pelo conceito (*conceptually driven*); baseado no leitor (*reader-based*); guiado pelo *schema* (*schema-driven*); baseado na predição (*prediction-based*); análise pela síntese (*analysis by synthesis*); e, finalmente, posição de teste de hipótese (*hypothesis-testing position*)”.

Para denominar esse modelo de leitura, foi também fortemente utilizado o termo cunhado por Goodman (1976), que caracterizou a leitura como um “*jogo de adivinhações*”⁹, pois nesse modelo a atribuição de significado tem seu embasamento nas predições constantes e nas adivinhações acerca do que se está lendo, tendo como suporte principal o conhecimento de mundo e as experiências prévias vividas pelo leitor. Logo, para esse modelo,

⁸ [...] the reader reconstructs meaning from written language by using the graphofonic, syntactic, and semantic systems of the language, but he or she merely uses cues from these three levels of language to predict meaning, and, most important, confirms those predictions by relating them to his or her past experiences and knowledge of the language. (Tradução nossa)

⁹ No original: “*guessing game*”

a leitura passa a ser guiada pelo componente cognitivo do leitor, ou seja, seus *schemata*¹⁰ mentais.

A Teoria dos Esquemas, como é conhecida hoje, tem Bartlett (1932) como o primeiro psicólogo a usar o termo, e Rumelhart (1994) como o principal cientista que a desenvolveu, de maneira que esta postula, atualmente, que esquemas são pacotes de informações em sistemas estruturados localizados dentro da mente humana, ou ainda, segundo Anderson e Pearson (1998, p. 42), “Um esquema é uma estrutura abstrata de conhecimento.”¹¹.

Esses esquemas, segundo Kato (1999), se ligam a subesquemas que se relacionam de maneira que são sucessivamente ativados, e esse acionamento pode fazer com que o leitor consiga fazer predições de muitos conceitos que o texto vai tratar, além da adivinhação do que está implícito nas entrelinhas, ultrapassando assim os limites do texto e do dito, indo em direção ao não dito e ao suposto e pressuposto pelo leitor, que pode fazer tais inferências de maneira diferente a de outro leitor, a do próprio escritor do texto e até de si mesmo em diferentes espaços de tempo.

Dessa maneira, um esquema é estruturado de maneira que possa haver uma interligação entre os subesquemas e esses possam se comunicar, havendo assim o choque entre o conhecimento novo e o conhecimento já armazenado na memória, o que culmina na testagem e, posteriormente, na produção de novo conhecimento dentro da memória do leitor (ANDERSON E PEARSON, 1998). Assim sendo, Leffa (1996, p. 14) corrobora dizendo que “O significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor”, trazendo assim à tona o conhecimento previamente estabelecido e partilhado pelo leitor.

Isso posto, as consequências trazidas desse modelo para o ensino de leitura também são muitas, visto que há um incentivo à leitura tanto rápida quanto lenta, não importando se há a compreensão na íntegra de todo o conteúdo do texto. A procura no dicionário por palavras desconhecidas é quase que ignorada e a previsão do que essas palavras significam a partir do contexto em que estão inseridas e do conhecimento de mundo do leitor são fundamentais, pois, ao encontrar uma passagem de mais difícil entendimento, o leitor é incentivado a ler adiante para compreender e não necessariamente a ler o trecho novamente.

A leitura em voz alta passa a ser vista de modo qualitativo e os erros de pronúncia são vistos apenas como desvios, mas esses não são interpretados como prejudiciais à compreensão ou à competência leitora do indivíduo, que é avaliada não mais pelo produto final da leitura, mas pelo conjunto de fatores formados a partir do processo, que é interpretado como um ato não linear, no qual o significado não é produzido na leitura de palavra por palavra, mas do todo coerente através de adivinhações e levantamento de hipóteses, as quais

¹⁰ *Schemata* é o plural de *schema*, nomenclatura já consagrada na área, podendo ser traduzida como esquemas mentais. Cf. Rumelhart, 1994

¹¹ “A schema is an abstract knowledge structure.” (Tradução nossa)

cabe ao leitor proficiente confirmar ou refutar no decorrer do ato da leitura. Ainda no decorrer da leitura, após a confirmação ou não das previsões constantemente feitas, outras previsões novas devem ser feitas e esse processo se faz de maneira constante e inconsciente na mente do leitor, fazendo com que esse (re)ative novos esquemas mentais para cada previsão e também que esse elabore hipóteses acerca do que está sendo lido.

Entretanto, o Modelo Descendente também apresenta falhas, pois apresenta um paradoxo proveniente da quantidade de informação contidas em um texto e do conhecimento do leitor a respeito do assunto tratado. Pois, se o texto trazer informações a mais do que o leitor precisa, pode ser caracterizado como redundante, portanto, ler com eficiência nesse caso é saber lidar com a redundância de maneira a confirmar ou refutar as hipóteses levantadas. Por outro lado, se o texto trazer pouca quantidade de informação, haverá lacunas, e caberá ao leitor saber preencher as lacunas deixadas pelo autor de modo adequado, conforme suas experiências e do seu conhecimento prévio do conteúdo tratado.

Contudo, se o texto for um texto opaco, isto é, um texto que não dê margem para a formulação de previsões por parte do leitor por ser muito vago, as lacunas deixadas pelo autor (levando em consideração que este recurso pode às vezes ser usado como efeito estilístico) poderão ser demasiadamente grandes, a ponto de trazer diversas interpretações, chegando, por vezes, a ser diferentes da intencionada pelo próprio autor inicialmente no processo de produção textual.

Além disso, o Modelo Descendente também apresenta limitações no que se refere à retirada de ênfase da dimensão decodificadora do processo de leitura, pois, ao direcionar o foco às habilidades superiores como predição e uso de conhecimento prévio, esse deixa de lado as habilidades básicas de decodificação do texto lido, como reconhecimento de palavras e identificação de formas gramaticais. Assim, para Eskey (1998, p. 93)

O modelo promovido [descendente] é um modelo preciso para os leitores habilidosos e fluentes, para os quais a percepção e a decodificação se tornaram automáticas, mas para o leitor menos proficiente ou ainda em desenvolvimento – como a maioria dos leitores em segunda língua – este modelo não fornece uma visão precisa dos problemas que estes leitores devem superar.¹²

Considerando as numerosas críticas e limitações do Modelo Descendente, surge então um novo modelo teórico, na tentativa de descrever o processamento da leitura, e fazendo uma tentativa de conciliação entre os modelos Ascendente e Descendente, de forma a reunir os seus avanços e as suas descobertas.

¹² The model they promote is an accurate model of the skillful, fluent reader, for whom perception and decoding have become automatic, but for the less proficient, developing reader – like most second language readers – this model does not provide a true picture of the problems such readers must surmount. (Tradução nossa)

3 MODELO INTERATIVO E SUAS MUITAS FACETAS

O modelo interativo pode ser considerado um modelo conciliatório, pois, para compreender a leitura, deve-se considerar o papel do leitor como indivíduo, o papel do texto como forma de expressão de alguém (escritor) e finalmente a interação entre os dois, sem que haja a polarização no texto ou no leitor, fato que ocorria com evidência nos modelos ascendente e descendente, respectivamente (KATO, 1999).

Como constata Leffa (1996, p. 17), “a complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas um de seus polos, com exclusão do outro”. Dessa forma, a necessidade de integração entre os modelos se mostra evidente, e nela o processo de leitura é enxergado como cognitivo e perceptivo ao mesmo tempo, ou seja, é na relação entre as palavras do autor com a mente do leitor que ocorre um diálogo para negociação de sentidos (Scaramucci, 1995).

Ademais, o Modelo Interativo reconhece a bidirecionalidade do movimento de construção de significados, assumindo que o referido vai do texto para o leitor, e do leitor para o texto. Segundo Conto (2006, p. 35), há uma integração entre os vários níveis linguísticos e o processo de leitura, entendendo desta maneira que “os leitores compensam as deficiências em um nível (como o reconhecimento de palavras) através de conhecimentos construídos a partir de outros níveis - como o conhecimento do contexto, por exemplo, que se dá no nível pragmático da linguagem”, ou seja, o equilíbrio entre os usos dos modelos ascendente e descendente resultam no Modelo Interativo.

Segundo Koch e Elias (2014), essa complementação deve vir justamente no momento de contato entre o leitor e o texto, pois sabe-se que leitura é um processo complexo e que não basta para a compreensão somente o conhecimento do código linguístico (foco do modelo ascendente) ou o conhecimento de mundo (foco do modelo descendente), mas a interação entre estes dois componentes. Assim sendo, o mesmo texto pode trazer diferentes significados para diferentes leitores ou até mesmo para o mesmo leitor em espaços diferentes de tempo (SCARAMUCCI, 1995).

Portanto, a leitura como um processo interativo, na visão de Grabe (1998, p. 56), é um processo de combinação de informações textuais e as informações trazidas pelo leitor ao texto. Em suas palavras,

Nesta perspectiva [interativa], leitura não é simplesmente extrair informação do texto. Pelo contrário, é a ativação de uma gama de conhecimento dentro da mente do leitor, que este usa e que, em seu turno, pode ser refinado e ampliado por novas informações complementadas pelo texto. Ler é, portanto, visto como um tipo de diálogo entre o leitor e o texto.¹³ (GRABE, 1998, p. 56)

¹³ In this view, the reading process is not simply a matter of extracting information from the text. Rather, it is one in which the reading activates a range of knowledge in the reader's mind that he or she uses, and that, in turn, may be refined and extended by the new information supplied by the text. Reading is thus viewed as a kind of dialogue between the reader and the text. (Tradução nossa)

Visto isso, um bom leitor é aquele que é eficiente tanto em decodificar o material escrito quanto em interpretar bem o texto, ou seja, aquele que tem suas habilidades de reconhecimento automático de palavras e que tem boa sensibilidade para fazer ativações mentais (previsões) pertinentes. O conjunto desses dois fatores resulta no desenvolvimento das habilidades de leitura do indivíduo (ESKEY, 1998, p. 94).

Contudo, não se deve reduzir o Modelo Interativo a um só modelo pronto e acabado. Ele tem várias vertentes e Grabe (1998) faz um apanhado geral e destaca os cinco modelos que têm em seu cerne as características principais da bidirecionalidade do movimento texto/leitor, mas que têm suas diferenças entre si, principalmente pontuadas por uma inclinação dos autores para enfatizar uma certa supremacia do movimento ascendente ou descendente dentro do próprio modelo interativo.

O modelo interativo-ativação¹⁴ tem sua base teórica nas pesquisas desenvolvidas acerca do reconhecimento de palavras com alicerce proposto no trabalho de Rumelhart e McClelland (1981), e, nas palavras de Grabe (1998, p. 60), em linhas gerais, defende que “[...] a automaticidade nesse processo permite que nos concentremos na compreensão e não na seleção ativa ou predição de palavras.”¹⁵. Portanto, pode-se verificar nesse modelo interativo-ativação uma inclinação pela supremacia do modelo ascendente em detrimento do descendente.

O segundo modelo é o de Stanovich (1980) que também é basicamente suportado pelos processos de reconhecimento de palavras. Esse é o modelo interativo-compensatório¹⁶, que tem como premissa o uso de estratégias de leitura que compensem a fraqueza do processo como um todo por parte do leitor, isto é, um bom leitor seria aquele que tem um vasto repertório de estratégias – de diversas ordens – e que as utiliza a fim de compensar as dificuldades encontradas no texto. Portanto, esse modelo, apesar de ter uma faceta interativa, tem em seu alicerce um caráter ascendente, por dar ênfase ao processo de reconhecimento de palavras.

A terceira face do modelo interativo é de autoria de Taylor e Taylor (1983), conhecida como modelo de cooperação bilateral¹⁷. O modelo em pauta traz contribuições tanto dos dois modelos anteriores de Stanovich (1980) e de Rumelhart e McClelland (1981), acrescentando traços de pesquisa neurolinguística. O modelo de cooperação bilateral faz um paralelo entre o processamento rápido e lento da leitura, revelando que o leitor utiliza esses dois recursos para suprir as dificuldades impostas pelo texto ou pela atividade proposta, sendo o primeiro rápido e global para identificação de informações similares e padrões familiares, e o segundo

¹⁴ No original: interactive-activation model

¹⁵ “[...] the automaticity of this processing allows us to concentrate on comprehension rather than on active selection or prediction of words.” (Tradução nossa)

¹⁶ No original: interactive-compensatory model

¹⁷ No original: bilateral cooperation model

lento e analítico que ordena ou classifica as informações encontradas na tentativa de fazer diferenciações. Tal modelo dá maior importância ao processo descendente da leitura, mesmo sendo de caráter interativo, ou seja, considerando também a relevância do processo ascendente.

Por sua vez, o quarto modelo destacado na pesquisa de Grabe (1998, p. 62) é de autoria de LaBerge e Samuel, que em 1977 lançaram um modelo inicialmente postulado em uma abordagem ascendente, mas que, a partir de pesquisas de caráter cognitivo, trouxe contribuições com o modelo automático de processamento¹⁸. Segundo esse modelo, leitores fluentes têm a capacidade de reconhecer a maioria das palavras lidas automaticamente e este processo dá margem para a liberação de espaço cognitivo para que o leitor possa elaborar o significado durante o processo de leitura, o que deixa transparecer uma inclinação maior ao modelo ascendente, apesar de não desconsiderar a importância do caráter descendente do processo.

Por fim, o último modelo destacado por Grabe (1998) é o modelo de eficiência verbal¹⁹ desenvolvido por Perfetti (1985). Esse modelo não dá credibilidade à simultaneidade do processo de pensamento e inferência geral em um texto através de estratégias, mas acredita que o cerne da leitura é determinado em três pilares, o acesso ao léxico, a integração de proposições e a construção do modelo textual. Assim sendo, a inclinação maior deste modelo recai sobre uma perspectiva descendente, pois os três pilares conectam-se de maneira a priorizar a utilização de estratégias de leitura que faz uso de processos cognitivos do leitor.

Em suma, os cinco modelos apresentados dentro do modelo interativo trazem valiosas contribuições e avanços para as literaturas tanto da área linguística quanto da área psicológica de maneira que não esgotaram possibilidades alternativas de modelos; em outros termos, nenhum nega radicalmente o outro, e esses têm seus pontos de convergências e divergências, principalmente no que se refere ao componente principal responsável pela compreensão de textos.

4 MODELO INTERATIVO E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Após comentar as principais características que definem o Modelo Interativo e elencar as principais perspectivas que norteiam as diferentes concepções de leitura dentro do próprio modelo, serão discutidas implicações na esfera educacional abordando a leitura em língua estrangeira e as diferenças entre esta e a leitura em língua materna.

Para fazer tal comparação, em uma perspectiva cognitiva processual, a Teoria dos Esquemas Mentais faz-se indispensável, apontando que os esquemas acionados no cérebro em L1 determinam como o leitor lê determinada passagem, aplicando seu conhecimento de

¹⁸ No original: automatic-processing model

¹⁹ No original: verbal efficiency model

mundo para formular previsões a respeito do que está lendo, entretanto, em contrapartida, a leitura em LE se faz baseada na ativação dos esquemas mentais e no plano cultural pertencente a L1 (RUMELHART, 1994; SMITH, 2011).

Em suma, é notável como a interpretação de um leitor em língua estrangeira vai depender, além do seu nível de proficiência, da ativação de sua estrutura mental referente ao que este tem culturalmente estabelecido nos seus esquemas da língua materna. Dessa forma, a relação entre cultura e língua se faz imprescindível para a produção de significados de um texto. É muito comum observarmos textos que retratam peculiaridades específicas de uma cultura e que quando lidos por um indivíduo de uma cultura outra deixam de fazer sentido, pois este leitor não tem esquemas mentais referentes a esta situação em seu repertório mental para associar o que está lendo à sua realidade e às suas experiências de mundo.

Compreendendo que as teorias acerca da leitura se desenvolveram ao passo em que se desenvolveu a literatura psicolinguística da teoria dos esquemas, Goodman (1998, p.12) revela que

Leitura é um processo receptivo de linguagem. É um processo psicolinguístico que se inicia com uma representação na superfície linguística codificada por um escritor e termina com o significado que o leitor constrói. Existe, portanto, uma interação essencial entre linguagem e pensamento durante a leitura. O escritor codifica o pensamento como linguagem e o leitor decodifica linguagem para pensamento.²⁰

Visto isso, mesmo em uma visão descendente do processo de leitura, já se acreditava que um leitor proficiente deve saber balancear os esquemas mentais de sua língua, cultura, além de conhecimento prévio sobre o assunto com as diversas possibilidades encontradas na cultura do outro que estarão disponíveis no texto. Assim sendo, cabe à educação formal mostrar as interpretações culturais alternativas, as crenças culturais, entre outros aspectos, para a compreensão de textos em língua estrangeira. É importante ressaltar que a leitura em língua estrangeira altera as estruturas cognitivas do leitor, fazendo assim com que este se adapte de forma satisfatória à própria leitura em LE (Rumelhart e McClelland, 1981).

Para que haja esta adaptação da leitura em L1 para a leitura em LE, é de consenso na literatura (Krashen, 1985; Scaramucci, 1995; Kato, 1999; Kleiman, 2013, entre outros) que o hábito de ler é o principal fator. Portanto, é justamente o próprio ato de ler em LE que dá ao leitor o alicerce para que este chegue a proficiência, dando a esse a aquisição de vocabulário em outra língua, a consciência da gramática, de como se escreve, e da cultura da LE.

²⁰ Reading is a receptive language process. It is a psycholinguistic process in that it starts with a linguistic surface representation encoded by a writer and ends with meaning which the reader constructs. There is thus an essential interaction between language and thought in reading. The writer encodes thought as language and the reader decodes language to thought. (Tradução nossa)

Portanto, nos ambientes de ensino de leitura em LE, deve se buscar um equilíbrio entre o conhecimento que os estudantes já possuem e o conteúdo dos textos escolhidos para o ensino de LE. Esse balanceamento, apesar de desafiador, se for realizado pelo professor pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, justificando assim que o educador desenvolva seu planejamento considerando possíveis situações de desequilíbrio entre o conhecimento prévio dos estudantes e os textos utilizando e vislumbrando soluções pertinentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que, com a realização desta discussão bibliográfica, os horizontes a respeito dos processos concernentes ao Modelo Interativo de leitura tenham se expandido, trazendo contribuições para a área de ensino de línguas estrangeiras; sendo este encarado com suas muitas faces e não interpretado como algo homogêneo e imóvel.

Este texto almejou, à luz de um arcabouço teórico sólido, ressignificar algumas técnicas que os docentes por vezes desconsideram ou julgam irrelevantes, como a leitura silenciosa, a prática cotidiana de leitura, o reconhecimento rápido de palavras, a aquisição de novo vocabulário, dentre outras. No tocante a isto, esse trabalho não intencionava explanar acerca de estratégias de leitura, por encarar estas como artifícios que se pautam na compensação de alguma deficiência do leitor para com o texto, o que não era o foco desta pesquisa, mas serve de premissa inicial para contribuições futuras na área.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, R. A; PEARSON, P. D. A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In: CARRELL, P.L; DEVINE, J; ESKEY, D.E. (Ed.). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

BARTLETT, F. **Remembering**: a study in experimental and social psychology. Cambridge University Press, 1995[1932].

CARRELL, P. L. Some issues in studying the role of schemata, or background knowledge, in second language comprehension. In: **Reading in a Foreign Language**. 2ª Ed. Págs 81 – 92. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

CARRELL, P. L. Introduction: Interactive approaches to second language reading. In: CARRELL, P.L; DEVINE, J; ESKEY, D.E. (Ed.). In: **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

CARRELL, P. L.; EISTERHOLD, J.C. Schema theory and ESL reading pedagogy. In: CARRELL, P.L; DEVINE, J; ESKEY, D.E. (Ed.). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

CONTO, J. M. **Aspectos cognitivos de leitura e produção textual da carta de apresentação**. Santa Maria, UFSM. 2006. Disponível em: <
http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos/L&C_2S_06/Janetel&C2006.pdf > Acesso em: 06 jan. 2016

ESKEY, D. E. Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers. In: CARRELL, P.L; DEVINE, J; ESKEY, D.E. (Ed.). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

GOODMAN, K.S. Behind the eye: What happens in reading. In: SINGER,H. e RUDELL, R.B. (orgs.)**Theoretical Models and Processes of Reading**. Newark: International Reading Association, 1976.

GRABE, W. Reassessing the term “interactive”. In: CARRELL, P.L; DEVINE, J; ESKEY, D.E. (Ed.). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KOCH, I. V., ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. 10. impressão. São Paulo: Contexto, 2014.

KONSTANT, T. **Speed Reading**. Ed. Teach yourself. Great Britain, 2003

LABERGE, D.; SAMUELS, S. J. Toward a theory of automatic information processing in Reading, In: **Cognitive Psychology**. Vol. 6. Pags 293- 323. 1974

PERFETTI, C. A. **Reading ability**. New York. Longman. 1985.

RUMELHART, D. E; McCLELLAND, J. L. Interactive Processing through Spreading Processing. In: Interactive Processes in Reading. Org. LESGOLD, A. e PERFETTI, C. University of Pitsburg. Hillsdale, New Jersey. Págs. 37 – 60. 1981

RUMELHART, D. E. Toward an interactive model of reading. In: RUDELL, R. B.; et al. **Theoretical Models and Processes of Reading**. Newark: International Reading Association, 1994.

SCARAMUCCI, M.V.R. (1995) **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira**: foco no produto e no processo. 345 p. Tese (Doutorado em Ciências). Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SIQUEIRA, M; ZIMMER, M. **Aspectos Linguísticos e Cognitivos da Leitura**. Ver. De Letras. nº 28. Vol. 1/2. p. 33-38. 2006 Disponível em: < <http://www.revistadeletras.ufc.br/rl28Art05.pdf> > Acesso em: 06 jan 2016

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

STANOVICH, K. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. In: **Reading Research Quarterly**. Vol. 16 Pags 32 – 76. 1980.

TAYLOR, I; TAYLOR, M. **The Psychology of Reading**. New York: Academic Press. 1983.