

MODELOS TEÓRICOS: FUNDAMENTOS PARA O EXAME DA  
RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA ÁREA DE LEITURA

Angela B. Kleiman  
IEL - Unicamp

1. A relação entre teoria e prática: uma visão tradicional

Uma série de questões em torno do ensino de leitura, o "como", o "de ve-se", nasce de um problema fundamental das áreas que interessam à vida humana, o problema da relação entre ciência básica e aplicação. Piaget (1970) caracteriza um aspecto desse problema quando diz:

"Duma maneira geral, as ciências do homem são chamadas a fornecer aplicações cada vez mais importantes e em todos os domínios, mas com a condição de desenvolverem a investigação fundamental sem a limitarem de antemão em nome de critérios apenas utilitários; o que de começo parece menos útil pode ser mais rico em conseqüências imprevistas, ao passo que uma delimitação inicial de finalidade prática impede que se domine o conjunto das questões, sendo susceptível de deixar escapar aquilo que é mais indispensável e mais fecundo." (1970:144).

Na área do ensino de leitura, em que a prática antecede elucidações provenientes da pesquisa básica, esta última oferece, muitas vezes, opções conflitantes, devido ao próprio questionamento epistemológico intrínseco à ciência, que tem, como uma das conseqüências, o surgimento de teorias e investigação empírica isoladas dentro do próprio campo de investigação (Piaget, 1970).

Perante a necessidade de aplicação apesar de orientações conflitantes, surgem então propostas metodológicas diversas, em torno das quais está se centrando uma discussão que deveria, a rigor, estar centralizada nas contribuições da pesquisa básica, dos modelos teóricos e suas predições empíricas.

Até pouco tempo atrás, essa discussão era impensável, pois havia pouco desenvolvimento teórico, apesar dos grandes investimentos na área. Em 1969 escrevia Weaver:<sup>1</sup>

"The reading research literature is disappointing because it lacks systematic theoretical structuring. One reason the literature is in this state is that, until the last few years, reading research has

come, primarily, from reading instructors attempting to justify or clarify some point directly related to practice. While there is nothing inherently wrong with this kind of research, there is much wrong with it when one desires to develop scientific knowledge about reading. The research is expedient, non-theoretical and therefore, non-accumulative in its impact, i.e., it is not mapped into a body of tested principles. If research is to provide us with evidence, theory must tell us what evidence we need." (Kingston, 1977:53)

O próprio autor aponta mais adiante que a teoria pode limitar a investigação e muitas vezes levá-la a becos sem saída. Este seria, porém "one of the prices one must pay for structure". (op.cit.:53).

Consideramos, primeiro, que é necessário reexaminar a relação teoria-prática, e segundo, que encontramos na própria teorização fundamentos para esse reexame. Em trabalhos anteriores temos focalizado a adequação da prática: examinando a ação do contexto no aluno-leitor (Kleiman, 1984a), e analisando a flexibilidade e abrangência de certas propostas metodológicas (Kleiman, 1984b). Achamos que é hora de focalizar o outro pólo dessa relação, a adequação da teoria à descrição do fenômeno. Para isso, buscamos subsídios na abundante literatura na área, apresentando a seguir alguns modelos teóricos<sup>2</sup> relativamente recentes que consideramos representam concepções opostas do processo de leitura, juntamente com as propostas teóricas mais recentes, que, ao incorporar ambas as concepções, as expandem e enriquecem. Ao delinear este quadro, apontaremos tanto para a adequação do modelo para descrever a totalidade do fenômeno, quanto para as contribuições para o trabalho prático, a fim de, posteriormente, retomar esta discussão inicial da relação entre teoria e aplicação.

## 2. A teoria: do unidirecionalismo à interação

Nem todos os modelos de leitura visam interrelacionar o funcionamento de sistemas cognitivo e lingüístico do sujeito com o objeto no momento de leitura. Será esse o parâmetro básico<sup>3</sup> que utilizaremos na classificação, que nos permite falar, a grosso modo, de modelos pré-interativos, num sentido histórico, ou unidirecionais, e modelos de interação.<sup>4</sup> O segundo parâmetro que servirá de base à classificação é o grau de determinação do objeto. Trata-se de um objeto completamente determinado, e a leitura consiste na análise e decodificação desse objeto, ou trata-se de um objeto indeterminado e a leitura consiste na imposição de uma estrutura, na (re) criação de um significado. Segundo esse parâmetro, os modelos pré-interacionistas podem ser divididos em modelos de processamento, e modelos psicolingüísticos. O grau de especificidade na postulação de estágios ou componentes, discretos ou não, é um correlato: os modelos de processamento são altamente específicos, enquanto que os mo

delos psicolingüísticos não pretendem caracterizar cada estágio envolvido na leitura.

Há ainda, entre os modelos de processamento, uma diferença qualitativa na medida que se pretende atingir um grau de adequação à tarefa, determinada esta, num dos modelos selecionados (Sec. 2.2.), pelo grau de fluência na leitura.

### 2.1. O modelo de processamento serial de Gough

O modelo de processamento serial de Gough (1972) leva a extremos inaceitáveis desde o ponto de vista empírico<sup>5</sup>, o seqüenciamento dos processos envolvidos na decodificação (na leitura, segundo o autor). O modelo de leitura do autor tem como objetivo:

"to describe the sequence of events that transpire in one second of reading, in order to suggest the nature of the processes that link them." (Singer e Ruddell, 1976).

Também ele pretende relacionar essa descrição a aspectos relativos ao processo de aquisição da leitura.

Os eventos que Gough focaliza são: fixação ocular e movimento sacádico, representação icônica do percepto visual, identificação da letra, serialmente ("I see no reason, then, to reject the assumption that we do read letter by letter." (op. cit.:513), mapeamento das letras com a representação fonêmica abstrata da palavra, busca da entrada lexical (acessível mediante a representação fonêmica abstrata dos caracteres), também serialmente, palavra por palavra ("So I will adopt what I take to be the simplest assumption: that the words of the sentence are understood serially, from left to right." (op.cit.:516). Postulam-se em seguida processos de natureza menos específica, que vão desde o armazenamento das entradas lexicais na memória primária, na qual os mecanismos de compreensão ("comprehension device") operam, utilizando a informação fonêmica, sintática e semântica das entradas lexicais. Após o processamento, que estaria constituído de duas etapas "some wondrous mechanism [...] operating on the information of the PM [Primary memory] tries to discover the deep structure of the fragment, the grammatical relations among its parts" e, se há sucesso então "a semantic interpretation of the fragment is achieved." (op.cit.:519), posteriormente os fragmentos, de natureza não especificada (constituintes frasais?, sentenças?) passariam ao "ultimate register", presumivelmente a memória secundária. Um modelo seqüencial separa os processamentos de primeira ordem (low-level processing) dos processamentos de ordem superior (higher-level processing). Assim, embora o modelo recapture a complexidade de um segundo de leitura, a natureza da leitura fica desvirtuada até do fato observável de que há interação entre o processamento visual e processamentos lingüístico-cognitivos: o padrão ocular não é uniformizado; diferentes leitores exibem padrões oculares diferentes na leitura de um mesmo texto. Entre outras conseqüências específicas dessa ausência de interação, podemos citar que o mode

lo de Gough não prevê o papel desambiguador do contexto ("the abstract phonemic representation is assigned the first lexical entry that can be found [...] When that first entry is located, its contents are accepted as the reading of the word until it proves incompatible with subsequent data" (op.cit.:517), nem o papel desambiguador do conhecimento sintático ("in the case of a systematically ambiguous word its grammatical category can remain unspecified until further information is provided" (op.cit.:517)), nem o efeito da informação já processada nos diversos processos, desde a identificação de letras até a interpretação sintática e semântica.

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

## 2.2. O modelo de processamento automático de LaBerge e Samuels

O modelo de processamento automático de LaBerge e Samuels (1974) é um modelo do processo de leitura "which describes the main stages involved in transforming written patterns into meanings and relates the attention mechanism to processing at each of these stages." (Singer e Ruddell, 1976: 548). Ele se baseia na premissa de que estímulos bem aprendidos são processados e transformados numa representação interna, ou código, independentemente do foco de atenção no momento de apresentação do estímulo. A teoria propõe que a atenção pode ativar, seletivamente, códigos tanto dos níveis visuais como dos níveis mais profundos. O modelo pressupõe também estágios seqüenciais no processamento da informação:

"This model is based on the assumption that the transformation of written stimuli into meanings involves a sequence of stages of information processing. [...] the overall model has many stages and alternative routes of information processing [...] Our strategy here is to capture the basic principles of automaticity in perceptual and associative processing with simple examples drawn from initial processing stages of reading and then indicate how these examples generalize to more complex stages of reading." (op.cit.:551).

O modelo é complexo, e selecionamos aqui dois aspectos representativos dele: o desenvolvimento de automatismos e as opções de processamento do leitor experiente.

Para o processo chegar a ser automático, o autor postula três esta

gios, talvez quatro, de aprendizagem perceptual. Num primeiro estágio, o leitor procura no estímulo grafêmico as dimensões relevantes para a discriminação de traços distintivos (abertura, curvatura, orientação espacial, etc.); esta busca se tornará automática quando o leitor tiver realizado muitas tarefas discriminatórias. Num segundo estágio, o aprendiz constrói um código das letras mediante a organização dos traços relevantes numa unidade maior, processo este que precisa da atenção do aprendiz. Num terceiro estágio, o processo de organização dos traços relevantes ("unitizing") se torna automático. O procedimento visual pelo qual o sujeito alcança o estágio de unificação, "scanning", pode também se tornar automático com a prática, o que constituiria o quarto estágio de aprendizagem. No leitor experiente, o processo de unificação se estende até o nível frasal (word groups).

Outros sistemas de processamento operam nos inputs do código visual. Este pode ser recodificado, por um processo associativo, no sistema fonológico (que também opera com unidades de outros códigos, como o semântico, por exemplo), cuja organização seria semelhante à do código visual (traços distintivos, fonemas, sílabas, palavras), ativando os processos de unificação de unidades sucessivamente maiores dependendo da experiência do leitor. O leitor experiente tem opções relativas ao sistema em que se efetuará a unificação: se a leitura é fácil, e portanto lê rapidamente, poderá selecionar unidades visuais maiores; se está lendo material difícil, lentamente, poderá selecionar padrões ortográficos para unificação no nível fonológico:

"Our best estimate of the role of the attention activator during fast reading is one in which no attention is given to the visual system, and the highest visual unit available is the one that automatically activates its corresponding phonological code. For slow reading, we suspect that the attention arrow is directed to the visual system where smaller units are given added activation, resulting in the activation of smaller phonological units. These phonological units then are blended automatically into larger phonological units." (op.cit. : 562).

O significado da palavra é ativado mediante uma associação direta entre a unidade fonológica e a unidade semântica, que já é automática pela experiência com a fala, mas que talvez na criança seja mediada pela memória episódica (memória de eventos físicos e temporais) até que as associações se tornam diretas.

O leitor experiente tem várias opções de recodificação, dependendo da familiaridade com o estímulo grafêmico: desde as recodificações automáticas ao código visual e imediatamente depois ao código semântico (palavras muito comuns, por exemplo) até a recodificação não automática com mediação da memória episódica, ao código semântico (por exemplo, nomes estrangeiros dos protagonistas de um romance).

O modelo é rico em predições sobre o desenvolvimento de automatismos no processo de alfabetização. Fica claro, em primeiro lugar, que pela prática e repe

tição, os automatismos são desenvolvidos. A fim de reorganizar o material em unida des superiores (grupos frasais, por exemplo), a criança precisa atender a essa tare fa. Para ajudar a criança nesse processo de reorganização, deverão ser relaxadas as exigências de precisão: a insistência na leitura "correta" pode impedir o desenvolvi mento de estratégias de reconhecimento mais sofisticadas.

Pela autolimitação do modelo, que objetiva apenas a explicação de pro cessos de ordem inferior: "In its present form, the model does not spell out higher-order linguistic operations such as parsing, predictive processing, and contextual effects on comprehension," (op.cit.:575), a investigação empírica a partir das predi ções limitou-se a micro-unidades (i.e., latência na percepção e associação de letras em diversas condições de atenção) e, portanto, tal como o modelo de Gough sua rele vância a problemas aplicados é limitadíssima.

Diminuindo em especificidade, e já com características dos modelos de interação, temos os modelos psicolinguísticos, o modelo de sistemas de comunicação Ruddell (1969) e o modelo de testagem de hipóteses de Goodman (1970). Estes modelos, que foram considerados demais vagos (cf. Gibson e Levin, 1975, Venezky, et al, 1975) para o estabelecimento de hipóteses preditivas, constituem um grupo importante na re flexão em torno da leitura, já que eles tencionam, caracterizar a totalidade dos pro cessos envolvidos na leitura, se bem que a relação entre os processos fica, de fato, obscura.

### 2.3. O modelo de sistemas de comunicação de Ruddell

Para Ruddell a leitura é "a complex psycholinguistic behavior which consists of decoding written language units, processing the resulting language counterparts through structural and semantic dimensions, and interpreting the deep structure data relative to an individual's objective." (Singer e Ruddell, 1976:452). No modelo, o input visual inicia o processo de decodificação no qual o sistema grafêmi co, fonêmico e morfêmico é utilizado. O material analisado é agrupado em constitui tes pelo sistema sintático, e armazenado na memória imediata para servir de input a regras transformacionais:

"The organized sound patterns directly involve the morphemic system . At this point the short-term memory is effected, and the syntactic sys tem begins to 'chunk' the language units through the constituent structures for transformational and rewriting purposes." (op.cit.:466).

Em seguida, o sistema semântico é ativado a fim de obter uma leitura lexical que, jun to com o significado estrutural, produzirá o significado do constituinte, a ser arma zenado na memória a longo prazo:

"Following the transformation and rewriting of the sentence in its most

basic form, the semantic aspect of the model is encountered, and the meaning of the various morphemes are considered through a semantic reading utilizing the denotative, connotative, and non-linguistic dictionary components. The semantic and structural meanings are then meshed through the semantic interpretation or projection rules, and the meaning is established. Simultaneously, the appropriate semantic markers and structural contexts are placed in longterm memory." (op. cit.:466).

Os níveis de processamento interagem entre si; o modelo estipula o retorno a níveis já utilizados no processamento quando os elementos são difíceis ou ambíguos; ele estipula também a utilização de informação já armazenada na memória a longo prazo para o processamento de novas unidades. O modelo também comporta um componente afetivo ("affective mobilizers"), os interesses e objetivos do leitor, que influenciam todos os níveis de processamento, e um componente de estratégias cognitivas, que influenciam, em qualquer nível de processamento, a maneira em que o leitor avalia, organiza e sintetiza a informação, testa hipóteses preditivas, e determinam as estratégias metacognitivas do leitor durante o processo.

De certa maneira, este modelo sofre pela circunstância histórica; o autor tenta fundamentar a realidade psicológica do modelo linguístico gerativo-transformacional:

"In conclusion, the field of psycholinguistics holds significant promise in developing an understanding of language processing which in turn should generate valuable knowledge about the reading process and other communication skills. This result is suggested in the overview of research presented in this discussion providing support for the psychological reality of selected linguistic units. Formulations such as those realized in the systems of communication model should enable reading researchers and specialists to work more profitably toward a theory of reading." (Op.cit.:466).

Na medida em que questionamos a realidade psicológica das regras transformacionais e de projeção semântica, questionamos a validade do modelo, que utiliza experiências que partem do pressuposto da nuclearidade do sentença canônico, pressuposto contestável na situação dialógica (cf. Lopez, 1981), para postular os processos envolvidos na percepção e compreensão de, novamente, microunidades: frases e sentenças.

#### 2.4. O modelo de testagem de hipóteses de Goodman

Já Goodman (1970) considera a leitura como uma atividade de interação

entre o pensamento e a linguagem. A leitura é, nas palavras do autor "a complex process by which a reader reconstructs, to some degree, a message encoded by a writer in graphic language." (Singer e Ruddell, 1976:427). O modelo de Goodman, que visa caracterizar a dimensão preditiva da leitura ("reading is a sampling, predicting, guessing process") estipula que três tipos de informação são utilizados simultaneamente no processo: a informação grafo-fônica, que inclui informação gráfica, fonológica, e a interrelação entre ambas; a informação sintática, na qual são funcionais padrões sentenciais, marcadores desses padrões, e regras transformacionais supridas pelo leitor; e a informação semântica, que inclui tanto vocabulário quanto conceitos e experiência do leitor. Estipula-se ainda que nos primeiros estágios da alfabetização opera um componente de recodificação do input gráfico em input oral-auditivo, previamente ao processo de decodificação. Este processo de recodificação não é característica do leitor adulto; na melhor das hipóteses, ele seria apenas um processo suplementar. Além dos níveis de informação, relacionados entre si, o leitor precisaria de uma série de habilidades que são as que permitem o processamento: "scanning", fixação ocular, seleção das "pistas" cruciais do input, predição das "pistas" (que opera junto com a seleção numa relação de dependência mútua), formação de perceptos, busca lexical e conceitual ("The ability to search memory for phonological cues and related syntactic and semantic information associated with perceptual images. The reader brings to bear his language knowledge and his experiential and conceptual background as he reads.", op.cit.:490), escolha tentativa ("The ability to make tentative choices (guesses) on the basis of minimal cues and related syntactic and semantic input:", op.cit.:490), testagem semântica e sintática das escolhas ("The ability to test choices against the screens of meaning and grammar.", op.cit.:492), retestagem grafo-fônica ("The ability to test the tentative choices, if it has failed the prior test, against the recalled perceptual image and to gather more graphic information if needed.", op.cit.:492), regressão ocular (no caso de anomalia ou inconsistência no processamento), e decodificação ("When a successful, acceptable choice has been made, the reader integrates the information gained with the meaning which has been forming.", op.cit.:492).

Essas habilidades constituem um conglomerado de estratégias cognitivas, mecanismos de processamento, e processos (cf. decodificação) de escasso valor heurístico. Não é especificada, por exemplo, a relação entre eles e a utilização de diversas fontes de informação durante o processo. Também não se esclarece o valor dos mesmos com relação à dificuldade do material lido e ao material já processado, assim como o grau de interdependência dessas habilidades, excetuando seleção e predição por um lado, e testagem, retestagem, e regressão, por outro.

Com respeito ao ensino de leitura, Goodman apresenta argumentos convincentes, embora utilizando a leitura oral, de que a leitura não é um processo serializado, de percepção e identificação sequencial, mas que envolve seletividade e a capacidade de antecipar a informação. Pela análise que ele propõe dos desvios que as crianças fazem na leitura oral (miscue analysis), seria possível ter acesso ao pro

cesso de reconstrução do significado em que a criança está envolvida durante a leitura. Também as experiências em que a dificuldade de leitura de uma palavra é removida uma vez que ela é inserida num contexto são úteis para alertar o professor contra exigências desmesuradas de precisão na leitura.

Como vimos, o modelo psicolinguístico de Goodman partilha de algumas características dos modelos de interação: a leitura é um processo não linear, dinâmico na inter-relação de vários componentes utilizados para o acesso ao sentido, e é uma atividade essencialmente preditiva, de formulação de hipóteses, para a qual o leitor precisa utilizar o seu conhecimento linguístico, conceitual, e a sua experiência.

## 2.5. As propostas de leitura como interação

As propostas interacionistas ou interativas, cujas predições são testadas em grande parte das pesquisas empíricas realizadas hoje, alcançam um maior grau de especificidade relativa à natureza dos processos envolvidos na leitura, e à relação entre eles, aproveitando as contribuições de várias disciplinas: linguística, ciência cognitiva, inteligência artificial. Não se trata, estritamente, de um modelo de interação,<sup>6</sup> mas de reflexões e propostas de pesquisa cujas hipóteses se fundamentam em algum aspecto dessa interação: conhecimento linguístico e discursivo e compreensão (i.e., Meyer, 1975, Mandler e Johnson, 1977, Baker e Stein, 1978, Kintsch, 1978, Morgan e Green, 1980, Freedle e Hale, 1979); conhecimento do mundo e compreensão (i.e., Spiro, 1975, Anderson et al., 1977, Rumelhart, 1980).

Essas propostas consideram a leitura como uma atividade essencialmente construtiva. Kintsch (1978) caracteriza bem essa dimensão, quando diz, com respeito ao significado do texto:

"Text bases, and hence meaning, are not real world objects but simply the outcome of certain psychological processes. When we read a text, the only things outside the reader's mind are some letter shapes on a page; the words that are communicated by these visual objects, the phrases and sentences in which these words are organized, and their meaning, are the result of complex hierarchical psychological processes taking place in the reader's mind. In particular, the meaning of a text that the reader constructs from the actual physical stimulus the situational context, and his world knowledge is not something that resides in the text, but a response on the part of the reader of the text." (1978:66).

A interação não se dá entre o leitor, determinado pelo seu contexto, e o autor, através do objeto. Essa interação se refere especificamente, ao inter-relacionamento, não hierarquizado, de diversos níveis de conhecimento do sujeito (desde o conhecimento gráfico até o conhecimento do mundo) utilizados pelo leitor na lei

tura. Interação se opõe aqui aos modelos de processamento, "bottom-up", ou "data driven", que estipulam estágios a partir do processamento gráfico, e modelos psicolinguísticos, "top-down", ou "conceptually driven", que estipulam, essencialmente, estágios a partir de hipóteses baseadas no conhecimento linguístico e enciclopédico do leitor. Nos modelos em discussão, ambos os tipos de processamento se interrelacionam no processo de acesso ao sentido. Adams e Collins (1979) que argumentam em favor de um modelo interacionista baseado na teoria de esquemas<sup>7</sup> ("We would argue that schema theory, for the first time, provides a structure powerful enough to support the interactions among different levels of processing in reading," 1979:2), especificam que:

"top-down and bottom-up processing should be occurring at all levels of analysis simultaneously [...] The data that are needed to instantiate or fill out the schemata become available through bottom-up processing; top-down processing facilitates their assimilation if they are anticipated or are consistent with the reader's conceptual set. Bottom-up processing ensures that the reader will be sensitive to information that is novel or does not fit her or his ongoing hypotheses about the content of the text; top-down processes help the reader to resolve ambiguities or to select between alternative possible interpretations of the incoming data."(op.cit.:5).

Uma vez que a interação dos níveis de conhecimento é central ao modelo, o foco de estudo muda da compreensão de microunidades à compreensão de textos. Assim, em vez de utilizar modelos de reconhecimento e processamento de sentenças (i.e., Bever, 1970), procuram-se subsídios nas teorias funcionais, na pragmática, nas gramáticas de texto. O conhecimento de mundo do leitor é descrito utilizando a teoria de esquemas (Bartlett, 1932, Rumelhart, 1980) que faz predições sobre a natureza desse conhecimento, sobre a organização do mesmo, e sobre as regras para sua utilização (Rumelhart, 1980), permitindo caracterizar os processos inferenciais, de retenção, de síntese do leitor vis-a-vis seu conhecimento de mundo, que inclui a sua familiaridade com tipos discursivos (cf. Kintsch, 1978, Baker e Stein, 1978, Spiro, 1975).

Nas teorias de interação, a compreensão pode ser barrada tanto por limitações do texto quanto por limitações do leitor. Isso dá origem à hipótese de compatibilidade da teoria, segundo a qual se um nível de conhecimento não pode ser utilizado, seja por limitações do texto ou do leitor, então outros níveis de conhecimento fornecerão maneiras alternativas de se chegar ao significado (Freebody e Anderson, 1981), hipótese esta que permite a montagem de experiências em que se condicionam algum aspecto do texto ou a tarefa solicitada do sujeito<sup>8</sup>: estruturação do texto, coesão, léxico, saliência, e perspectiva, inferência, retenção.

## 2.6. Perspectivas interacionistas

Se pensamos nas propostas examinadas, o leitor, enquanto sujeito cog

nitivo mudou marcadamente, desde um analisador de input gráfico até um (re)criador de significado, e o objeto mudou radicalmente, desde um objeto completamente determinado até a indeterminação do objeto descrito por Kintsch (1978) (vide Sec. 2.5.). No entanto, as relações instituídas no processo de leitura não mudaram: a relação se estabelece entre sujeito e objeto, e é esse o foco da investigação. Surgem por<sup>9</sup>ém, na área, reflexões sobre a relação entre autor e leitor através do texto. Tierney e LaZansky (1980) definem a relação entre autor e leitor como uma de responsabilidade mútua relativa aos objetivos da comunicação, responsabilidade esta que implica o estabelecimento de pontos de contato entre ambos, mantendo, ao mesmo tempo, o direito do leitor de se afastar dos objetivos do autor. Steinberg e Bruce (1980) propõem que se considere a interação social entre autor e leitor na leitura de narrativa, que se manifestaria formalmente no texto pela estruturação retórica do mesmo. Também a caracterização de leitura como interlocução de Orlandi (1982, 1983) implica que na leitura se estabelece uma relação não entre o objeto e o leitor, mas entre o leitor e o autor, sujeitos sociais, num processo que será necessariamente dinâmico e mutável.<sup>10</sup>

### 3. Uma relação de enriquecimento mútuo entre teoria e prática

Considerando, primeiro, as limitações dos modelos formais de leitura, que, ao tentar impor uma ordem a uma série de fenômenos apresentam uma visão parcial do fenômeno global, já que o conhecimento, os resultados empíricos, são parciais, e segundo, a natureza pré-teórica das reflexões mais abrangentes, a relação entre a investigação básica e a prática não é unidirecional, em que uma contribui em favor da outra, mas deve haver uma reversibilidade no processo.<sup>11</sup>

Por um lado, o professor tem a responsabilidade de se manter atualizado, para incorporar, na sua prática, resultados de pesquisa. Por exemplo: os modelos de processamento (vide especialmente o modelo de processamento automático apresentado na Sec. 2.2.) prediz que nos primeiros estágios de alfabetização o aprendiz está envolvido num processo que requer sua atenção constante a fim de estender certos automatismos à compreensão de unidades cada vez maiores. Essa predição e a prática, bastante generalizada, de avaliar a leitura mediante a leitura em voz alta, que requer que o aprendiz atenda a associações de unidades mínimas entre o código visual e o fonológico, são incompatíveis. A responsabilidade do professor de se manter atualizado não implica a reduplicação do trabalho do investigador na área, mas implica numa abertura de parte do professor e uma responsabilidade do investigador de dar a conhecer esses resultados e de ampliar a sua área de conhecimento àquela que é do domínio do professor.

Por outro lado, o papel do professor não é apenas passivo: a sua contribuição não está limitada a adequar sua prática às descobertas na área. Ele é ativo na medida em que identifica e avalia resultados e efeitos não previstos. Por exemplo: se, primeiro, teóricos (i.e., Anderson, 1977) predizem que a importância de diversos

aspectos do texto é, essencialmente, um derivado do esquema ou estrutura de conhecimento que o leitor impõe ao texto (i.e., o esquema conteria uma hierarquia de importância dos elementos: no esquema de festinha de aniversário, por exemplo, convidados, presentes, bolos, seriam mais importantes que ordem de chegada dos convidados, enfeites, música); se, segundo, num prática conseqüente com essa predição o professor desenvolve atividades prévias à leitura que orientariam o aluno à ativação das estruturas de conhecimento relevantes (i.e., verificação de conhecimento prévio, orientação na formulação de hipóteses de leitura); e se, terceiro, o aluno ainda tem dificuldades para inferir elementos do texto que deveriam ser acessíveis dada essa ativação, o professor deverá ser sensível a esse efeito peculiar, senão para explicá-lo para modificar sua prática a partir de hipóteses baseadas no seu melhor conhecimento do contexto (i.e., conhecimento do aluno, análise contextualizada da legibilidade do texto). Estas hipóteses, incorporando o contexto, só poderão enriquecer a investigação básica.

Para o enriquecimento ser mútuo deve haver uma estreita colaboração entre a universidade e o professor do ensino primário e médio. No entanto, existe essa colaboração apenas entre o investigador e o professor de leitura no terceiro grau, que, tendo melhor e maior oportunidade de ação, muitas vezes se constitui em investidor.

Acreditamos que esse professor investigador está numa posição ideal em relação à pesquisa básica. Se pensamos no desenvolvimento da área de investigação da leitura, foi depois de uma longa história de experiências com o objeto errado que se chegou ao consenso de que o objeto de estudo deve ser o texto, não unidades menores. Também foi demorado o consenso de que experiências de leitura de um tipo de texto não são transferíveis a outros tipos. Precisou tempo, também, a inclusão de aspectos outros que o léxico ou a complexidade sintática nos estudos de legibilidade, e provavelmente será precisa a reduplicação de experiências e a análise qualitativa antes que aspectos além daqueles relativos à estrutura do texto e à estrutura cognitiva do sujeito sejam cogitados. Essas mudanças são conseqüência da investigação empírica, da análise e reanálise, e por isso achamos que a coleta de dados é crucial ao desenvolvimento da área. Devido à complexidade do fenômeno, a teorização que ocorre cedo demais é empobrecedora. Mas o acúmulo aleatório de dados não é interessante do ponto de vista de caracterização do fenômeno. É por isso que o investigador que também age na prática é privilegiado: ele pode incorporar na sua investigação aqueles parâmetros que se manifestam pela observação, no contexto, do fenômeno.

Há ainda uma outra dimensão de ação desse professor de leitura no terceiro grau. Ele inova mediante propostas metodológicas específicas para o ensino de leitura nesse nível. Na comparação com os modelos examinados fica claro o desnível em grau de adequação entre estes e a proposta metodológica, que opomos à prática imediatista, já que por definição o método é flexível, pode ser mudado segundo as circunstâncias. A proposta metodológica surge de uma percepção e avaliação da realidade, visando incorporar todos aqueles aspectos relevantes para a modificação e mudança,

numa perspectiva global. Por isso, a investigação básica deveria incorporar cada vez mais as observações que surgem de uma boa prática, observações que incluíram os efeitos da continuidade do processo, os efeitos que surgem não de condicionamentos para fins empíricos mas da orientação global da tarefa, os efeitos devidos ao condicionamento pelo contexto.

Assim, a prática, pela formulação de propostas pedagógicas flexíveis, conseqüentes não com um modelo específico de leitura, mas com uma postura em relação ao processo, pode levar à descoberta de fenômenos e efeitos específicos que podem gerar, numa revirada do processo, investigação básica. Por isso, as discussões em torno desse tipo de proposta metodológica deveriam focalizar, não tanto os modelos teóricos subjacentes (uma boa prática pode ser eclética, e deve sê-lo, à luz das considerações tecidas anteriormente) como os resultados, desde o grau de sucesso ou insucesso na consecução dos objetivos específicos, até o possível, necessariamente imprevisto, valor heurístico.

---

#### NOTAS

1. Como transparecerá neste trabalho, não concordamos com a posição de Weaver vis-à-vis o papel do modelo teórico na investigação. Contudo, o autor faz uma observação pertinente com respeito à desestruturação da pesquisa na área nesse momento.
2. Devido a esta opção, deixamos, é claro, de considerar muitos trabalhos importantes na área de leitura. Pensamos especialmente nos trabalhos sobre processamento visual (Huey, 1912) e trabalhos sobre maturação da capacidade de processamento da escrita (vide Gibson e Levin, 1975).
3. Excluímos os modelos estatísticos (Singer, 1964) e os modelos afetivos (Mathewson, 1976). Com respeito aos primeiros (modelos de análise fatorial, "substrata-factor theory") eles utilizam a testagem para a organização dos sistemas de leitura propostos, e parecem ter valor diagnóstico, mas escasso valor heurístico. Com respeito ao modelo afetivo, ele se reduz a uma série de considerações, formalizadas num modelo, de valor pedagógico sobre o papel da motivação, interesses e atitudes no desenvolvimento do leitor.
4. Como veremos mais adiante, os modelos psicolinguísticos têm características dos modelos de interação.
5. Para citar apenas um exemplo de inadequação, considere-se as experiências sobre leitura que visual (eye-span). Para esse e outros exemplos, vide Gibson e Levin (1975).
6. Devemos excetuar o modelo de Adams e Collins (1979) que postula esquemas para to

dos os níveis de processamento, até o de reconhecimento de letras e palavras. Consideramos a proposta de LaBerge e Samuels (1974), Gibson e Levin (1975), que utilizam traços distintivos, mais convincentes. Também excetuamos o modelo de compreensão de Schank (1972) (conceptual dependency) que não é um modelo específico à compreensão da escrita.

7. Para Adams e Collins (1979), a interação de níveis de conhecimento, desde o gráfico até o enciclopédico, não é suficiente para assegurar que haverá compreensão. Incluem também neste modelo um sistema (superschema) que incorpora objetivos, motivação e auto-avaliação.
8. A tarefa de compreensão varia deste testes de compreensão tradicionais (inferenciais, pergunta e resposta, escolha múltipla) até tarefas de evocação e resumo.
9. Anterior aos trabalhos na área de leitura, encontramos a proposta de Pratt (1977), que utiliza a teoria de atos de fala para descrever textos literários, e assim caracterizar as relações entre autor e leitor numa situação de uso da linguagem.
10. Também Iran-Nejad e Ortony (1982) propõem, utilizando uma base neurológica, um modelo de esquema em que as relações são transitórias, em constante reestruturação.
11. Piaget (1970:142) considera os dois tipos de relação entre a investigação fundamental e a aplicação: o das contribuições da segunda a favor da primeira, e o caso inverso, quando discute a relação entre psicologia e psicologia aplicada. O autor conclui que a psicologia aplicada, tão antiga quanto a psicologia, não conseguiu enriquecê-la justamente porque nasceu cedo demais e pretendeu aplicar conhecimentos antes de eles serem aprofundados.

---

#### BIBLIOGRAFIA

- ADAMS, M.J. e Collins, A. 1979 A schema-theoretic View of Reading, em R.O. Freedle, 1979 (org.) New Directions in Discourse Processing. New Jersey: Ablex.
- ANDERSON, R.C. 1977. Schema directed processes in language comprehension. Technical Report 50. Urbana, Ill.: Center for the Study of Reading.
- ANDERSON, R.C., Reynolds, R.E., Schallert, D.L. e Goetz, E.T. 1977. Frameworks for comprehending discourse. American Educational Research Journal 14(4). 367-381.

- BAKER, L. e Stein, N.L. 1978. The Development of Prose Comprehension Skills. Technical Report 102. Urbana, Ill.: Center for the Study of Reading.
- BARTLETT, F.C. 1932. Remembering. Cambridge University Press. 2ª ed., 1950.
- BEVER, R.G. 1970. The cognitive basis for linguistic structures, em J.R. Hayes, 1970 (org.) Cognition and the Development of Language. New York: Wiley.
- FREEBODY, P. e Anderson, R.C. 1981. Effects of vocabulary difficulty, text cohesion and schema availability on reading comprehension. Technical Report 225. Urbana, Ill.: Center for the Study of Reading.
- FREEDLE, R.O. e Hale, G. 1979. Acquisition of new comprehension schemata for expository prose by transfer of a narrative schema, em R.O. Freedle, op.cit.
- GIBSON, E.J. e Levin, H. 1975. The Psychology of Reading. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- GOODMAN, K.S. 1967. Reading: A psycholinguistic guessing game, em H. Singer e R.B. Ruddell. 1976. (orgs.) Theoretical Models and Processes of Reading. Delaware: International Reading Asso.
- , 1970. Behind the eye: What happens in reading, em H. Singer e R. B. Ruddell, op. cit.
- GOUGH, P.B. 1972. One second of reading; em H. Singer e R.B. Ruddell, op. cit.
- HUYE, E.B. 1912. The Psychology and Pedagogy of Reading. New York: McMillan.
- IRAN-NEJAD, A. e Ortony, A. 1982. Cognition: A functional view. Technical Report 231. Urbana, Ill.: Center for the Study of Reading.
- KINGSTON, A.J. 1977 (org.) Toward a Psychology of Reading and Language. Selected Writings of Wendell W. Weaver. Athens: University of Georgia Press.
- KINTSCH, W. 1978. Comprehension and memory of text, em W.K. Estes. 1978 (org.) Linguistic Functions in Cognitive Theory. New Jersey: Lawrence Erlbaum Asso.
- KLEIMAN, A.B. (1984a) Leitura e Legibilidade: Reflexões sobre o texto didático (no prelo). Cadernos PUC, 18. São Paulo.
- , (1984b) Sobre o sujeito e seu papel numa proposta de ensino de leitura (no prelo).

- LaBERGE, D. e Samuels, S.J. 1974. Toward a theory of automatic information processing in reading, em H. Singer e R. B. Ruddell, op.cit.
- LOPEZ, D.K. 1981. Teoria e Aplicação: Uma visão crítica de um modelo de reconhecimento de sentença. Tese de Mestrado inédita, UNICAMP.
- MANDLER, J.M. e Johnson, N.S. 1977. Remembrance of things parsed: Story structure and recall. Cognitive Psychology 9, 111-151.
- MATHEWSON, G.C. 1976. The function of attitude in the reading process, em H. Singer e R.B. Ruddell, op.cit.
- MEYER, B.J.F. 1975. The organization of prose and its effects on memory. Amsterdam : North Holland.
- MORGAN, J.L. e G.M. Green. 1980. Pragmatics and Reading Comprehension. em Spiro, R.C. Bruce e W.R. Brewer. 1980 (orgs.) Theoretical Issues in Reading Comprehension. New Jersey: Lawrence Erlbaum Asso.
- ORLANDI, E.P. 1982. Uma questão de leitura: a noção de sujeito e a identidade do leitor. Cadernos 14, São Paulo: PUC.
- , 1983. A produção de leitura e suas condições, em E.P. Orlandi, A língua gem e seu funcionamento. São Paulo: Editora Brasiliense.
- PIAGET, J. 1970. A situação das ciências do homem no sistema das ciências. Lisboa ; Livraria Bertrand.
- PRATT, M.L. 1977. Toward a Speech Act Theory of Literary Discourse. Bloomington: Indiana University Press.
- RUDELL, R.B. 1969. Psycholinguistic implications for a systems of communications model, em H. Singer e R.B. Ruddell, op.cit.
- RUMELHART, D.E. 1980. Schemata: The building blocks of cognition, em R.J. Spiro, B.C. Bruce e W.F. Brewer, op. cit.
- SCHANK, R.C. 1972. Conceptual Dependency: A Theory of Natural Language Understanding. Cognitive Psychology 3, 552-631.
- SINGER, H. 1964. Substrata-factor patterns accompanying development in power of reading, Elementary Through College, em H. Singer e R.B. Ruddell, op. cit.

- SINGER, H. e Ruddell, R.B. 1976. (orgs.). Theoretical Models and Processes of Reading. Delaware: International Reading Association.
- SPIRO, R.J. 1975. Inferential reconstruction in memory for connected discourse. Technical Report 2. Urbana, Ill.: Center for the Study of Reading.
- SPIRO, R.J. e Taylor, B.M. 1980. On investigating children's transition from narrative to expository discourse: the multidimensional nature of psychological text classification. Technical Report 195, Urbana, Ill.: Center for the Study of Reading.
- STEINBERG, C. & Bruce B. 1980. High level features in children's stories: rhetorical structure and conflict. Reading Education Report 18. Urbana, Ill.: Center for the Study of Reading.
- TIERNEY, R.J. & LaZansky, J. 1980. The rights and responsibilities of readers and writers: a contractual agreement. Reading Education Report 15, Urbana, Ill.: Center for the Study of Reading.
- VENEZKY, R.L., Massaro, D.W. e Weber, R. 1975. Modeling the reading process, em H. Singer e R.B. Ruddell, op. cit.
- WEAVER, W.W. 1969. The contribution of research to reading theory, em A.J. Kingston, op. cit.