

LEITURA: UMA BREVE VISÃO DAS PRINCIPAIS TENDÊNCIAS DA PESQUISA EM LEITURA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Daniel Mateus O'Connell¹

Introdução

Compreender o ato da leitura tem sido um grande desafio de algumas áreas como a Linguística, a Educação, a Neurolinguística, a Psicologia e a Psicolinguística. Como a leitura se configura como objeto de estudo dessas diversas áreas, dentre outras, discorreremos acerca de algumas concepções teóricas que norteiam os diversos modelos de leitura. Serão apresentados, no decorrer deste artigo, alguns dos modelos de leitura propostos por estudiosos e pesquisadores bastante representativos no contexto brasileiro, a saber, os modelos de caráter social, sócio-interacional, sociocognitivista, metacognitivista e cognitivista. Porém, primeiramente, contextualizaremos os grandes desafios e anseios que envolvem a atividade da leitura.

A realidade da leitura no contexto brasileiro

A educação no Brasil vem enfrentando uma série de dificuldades, a saber, falta ou escassez de recursos didático-pedagógicos, redução da carga horária de algumas disciplinas, tais como as Línguas Estrangeiras (LE), um elevado número de alunos por sala e o pouco investimento e incentivo a programas de formação inicial e continuada de professores.

O reflexo desse quadro insatisfatório pode ser confirmado tendo em vista o resultado de uma série de pesquisas realizadas no cenário nacional e internacional analisando determinados aspectos do processo de ensino e aprendizagem.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB, 2009) realizou um estudo utilizando informações coletadas em 2007, considerando o desempenho de aprendizes em escolas da rede pública, entre o 5º e 9º anos do ensino fundamental e o último ano do ensino médio, em língua portuguesa, mais especificamente em Leitura e em Matemática. O resultado foi alarmante, pois esses alunos foram nomeados pelo Ministério da Educação (MEC) simplesmente como “tragédia nacional”. Observou-se que, em leitura e compreensão de textos, somente 31,6% dos alunos do 5º ano obtiveram proficiências no nível recomendado. No 9º ano, o percentual de alunos

¹Doutorando em Educação Escolar pela UNESP – Araraquara, Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia e professor da Academia da Força Aérea – AFA – E-mail: doconnell@prove.ufu.br

no nível recomendado (275) foi de cerca de 22,4%, enquanto na 3ª série do EM apenas 10,8% atingiram esse nível.

O resultado insatisfatório apontado pelo estudo SAEB mencionado pode ser facilmente justificado pelo baixo índice de leitores na população brasileira. A esse respeito, Garcez (2008, p.63) discorre:

Na pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, quando indagados a respeito da leitura mais recente, declaram-se não-leitores 45% da amostra, ou seja, não leram um livro nos três meses anteriores à pesquisa (77,1 milhões de indivíduos). Entre esses não-leitores, 28% (21 milhões) são analfabetos e 35% (27 milhões) têm até a 4ª série, faixa em que as práticas de leitura ainda não estão devidamente consolidadas e o indivíduo não se definiu como um leitor assíduo.”

Uma outra pesquisa sobre o hábito da leitura, publicada em 2009 foi realizada em 52 países pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Essa pesquisa mostrou que, mesmo tendo elevado a média de livros que os brasileiros leem por ano de 1,8 para mais de 4 nos últimos 12 anos, a 47ª posição no ranking é um sinal de alerta para que haja maior empenho em relação à Educação no Brasil. Segundo o estudo, em países desenvolvidos, uma pessoa lê, em média, 10 livros ao ano.

Os problemas encontrados na área do ensino da leitura no Brasil são inúmeros, bastando observar os recentes resultados de avaliações de leitura, como, por exemplo, o Programa de Avaliação da Rede Pública (PROEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), em âmbitos, respectivamente, estadual, nacional e internacional. Essas avaliações têm demonstrado que o estudante de Ensino Fundamental e Ensino Médio está abaixo da média no quesito leitura, sendo capaz de construir significações apenas em um universo de textos muito simples.

Os estudos conduzidos pelo PISA, em 2009, uma investigação em nível internacional sobre a situação da formação escolar, avaliaram o nível dos estudantes de 41 países em três habilidades básicas: leitura, matemática e ciências. O levantamento foi feito com base numa prova respondida por 470.000 jovens, sorteados em escolas públicas e particulares, todos na faixa de 15 anos. No Brasil, participaram 20.127 alunos. Nas três áreas, os alunos brasileiros obtiveram resultados negativos. Na prova que mediu a capacidade de leitura, eles não conseguiram reter, como também

interpretar textos indicados nos primeiros anos escolares. Dos 65 países avaliados no quesito leitura, o Brasil ocupou a 53ª posição.

Considerando os baixos índices de leitura na população brasileira, faz-se necessário investir mais em investigações sobre o ato de ler bem como na formação de professores com conhecimentos teóricos e práticos para reverter o quadro acima exposto.

No próximo item passamos a apresentar alguns modelos de leitura no contexto brasileiro.

Principais modelos de leitura propostos no Brasil

A leitura tem sido frequentemente objeto de estudo de vários pesquisadores e teóricos voltados ao estudo da linguagem, dentre os quais Figueiredo (2000), Moita Lopes (1996), Kleiman (2004), Leffa (1996), Kato (1999), e Jesus (2003).

Sendo a leitura um ato também social, isto é, ato que envolve dois atores, um leitor e um autor, que interagem entre si tendo em vista objetivos e necessidades socialmente determinados, apresentaremos a questão crítica envolvida nesse processo (BRASIL, 1998; FIGUEIREDO, 2000 e FREIRE, 1979). Pode-se afirmar que grande parte das variáveis que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem favorece a conscientização crítica do indivíduo aprendiz. Além disso, há aspectos sociais e principalmente políticos envolvidos na leitura que justificam sua demasiada importância no processo educacional. É por meio da leitura que o sujeito torna-se capaz de se relacionar socialmente. Grande parte das relações formais e institucionais envolve a habilidade de ler, por exemplo, os processos seletivos na maioria das universidades públicas e privadas do Brasil, o exame de legislação para se adquirir a carteira nacional de habilitação, dentre outras. No que tange às línguas estrangeiras, os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN (BRASIL, 1998) postulam que “o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis, tendo em vista as condições existentes” (BRASIL, 1998, p.21).

A proposta do modelo de leitura crítica tem seus primórdios alicerçados na figura de Freire (1979). Baseado na teoria da conscientização do mundo, apresentada por esse educador, o indivíduo utiliza a leitura para atuar no mundo, pois ela proporciona a prática da liberdade e nega a existência do homem abstrato, isolado, solto e desligado do mundo.

Figueiredo (2000) também participa dessa visão crítica no campo da leitura. De acordo com a autora, a conscientização da linguagem tem o objetivo de integrar o indivíduo a uma sociedade já constituída. Por outro lado, a conscientização crítica da linguagem visa não somente integrar, mas

também, emancipar o aluno socialmente, fazendo com que o mesmo não atue somente na ordem social, como também a transforme quando for necessário. Segundo a mesma autora, a leitura de textos que apresentam uma perspectiva mais crítica, ou seja, textos ideologicamente constituídos e inclusos num contexto social, político e histórico, possibilitam o desenvolvimento de indivíduos reflexivos e mais bem preparados para atuar de forma inovadora e incisiva perante os diversos segmentos sociais.

Esse é na verdade o grande desafio da educação. Nesse sentido, segundo Balbino (2011), o propósito da educação é promover o desenvolvimento e o combate às injustiças e desigualdades sociais. Portanto, a educação necessita ser vista como uma ferramenta de inclusão social e qualidade de vida do povo, proporcionando o exercício de uma cidadania consciente e emancipadora. Uma educação com esse perfil, certamente, proverá melhoria na vida dos cidadãos, por meio do crescimento econômico, redução da violência e maior conscientização social do indivíduo na sociedade. Um cidadão alfabetizado significa um indivíduo que atua de forma positiva nas relações sociais estabelecidas na comunidade, posicionando-se de forma sábia e crítica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) também defendem que a leitura necessita ser desenvolvida de modo crítico, apontando que “o professor poderá planejar atividades destinadas a levar os alunos a pensar sobre o texto, emitir suas reações e avaliar, criticamente, as ideias do autor” (BRASIL, 1998, p.92). Entretanto, é importante ressaltar que, apesar da instituição do programa do MEC “Parâmetros em Ação”, cujo objetivo foi o de incentivar a divulgação dos PCN e torná-los acessíveis aos professores da rede pública, infelizmente, várias escolas públicas do país não possuem esse documento.

Considerando as questões epistemológicas que embasam o modelo de leitura de cunho social, seria inevitável destacar os estudos de Moita Lopes (1986), um dos principais pesquisadores e estudiosos representantes da Linguística Aplicada no Brasil. O modelo de leitura por ele proposto agrega alguns princípios do discurso no processo interacional da leitura. Conforme o autor, o fluxo de informações pode ocorrer nos sentidos ascendente² e descendente³, de forma interativa, sendo que, em meio a esse processo, existem contextos históricos, políticos e sociais envolvidos. Esse modelo proposto por Moita Lopes (1996) se configura como sendo o “modelo sociointeracional”.

² “O processo ascendente (*bottom-up*) faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes” (KATO, 2002, p. 50).

³ “O processo descendente (*top-down*) é uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma” (KATO, 2002, p. 50).

Desse prisma, pode-se dizer que a leitura é vista como um processo comunicativo, no qual os atores, o leitor e o escritor, negociam, juntos, o sentido do texto, tendo em mente os aspectos sociais, históricos, políticos, culturais e étnicos, o que faz com que o ato de ler assuma, então, um caráter sociointeracional. Ambos o leitor e o escritor delineiam seus valores, crenças e projetos políticos na constituição do significado. Nesse sentido, Moita Lopes (1996) elucida que “deve-se acrescentar também que, ao situar a leitura como ato comunicativo, está implícito neste modelo o fato de que leitores e escritores estão posicionados social, política, cultural e historicamente ao agirem na construção do significado” (MOITA LOPES, 1996, p.142).

O leitor não deve enxergar o texto como um elemento único, particular e isolado porque, como mencionado anteriormente, todo texto está inserido em um contexto histórico, político e social. Desse modo, para que o sentido do texto seja construído, é necessário muito mais que o conhecimento sistêmico⁴ e esquemático⁵, por parte do leitor. O leitor, certamente, faz uso de tais conhecimentos para a compreensão do texto, contudo necessita saber como e quando utilizá-los, pois o texto faz parte de um contexto. É preciso que o leitor tenha sensibilidade suficiente para dominar os procedimentos interpretativos, os quais recuperam o discurso de elementos sistêmicos. Esse é, na verdade, o grande desafio do leitor.

O ensino da leitura que proporcione o desenvolvimento da consciência crítica do leitor também é um dos pressupostos que fundamenta o modelo “sociointeracional”, proposto por Moita Lopes (1996). O desenvolvimento da consciência crítica do leitor é extremamente necessário, haja vista que projetos políticos de escritores estão constantemente implícitos no ato da leitura. A concepção de “poder” está inferida nas entrelinhas dos textos. Portanto, a capacidade e competência de posicionar-se e tomar decisões individuais são características primordiais nesse modelo.

Essa capacidade de tomar iniciativas e de se posicionar perante o texto é justamente a fase mais refinada da habilidade da leitura, a interpretação. É nessa fase da leitura que o leitor faz escolhas de sentido e significação que julga de maior ou menor importância. Essas escolhas não dependem única e exclusivamente do pensamento lógico e quantitativo do leitor, utilizado principalmente em situações matemáticas, mas em grande parte, do seu pensamento valorativo⁶. É justamente nesse estágio que a subjetividade do indivíduo entra em cena. O leitor retira de sua interioridade validações que possibilitam um posicionamento que mostra certa maturidade, ou não.

⁴ Entende-se por conhecimento sistêmico, aquele que engloba o conhecimento do leitor nos níveis sintático, lexical e semântico.

⁵ Entende-se por conhecimento esquemático, aquele que incorpora o pré-conhecimento do leitor da área do conteúdo do texto.

⁶ Pensamento que lida com valores e não com fatos mensuráveis quantitativamente.

Kleiman (2004) contempla pressupostos teóricos que resultam na proposição de um outro modelo de leitura inserido numa vertente sociocognitivista. A autora coloca que a atividade da leitura representa um ato complexo e diversificado na tentativa da compreensão de textos escritos, envolvendo vários processos cognitivos na tentativa da construção do sentido. A memória, a inferência, a percepção, o processamento, a dedução e o pensamento são processos cognitivos presentes no ato de ler, já que a leitura apresenta um caráter multifacetado e multidimensional.

Além disso, segundo Kleiman (2004), a leitura também representa um processo social, pois envolve um processo interativo entre os sujeitos envolvidos, o leitor e o autor. Para a autora, esse processo interativo não significa necessariamente aquele que acontece entre o leitor, determinado pelo seu contexto, e o autor, através do texto. O processo de interação, para ela, está associado ao inter-relacionamento, não hierarquizado, de vários estágios de conhecimento do sujeito-leitor. O conhecimento descrito, aqui, vai desde o conhecimento do sistema grafemático até o próprio conhecimento do mundo⁷.

Dentre os inúmeros aspectos cognitivos abordados por Kleiman (2004), há uma preocupação visível da pesquisadora em contemplar questões importantes relacionadas à função dos olhos no processo da atividade da leitura. O simples fato de a visão humana ocupar pouco mais da metade do córtex cerebral⁸ justifica a enorme importância que os olhos representam nesse processo.

Kleiman (2004) observa que o movimento dos olhos no decorrer da atividade de leitura não é um processo contínuo. Esse movimento é de natureza sacádica, isto é, muito rápido e independente dos objetos diretos. Esse movimento sacádico ocorre quando finalizamos a leitura de uma linha de texto à direita, e transferimos o olhar para a linha seguinte à esquerda. A cada palavra, ou a cada pequeno grupo de palavras do mesmo texto, também realizamos movimentos sacádicos.

Além disso, segundo a autora, a função dos olhos também está associada à memória imediata⁹, ou de curto prazo. Durante a leitura rápida, ambos o reconhecimento instantâneo e a inferência ocorrem a partir da visão periférica, a qual tem o propósito de não sobrecarregar os mecanismos do processamento inicial com o conteúdo que os nossos olhos, muito rapidamente, continuam a trazer para o cérebro processar. O processamento da leitura necessita ser digerido rapidamente para que não haja o “engarrafamento”.

⁷ “O chamado conhecimento de mundo abrange desde o domínio que um físico tem sobre sua especialidade até o conhecimento de fatos como ‘o gato é um mamífero’, ‘Angola está na África’, ‘não se deve guardar fruta verde na geladeira’, ou ‘na consulta médica geralmente há uma entrevista antes do exame físico.’” (KLEIMAN, 2004, p. 20-21)

⁸ Estima-se que aproximadamente 50% do córtex cerebral humano esteja envolvido com o processamento visual.

⁹ A memória imediata tem a capacidade limitada; pode guardar entre 5 e 9 elementos e logo deve ser esvaziada para a entrada de novos elementos.

Ainda em relação à função dos olhos, no âmbito do processamento linguístico, Kleiman (2004) destaca também a memória intermediária, ou de trabalho¹⁰. A informação, nessa fase, mantém-se num nível menos profundo do que outras informações que mantemos na memória de longo prazo. Seu objetivo é manter a informação num estado de ciência, ou de alerta, porém é acessível.

Como mencionado anteriormente, o âmbito social abordado pela pesquisadora compreende principalmente o aspecto interacional envolvido na leitura. A leitura é tida como uma interação à distância entre leitor e autor, via texto, já que o autor não é parte presente. A missão do leitor, nesse contexto, é construir um significado e buscar um sentido compreensível através de pistas formais, formulando e reformulando hipóteses, aceitando ou rejeitando conclusões, a partir de si próprio. O autor, diferentemente, tenta buscar constantemente a adesão do leitor, procurando da maneira mais soberana possível os melhores argumentos e evidências para isso. Nesse sentido, Kleiman (2004, p.65) destaca que “mediante a leitura, estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos”.

Da perspectiva da abordagem sociocognitivista, a atividade da leitura instiga, também, a criticidade dos leitores, tendo em vista suas crenças sociais, em uma tentativa de transformar as relações e situações já existentes. O leitor é encorajado a posicionar-se como ser pensante, participativo e atuante, capaz de se promover como indivíduo independente e intelectual. A esse respeito, Kleiman (2004, p.76) destaca que “o senso crítico é definido como uma atitude de descrença, de ceticismo que faz com que exijamos evidências para as opiniões e ideias que são apresentadas, e que podem servir de base para a formação de opiniões e ideias próprias”.

Leffa (1996) apresenta uma perspectiva diferente de leitura, de um enfoque de caráter metacognitivo, embora o autor aborde, também, outros aspectos envolvidos em tal processo como a teoria de esquemas e o processo de interação entre o leitor e o texto. Desse modo, abordaremos, primeiramente, a teoria de esquemas e o processo de interação entre o leitor e o texto, para, em seguida, tratarmos do aspecto metacognitivo.

Segundo Leffa (1996), os esquemas localizam-se na estrutura cognitiva do indivíduo-leitor. Para compreender o mundo, o indivíduo necessita possuir uma representação do mesmo. Nesse sentido, a mente humana não pode ser considerada uma tábula rasa onde informações do mundo são

¹⁰ A memória de trabalho é aquela que busca dados no banco geral de dados da estrutura cognitiva e administra a informação atual nas relações com o meio ambiente. Embora seja de curto prazo, tem função diferente.

impressas. O leitor utiliza seu conhecimento de mundo para poder compreender e interpretar um determinado texto. Segundo Leffa (1996, p.25),

Para compreender um texto devemos relacionar os dados fragmentados do texto com a visão que já construímos do mundo. Todo texto pressupõe essa visão do mundo e deixa lacunas a serem preenchidas pelo leitor. Sem o preenchimento dessas lacunas a compreensão não é possível.

Sendo assim, pode-se afirmar que é possível prever que a interpretação depende, em grande parte, dos esquemas previamente estruturados e formados na estrutura cognitiva do leitor. Quando o leitor não consegue associar o conteúdo do texto aos esquemas e subesquemas adequados, sua compreensão fica comprometida. A leitura, dessa forma, torna-se sem significado e bastante frustrante para o leitor. Os dados ficam vagos dentro da estrutura cognitiva do indivíduo, inviabilizando, assim, a possibilidade de qualquer ligação consolidada. É possível que haja algum tipo de aprendizagem, porém o processamento, nessa situação, não se consolidará na memória de longo prazo. Essa realidade é bastante corriqueira no dia a dia da maior parte dos estudantes brasileiros, tendo em vista a quantidade de carga de conteúdo a ser dominado e assimilado, especialmente referente aos processos seletivos das universidades públicas.

A concepção de leitura de Leffa (1996) aponta a relevância dos esquemas. Segundo o estudioso, a leitura retrata um processo de representação no qual o ato de ler significa metaforicamente “reconhecer o mundo através de espelhos”. O indivíduo-leitor, ao se deparar com um objeto (texto), assimila a informação com seu conhecimento estrutural do mundo a partir dele.

A interação, também, é uma das variáveis destacadas por Leffa (1996) no processo de leitura, propondo que “ler é interagir com o texto”. Da mesma forma que Kleiman (2004), o pesquisador defende que essa interação do leitor com o texto não se caracteriza como um processo centrado em apenas um desses polos. A leitura transcende essa visão, pois deve representar um processo não hierarquizado no qual o leitor tem a possibilidade de trazer seus conhecimentos de mundo para uma melhor compreensão e interpretação do texto. Dessa forma, a leitura não pode e não deve ser vista como um processo unívoco, onde um dos polos prevalece sobre o outro.

Leffa (1996) ressalta a importância do caráter metacognitivo presente na leitura. Segundo ele, esse caráter implica em um processo consciente executado pelo leitor durante o ato da leitura. A metacognição se caracteriza pela capacidade que o leitor tem de monitorar a qualidade de sua compreensão. Por meio dessa avaliação, o leitor pode monitorar possíveis “falhas” de compreensão

e saná-las. Dessa forma, Leffa (1996, p.45) aponta que “o papel do leitor é importante não só na compreensão do texto, mas também no desenvolvimento da habilidade da leitura. A capacidade que temos de refletir sobre o que fazemos pode também nos ajudar a desenvolver estratégias adequadas de leitura”.

O conhecimento processual envolvido na leitura, de acordo com o mesmo autor, também apresenta características metacognitivas, na medida em que envolve não apenas a consciência da tarefa a ser executada, como também a consciência da própria consciência. Esse é, na verdade, o princípio básico da metacognição. O conhecimento abrange uma avaliação não apenas do produto da informação obtida durante a leitura de um texto, mas principalmente do processo utilizado para a obtenção do produto, ou seja, o resultado, a sua compreensão e interpretação.

Kato (1999) conceitua metacognição como “o domínio de estratégias que regem o comportamento do leitor” (KATO, 1999, p.124) e explicita algumas dessas estratégias metacognitivas. Segundo a autora, ler envolve o estabelecimento de uma meta explícita e a monitoração da compreensão, tendo em vista essa meta. A manutenção de um propósito prévio na tarefa da leitura possibilita, na maioria das vezes, uma atividade significativa, na qual o leitor se sente motivado e encorajado. A falta de objetivos claros e específicos para a leitura faz com que o aprendiz tenha dificuldades na compreensão de um determinado texto. Ao ler um texto sem ter em mente um objetivo previamente determinado, dificilmente, o aprendiz poderá monitorar sua compreensão.

Alguns aspectos cognitivos também são abordados por Kato (1999) ao tratar da perspectiva metacognitiva envolvida na leitura. A autora qualifica o caráter cognitivo existente na leitura como um estágio de desenvolvimento automático e inconsciente do leitor que acontece naturalmente. Contudo, esse estágio só acontece quando o leitor aborda um texto que não foge aos padrões esperados por ele, isto é, padrões de ordem natural e canônica¹¹.

Por outro lado, se há uma situação problemática no decorrer da leitura de um texto, ou se o indivíduo-leitor encontra algum tipo de dificuldade, ele, inconscientemente, analisa o processo da leitura na tentativa de compreender sua “falha” na compreensão ou interpretação de um determinado trecho. Por isso, pode-se inferir que as duas estratégias, metacognitivas e cognitivas, são parte do complexo processo de leitura.

Por último, trataremos do modelo de leitura proposto por Jesus (2003), que defende que a leitura, embora envolva aspectos sociais, apresenta um caráter primordialmente cognitivo. O autor

¹¹ Ordem canônica representa, por exemplo, a ordem sintática natural dos elementos em uma sentença qualquer: SVO (sujeito-verbo-objeto).

postula que a leitura é altamente cognitiva visto que esse processo representa uma atividade bastante complexa que se inicia com a percepção dos olhos sobre o texto, isto é, o reconhecimento grafemático e conceitual, formando, desse modo, proposições, que remetem a esquemas. Os esquemas ou recortes da realidade são ligados e ancorados à “nova” informação. Essa “nova” informação é, por sua vez, consolidada na memória de longo prazo. Além disso, segundo Jesus (2003), a leitura deve ser considerada essencialmente cognitiva devido ao fato da mesma ser realizada pela rede neuronal. As operações cognitivas necessárias na leitura são realizadas, de forma simultânea, por meio de vários módulos ou processadores neuronais.

Em se tratando dessa perspectiva cognitivista, o pesquisador propõe um modelo de leitura que envolve a incorporação de inúmeras informações à estrutura cognitiva, ou seja, a leitura elaborada. Segundo o autor, textos com um alto nível de informatividade podem ser processados por meio do modelo de leitura proposto. Essa tipologia textual exige que o leitor proceda de forma muito mais cautelosa e cuidadosa. Leituras com esse perfil são frequentemente requisitadas no cotidiano escolar e acadêmico. Em virtude da complexidade das leituras e das informações, o leitor precisa ler, reler e reler os textos novamente para poder compreender as informações contidas neles.

O modelo de leitura elaborada proposto por Jesus (2003) exige do leitor muito mais trabalho. O mesmo deve “ir” e “vir” ao texto até que a informação seja processada e consolidada na memória de longo prazo. Quanto mais vezes um item novo for inter-relacionado com outros itens antigos, mais chances ele terá de ser apreendido e consolidado.

Esse modelo proposto pelo pesquisador apresenta pelo menos três estágios de leitura. Em um primeiro momento, ocorre a leitura linear e horizontal do texto. Esse tipo de leitura seria aquela em que o leitor lê para adquirir uma visão global do texto, ou seja, uma leitura rápida. Logo após o término da primeira leitura, o leitor lê o texto novamente, refazendo assim todo o percurso já feito. No entanto, dessa vez lança mão de estratégias próprias para melhor compreensão como anotações, gráficos, marcações e configurações. Finalmente, há uma leitura vertical realizada pelo leitor para que ele possa digerir e sintetizar o assunto do texto com o intuito de personalizar as informações encontradas, tirando, desse modo, conclusões próprias que estejam, possivelmente, além do próprio texto.

Com base no modelo de leitura elaborada, é possível concluir que o modo como lemos determinados tipos de texto deve ser diferente. A maneira de ler um dicionário, uma revista ou até mesmo uma lista telefônica deve ser diferente do modo de ler um texto científico, por exemplo. A aproximação de um texto dessa natureza requer uma leitura elaborada. Uma única leitura de um poema, por exemplo, não seria suficiente para a compreensão do verdadeiro sentido implícito nas

entrelinhas. Entretanto, a leitura de um jornal pode ser perfeitamente compreensível em uma primeira instância. Isso ocorre porque a leitura de um jornal, dependendo da informação, não requer uma leitura elaborada, mas sim simplificada.

Ainda segundo Jesus (2003), a leitura simplificada, também intitulada de leitura linear e horizontal, exige muito menos do leitor, uma vez que é rápida e busca pouca informação nova. A memória de longo prazo já possui a maior parte das informações nesse tipo de leitura; portanto, há pouco trabalho neuronal, por parte do leitor. É possível fazer uso da leitura simplificada quando o leitor deseja, por exemplo, localizar no texto uma confirmação para algo que já está consolidado na memória de longo prazo.

Como mencionado anteriormente, é importante destacar, aqui, que Jesus (2003) não desconsidera ou ignora o aspecto social envolvido na leitura. Para ele, a leitura é considerada uma atividade social devido ao fato dos sistemas simbólico, fonológico e grafemático serem de natureza social. Além disso, o fato de a leitura ser também uma atividade compartilhada intersubjetivamente faz com que ela apresente características eminentemente sociais.

Considerações finais

Felizmente, há vários pesquisadores brasileiros preocupados em investigar questões pertinentes voltadas à leitura, o que confirma a grande necessidade de se compreender, cada vez mais, o complexo processo que envolve a atividade da leitura, considerada primordial para que o indivíduo possa exercer a cidadania de forma plena em qualquer campo de atuação.

O grande problema, como já ressaltado no decorrer do artigo, é que o brasileiro, de uma forma generalizada, não tem o hábito de ler. Isso, certamente, contribui para que ele tenha infinitas limitações e dificuldades no grande desafio que é tornar-se um leitor fluente e capaz de enxergar além dos limites do texto. O exercício da leitura competente e eficaz requer uma prática constante.

Considerando as várias concepções e modelos de leitura discutidos no decorrer deste artigo, pode-se concluir que não há um modelo de leitura ou uma abordagem “mais adequada”, “melhor” ou “pior”. Há vários modelos que podem possivelmente atender às necessidades específicas e próprias dos elementos envolvidos nesse processo, leitor, autor e texto. Na nossa concepção, não seria comum requerer uma leitura elaborada de um livro de receitas, da mesma forma que seria difícil solicitar uma leitura simplificada de um poema de Carlos Drummond de Andrade. Cabe, então, aos atores envolvidos nos mais variáveis contextos apropriarem-se das estratégias mais adequadas para a realização de um determinado tipo de leitura.

5. Referências Bibliográficas

BALBINO, Vivina do C. R. Universidades brasileiras e inclusão social. **Correio Braziliense**. Brasília, D.F. 2011. Resumo Disponível em: http://www.educacionista.org.br/jornal/index.php?option=com_content&task=view&id=5053&Itemid=43. Acesso em: 27 mar 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**-Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. 1998. 120 p.

FIGUEIREDO, C. A. **Leitura Crítica**: Mas isso faz parte do ensino de leitura? – Subsídios para a Formação de Professores de Língua Estrangeira, 2000. 255 f. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas. 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GARCEZ, L. H. do C. Esse Brasil que não lê. In: AMORIN, Galeno (org.) **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008, p. 61-72.

JESUS, O. F. Leitura e Cognição. In: FIGUEIREDO, C. *et al*, (Orgs.) **Lingua(gem)**: reflexões e perspectivas. Uberlândia, EDUFU, 2003, p. 231-254.

KATO, M. A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 10. ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002. 102 p.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 144 p.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. 9. ed. Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2004. 82 p.

LEFFA, V.J. **Aspectos da Leitura**. Porto Alegre: Sagra, 1996. 105 p.

Revista Linguagem – 21º Edição

www.lettras.ufscar.br/linguasagem

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. 190 p.