

# A leitura como um processo cognitivo

OLÍVIA FIGUEIREDO  
ROSA BIZARRO

*Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)*

*(...) para se poderem compreender os processos e mecanismos envolvidos na aquisição da leitura, será importante penetrar-se no desenvolvimento do cérebro e ter-se também em atenção o conjunto de capacidades cognitivas implicadas na aquisição dessa tarefa.*

Pinto, M.G. 1994.  
*Desenvolvimento e distúrbios da linguagem.*  
Porto, Porto Editora, 29.

0. Sendo a leitura uma das actividades e também estratégias de ensino-aprendizagem mais vulgarizadas no contexto pedagógico português, pareceu-nos pertinente reflectir sobre o lugar que ela ocupa nos Programas actualmente em vigor no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, quer na disciplina de Língua Materna / Português quer na de Francês, Língua Estrangeira. Equacionando-a como um processo cognitivo, ao serviço do cumprimento dos objectivos mais exigentes da construção da autonomia do sujeito aprendente, chamaremos a atenção para a necessidade da sua prática renovada e inovadora nas aulas de L1 e L2.

1. Os Programas de Língua Portuguesa, para o 3º ciclo do Ensino Básico, e os Programas de Português (A e B), para o Ensino Secundário, propõem, em relação ao domínio da leitura, um conjunto de orientações metodológicas que vão no sentido da actualização e realização dos conteúdos por meio de processos de operacionalização. Este conjunto de operações, seleccionado de acordo com os objectivos propostos, deverá permitir ao aluno colocar-se como sujeito e agente do processo ensino-aprendizagem. Só deste modo o aluno será capaz de se apropriar de estratégias e construir progressivamente a sua autonomia face ao conhecimento e à sua aquisição. Esta ideia de que ler é compreender e que *ler é um processo universal de obtenção de significados*<sup>1</sup> reforça o carácter e a importância da actividade do leitor no acto de ler. Por outro lado, a inclusão da rubrica «tratamento da informação» nos Programas do Ensino Secundário vem confirmar a orientação conceptual dos Programas dos níveis anteriores: a leitura como instrumento apropriado para alicerçar a autonomia da formação e cultura e desenvolver a capacidade de fazer inferências a partir do universo discursivo. Neste sentido, o acto de ler *constitui um suporte cognitivo e ideológico privilegiado para viabilizar o desenvolvimento de capacidades gerais por que a significação e a expressão se actualizam.*<sup>2</sup>

<sup>1</sup> in Ministério da Educação. 1991. *Programa de Língua Portuguesa – Ensino Básico – 3º ciclo.* Lisboa, Reforma Educativa / DGEBS, 19.

<sup>2</sup> in Ministério da Educação. 1994. *Programas de Português A e B – Ensino Secundário.* Lisboa, DES, 24.

Do mesmo modo, nos Programas de Francês Língua Estrangeira, quer do 3º ciclo do Ensino Básico quer do Ensino Secundário, a leitura é plenamente assumida como uma actividade promotora das capacidades cognitivas do aluno, *no sentido de o levar a aprender a proceder à extracção da informação relevante de textos predominantemente informativos*<sup>3</sup>. Ela é completada por actividades de escrita, como a tomada de notas ou a elaboração de fichas de leitura, que se destinam a levar o aluno a reter e organizar a informação extraída do texto. Entendida como facilitadora do desenvolvimento cognitivo do aprendente, a leitura, em contexto de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, vive muito de actividades de pré-leitura ou antecipação semântica que, longe de retirar interesse ao acto de ler, disponibilizarão o aprendente para a realização motivada dessa prática. Com efeito, como sublinham os textos programáticos, *cumprir fomentar a adesão afectiva dos alunos à actividade da leitura, dos textos mais diversos – do jornalístico ao literário –, e, contrariamente a concepções sustentadas outrora, a informação prévia sobre a obra a ler, longe de retirar o interesse pela leitura, gera expectativas nos alunos, aumenta a sua capacidade de predição semântica, promove o investimento de experiências directas e indirectas dos leitores-alunos no acto de ler, proporciona projecções intertextuais sobre o texto (...) a estudar*.<sup>4</sup>

Neste sentido, aprender a ler é aprender a mobilizar e a organizar os conhecimentos de que se dispõe, é reconstruir o texto utilizando procedimentos de probabilidade, de antecipação; é, numa palavra, processar informação.

2. A actividade psicológica do funcionamento da antecipação, construção activa que procede por hipóteses e verificação dessas mesmas hipóteses, é um fenómeno complexo, ao mesmo tempo cultural e linguístico. De ordem semântica, mas também sintáctica, lexical, textual e referencial, o princípio de antecipação supõe, num primeiro grau, a actividade linguística. Num outro grau, embora indissociável do primeiro, a actividade cognitiva do sujeito com os seus condicionamentos, os seus processos, o seu sistema de regras e princípios, num dado contexto e numa situação problemática, supõe saberes culturais e sociais.

O sujeito leitor é, assim, considerado como o constructo que serve de suporte à articulação da competência, da habilidade e da capacidade (linguística e cognitiva) de si mesmo com a actuação, a execução e o rendimento que consegue através, precisamente, dessa actividade.

O factor cognitivo tem, deste modo, um papel absolutamente central na actividade linguística. Nela entram em jogo não só o sistema linguístico, cujo uso depende, em grande parte, da aprendizagem prévia do próprio sistema e do próprio uso, como também o conhecimento, a sua representação e as suas transformações. Este funcionamento cognitivo constitui a variável mais relevante e de efeito mais imediato sobre a actividade linguística. Lemos, em função de variáveis como as capacidades perceptivas, as atencionais, as de armazenamento e recuperação da memória, de solução de problemas e de criatividade, assim como em função dos conhecimentos que se tem do mundo. Tal realidade é válida em Língua Materna e não deixa de o ser em Língua Estrangeira, na qual também se encontram reflectidos os saberes múltiplos que se possuem não só **da** e **em** L. 2, como também **da** e **em** L.1.

De acordo com os fundamentos teóricos da psicologia cognitiva e de acordo com a base conceptual e as orientações dos Programas de Português e de Francês, actualmente em vigor no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, a leitura pressupõe o processamento da

<sup>3</sup> in Ministério da Educação. 1991. *Programas Francês – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – Ensino Básico – 3ºciclo*. Lisboa, Reforma Educativa / DGEBS, 19.

<sup>4</sup> in Ministério da Educação. 1991. *Francês – Organização Curricular e Programas – Ensino Secundário*. Lisboa, Reforma Educativa / DGEBS, 105.

informação de uma classe de símbolos que constituem expressões no intercâmbio comunicativo que tem lugar através da linguagem.

Referimo-nos, num sentido geral, ao processamento da informação que se verifica durante a leitura e que radica numa série de processos construtivos que actuam, a partir das representações geradas pelo próprio texto, sobre representações prévias do sujeito leitor, mudando o estado do seu conhecimento. Neste sentido, o texto apresenta-se como um conjunto estruturado de expressões comunicativas, que dialoga interactivamente com o leitor, o qual também participa na construção do(s) seu(s) sentido(s).

O processamento de um texto durante o acto de ler implica a articulação de uma série de processos linguísticos e não linguísticos, orientados para a construção de uma representação integrada do conteúdo do texto, e para a construção de um modelo mental de referência.

Este aspecto é extremamente importante do ponto de vista pedagógico, já que, para se fazer uma leitura compreensiva e adaptar a estratégia de leitura ao texto que se está a ler, é necessário o reconhecimento e a mestria dos diversos mecanismos essenciais à actividade da leitura (linguísticos, discursivos, enunciativos, pragmáticos, enciclopédicos...).

Os mecanismos de construção de uma representação linguística integrada do texto incluem vários procedimentos que têm de ser objectivos de aquisição a considerar pelo professor, se ele quer que o aluno realize o processamento textual aos vários níveis: *processamento lexical*, o qual vai permitir interpretar uma palavra num contexto sintáctico e semântico; *processamento sintáctico*, que afectará a organização das palavras em frases e orações; *processamento semântico*, que afecta a interpretação das orações e a geração de proposições que especificam o seu conteúdo; *processamento textual*, que afecta a integração das proposições numa representação linguística integrada segundo o seu tema, tópico ou macroestrutura; *processamento referencial*, que irá permitir construir um modelo mental a partir da estrutura correferencial das expressões; *processamento de inferência textual*, que relaciona entre si duas proposições não indicadas explicitamente.

O *processamento lexical* de uma palavra implica a interpretação do papel que cumpre, num dado contexto e cotexto, uma palavra do léxico. Dada a relação que o sistema lexical mantém com o sistema conceptual, haverá toda a necessidade de se estabelecerem tipos de relações. Relações hierárquicas, definidas pela existência de relações inclusivas e transitivas entre conceitos (hipónimos e hiperónimos), relações heterárquicas, definidas pela existência de relações exclusivas intransitivas (antónimos) e relações homeorárquicas, definidas pela existência de relações comuns e transitivas (sinónimos).

Quando uma palavra é desconhecida, a interpretação léxica passa pelo cotexto que, normalmente, permite gerar uma interpretação, por meio de um processo de inferência léxica, a partir da estrutura sintáctica, semântica e textual. Entre os índices sintácticos, contam-se as estruturas paralelas ou os apostos; entre os índices semânticos, as definições explícitas (ou implícitas) e os sinónimos; entre os índices textuais, as sequências descritivas e explicativas.

O *processamento sintáctico* diz respeito à ordem sistemática de como as palavras se constroem nas expressões linguísticas. Durante a leitura, o leitor segmenta as expressões nos seus constituintes gramaticais atribuindo-lhe uma interpretação de acordo com tal segmentação. Esta interpretação é feita de forma imediata à medida que o processamento avança.

Os mecanismos de processamento sintáctico interagem com os mecanismos de processamento semântico de modo a proporcionarem a retenção da informação por parte da memória activa (de trabalho, episódica, semântica). Em termos pedagógico-didácticos, a capacidade de retenção da informação é um factor significativo do rendimento na leitura.

Como vimos, é ao *processamento semântico* que compete a análise das condições de verdade

do conteúdo conceptual e proposicional das orações<sup>5</sup> Por outro lado, são as proposições formadas a nível semântico que permitem gerar inferências, de acordo com um esquema ou guião<sup>6</sup> inteligível e partilhado pelo autor e pelo leitor, permitindo o *processamento textual*.

Relacionado com o processamento textual anda o *processamento da referência*. Segundo Kintsch e van Dijk<sup>7</sup>, a interpretação do discurso processa-se por meio de relações correferenciais que representam as relações de dependência entre as proposições. A proposição de nível hierárquico mais elevado representará a macroestrutura que permite ao texto unificar-se num tópico. Mas a geração do tópico é uma actividade cognitiva complexa que se realiza por meio de operações – as chamadas macro-regras da generalização, de supressão, de integração e de construção –, que actuam sobre as microestruturas do texto gerando um nível de representação global dos factos apresentados.

Neste processo de compreensão da leitura, é crucial a distinção entre tal representação do sentido e uma representação da referência. O leitor competente não se limita a processar a informação, analisando as expressões linguísticas em termos do seu conteúdo proposicional e/ou conceptual, mas também constrói uma representação de um modelo mental de referência. Durante a integração das proposições construídas e inferidas no processo de compreensão, o leitor constrói um modelo mental do discurso por meio da estrutura correferencial das expressões. O uso de determinantes definidos ou indefinidos, o emprego de pronomes, o uso de expressões elípticas, as diáforas, os tempos verbais constituem exemplos de que existem níveis de representação na compreensão de um texto ou discurso. A compreensão é alicerçada não só através da presença destes índices linguísticos, que contribuem para a construção de uma representação da referência, mas também a partir de índices baseados no conhecimento que pressupõem a existência de certas relações entre conceitos, esquemas ou guiões, como ainda através da inferência textual. Com efeito, quando o texto não indica explicitamente como é que se relacionam entre si duas proposições, o leitor deve inferir antecipativa ou retroactivamente a relação, estabelecendo novas proposições que ligam entre si as apresentadas.

Como vimos, todo este processo de integração do texto num tema ou macroestrutura, de acordo com um determinado modelo do mundo, é, sem dúvida, o aspecto mais relevante do processamento que o leitor leva a cabo. Para isso, contribuem, como já referimos, factores lexicais, sintácticos, semânticos, textuais, referenciais que o sujeito terá de fazer interagir e integrar através da actividade da leitura. Como diz Manuel de Vega, *el lector no sólo lee e interpreta frases, sino que construye un modelo coherente e integrado del texto global*.<sup>8</sup> Mas, para que a actividade de leitura tenha rendimento e se execute eficazmente, é necessário que, no sujeito leitor, se articulem o conhecimento declarativo (o saber) e o procedimental (o saber-fazer), bem como os diferentes níveis de actividade cognitiva (automática ou consciente), as distintas modalidades do seu processamento (*bottom-up* e *top down*), e a compreensão da linguagem. Aliás, como refere Maria da Graça Pinto<sup>9</sup>, ambas as modalidades de processamento cognitivo se complementam no leitor competente, que as disponibiliza, sempre que opera inferências na presença de material desconhecido.

<sup>5</sup> Como sabemos, a interpretação semântica de uma oração depende do seu conteúdo proposicional, conteúdo que é função do conteúdo conceptual das suas expressões constituintes.

<sup>6</sup> Entendemos, aqui, por *esquema* ou *guião* um formalismo que representa a base de conhecimento prévio partilhado pelo autor do texto e pelo leitor.

<sup>7</sup> Kintsch, W., van Dijk, T. A. 1978. Toward a model of text comprehension and production. *Memory and Cognition*. 12 (2), 112-117.

<sup>8</sup> in Vega, M. 1993. *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid, Alianza Editora, 423.

<sup>9</sup> in Pinto, M. G. 1994. *Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem*. Porto, Porto Editora, 172.

A este nível, sublinhe-se que os Programas de Francês já referenciados lembram a importância de se estimular no aluno, desde cedo, um conjunto de estratégias que o leve a reconhecer a existência de vários níveis de análise do funcionamento textual, a saber: o nível da microestrutura, da superestrutura e da macroestrutura. Do ponto de vista cognitivo, as análises que focalizam o plano microestrutural desenvolverão as operações mentais locais – estratégias de tipo ascendente (*bottom up*), enquanto que aquelas análises que incidem na superfície textual, entenda-se, no modo como se constituem as frases e como se processam as articulações interfrásicas, e que levarão o aluno a reconhecer no texto a sua superestrutura, estarão ao serviço do desenvolvimento de estratégias cognitivas pertencentes ao grupo das operações mentais ditas de tipo descendente (*top down*). Isto mesmo acontece quando o aluno recorre à análise do nível macroestrutural, pedagogicamente realizada quando, por exemplo, se resume um texto ou se procura dar um título a um texto ou, ainda, se critica títulos atribuídos por outrém aos textos.

Além da aprendizagem sistemática da gramática, aos vários níveis, e da apropriação do seu funcionamento nos textos, deverá o professor considerar a competência da leitura como a primeira qualidade a suscitar. A tomada de consciência, por parte do aluno, de que a escrita é portadora de sentido, mas de um sentido que se constrói, e que, nessa construção, é preciso investir o seu saber pessoal e a sua inteligência, é um factor de consciencialização de que saber ler é constituir-se como cidadão activo, capaz de ler para seu prazer, para se informar, adaptar-se, progredir, em suma: agir e reagir.

3. Os objectivos definidos para a prática da leitura pelos Programas de Português e de Francês que nos propusemos equacionar vão nesta direcção. Há um enriquecimento na definição das finalidades a atingir no decurso do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, no caso da Língua Materna, e na passagem dos níveis de Iniciação para os de Continuação, relativamente ao Francês, no sentido de as pedagogias terem em conta propiciar ao aluno a posse deste saber-fazer instrumental polivalente, perspectivado em espiral, pelo aumento progressivo das competências que desenvolve.

De facto, colocar o aluno em situações que lhe permitam construir a significação e a continuidade no que é descontínuo, provê-lo de uma competência que o habilite a ler de forma rentável, estruturando o real e estruturando-se a si mesmo, é um dos objectivos da aprendizagem da leitura.

Comportar-se como leitor competente, sempre disponível para rejeitar ou aderir à mensagem que se lê, é, assim, uma tarefa complexa que abarca e integra a interpretação do estímulo, a sua transformação e processamento, e a execução da resposta.

É esta concepção de leitura como actividade semiótica, que implica a complexa interdependência entre actividade linguística, comunicativa e cognitiva, que o pedagogo tem de considerar. É esta concepção da leitura, como propiciadora do desenvolvimento da actividade mental, que poderá ajudar o adolescente a desenvolver o seu espírito crítico, conhecendo-se e conhecendo o(s) Outro(s). E se esta perspectiva de leitura como actividade de construção da significação, antecipada continuamente pelo leitor, a partir de índices culturais e linguísticos no decurso do acto de ler, era já o ponto de vista de Sartre na década de 40, quando diz que a leitura *se compose d'une foule d'hypothèses, de rêves suivis de réveils, d'espoirs et de déceptions* e cujos leitores *sont toujours en avance sur la phrase qu'ils lisent, dans un avenir seulement probable qui s'écroule en partie et se consolide en partie à mesure qu'ils progressent*<sup>10</sup>, necessário é, ainda, dar-lhe o lugar que merece em contexto pedagógico.

---

<sup>10</sup> in Sartre, J.-P. 1948. *Qu'est-ce que la littérature?* Paris, Gallimard, 53.

4. A função da escola é participar nestes saberes e saberes-fazer sem, contudo, esquecer que o trabalho cognitivo do sujeito leitor se exerce num universo humano, social e cultural que o determina fortemente.

A perspectiva epistemológica que quisemos aqui traçar é um primeiro balanço dos dados disponíveis sobre a questão. Tratou-se de reagrupar no quadro de uma teoria geral da leitura, alguns aspectos mal explorados, e apresentá-los de modo a que seja possível retirar daí ilações para o trabalho na aula.

Ao fazer convergir diferentes horizontes e modalidades específicas da actividade da leitura, como sejam as actividades linguística, comunicativa e cognitiva, esperamos ter dado do texto e do acto de ler uma outra visão que não a legada pela tradição escolar.

## BIBLIOGRAFIA

- Arroyo, F. V. 1991. *Psicolingüística*. Madrid, Morata.
- Charmeux, E. 1975. *La lecture à l'école*. Paris, CEDIC.
- Cohen, I.; Mauffrey, A. 1983. *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*. Paris, Armand Colin.
- Denhière, G.; Baudet, S. 1992. *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Gaonac'h, D. 1987. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris, Crédif-Hatier.
- Kintsch, W.; Van Dijk, T. A. 1978. Toward a model of text comprehension and production. *Memory and Cognition*, 12 (2).
- Ministério da Educação. 1991. *Programa de Língua Portuguesa – Ensino Básico – 3º ciclo*. Lisboa, Reforma Educativa / DGEBS.
- Ministério da Educação. 1994. *Programas de Português A e B – Ensino Secundário*. Lisboa, DES.
- Ministério da Educação. 1991. *Programas Francês – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – Ensino Básico (3º ciclo)*. Lisboa, Reforma Educativa / DGEBS.
- Ministério da Educação. 1991. *Francês – Organização Curricular e Programas – Ensino Secundário*. Lisboa, Reforma Educativa / DGEBS.
- Nuttall, C. 1996. *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Oxford, Heinemann.
- Pérez-Rioja, J. et al. 1986. *Panorámica histórica y actualidad de la lectura*. Madrid, Pirámide.
- Pigallet, Ph. 1989. *L'art de lire*. Paris, ESF.
- Pinto, M. G. 1994. *Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem*. Porto, Porto Editora.
- Sartre, J.-P. 1948. *Qu'est-ce que la littérature?* Paris, Gallimard.
- Vega, M. 1993. *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid, Alianza Editora.
- Vigner, G. 1979. *Lire: du texte au sens*. Paris, Clé International.