

# OS MODELOS DE LEITURA *BOTTOM-UP*, *TOP-DOWN* E APROXIMAÇÃO INTERATIVA

Cristina dos Santos<sup>1</sup>  
Carla Callegaro Corrêa Kader<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho analisa os modelos de leitura *Top-down*, *Bottom-up* e Aproximação Interativa nas seções de leitura de cinco livros didáticos de língua portuguesa, levando em consideração os diferentes objetivos para a realização da leitura. Caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório, apoiada no que os PCNs preveem em relação à leitura e à compreensão de textos no Ensino Fundamental. Os resultados revelaram que os livros didáticos analisados trabalham com ambos os modelos de leitura *bottom up* e *top down*, contemplando, assim, a aproximação interativa.

**Palavras-chave:** Leitura. Modelos de leitura. Livro didático de Língua Portuguesa.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar como os autores aplicam as estratégias de leitura nas seções de interpretação de textos nos livros didáticos de língua portuguesa da 5ª série do ensino fundamental.

A análise se limita a abordar as seções que trabalham com a leitura, para tanto serão analisados cinco livros didáticos de língua portuguesa, procurando identificar as estratégias *Top-Down*, *Bottom-up* e Interativa, levando em consideração os diferentes objetivos para a realização da leitura, tais como: ler para aprender, ou seja, para ampliar conhecimentos, ler por prazer, ler para desenvolver a oralidade com clareza, precisão e fluência (SOLE, 1998).

Este trabalho busca apoio no que os PCNs preveem quanto à leitura e a compreensão de textos nas seções de interpretação dos livros didáticos de língua portuguesa, com destaque para a 5ª série do Ensino Fundamental, priorizando as atividades de leitura e a análise das estratégias utilizadas na elaboração dos exercícios em diferentes livros didáticos de LP. Isso supõe a generalização da responsabilidade educadora de modo que o conjunto dos professores

---

<sup>1</sup>Aluna do Curso de Letras Português-Espanhol da Faculdade Metodista de Santa Maria (FAMES).

<sup>2</sup>Professora Orientadora, Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), professora assistente do Colégio Agrícola de Frederico Westphalen (CAFW/UFSM).

a assuma. Nas palavras de David (1990, p. 413) “os professores podem ajudar as crianças a compreender melhor um livro texto, incorporando os elementos do programa necessários para o ensino da compreensão da leitura”. É certo que na escola se lê muito todos os dias. E, também, que a leitura converteu-se em um valioso recurso de aprendizagem. Mas, de certo modo, temos de reconhecer a falha em que muitos professores incorrem ao trabalhar áreas distintas da linguagem, considerando que o aluno já tenha incorporado a habilidade de leitura, quando a realidade confirma que, no ensino fundamental, essa habilidade ainda se encontra em processo de aprendizagem e que, como tal, temos de “treiná-la”. Por isso, chamamos a atenção para a corresponsabilidade dos professores em seu tratamento, e em todas as áreas de ensino, “convertendo as atividades diárias das crianças em recursos escolares” (GERTRUDIX, 1993, p. 64). Nosso objetivo principal deve ser fazer com que o aluno conheça o caráter utilitário da leitura. Trata-se de dotar de efetividade sua atividade de leitura cotidiana e de que ele descubra, por si mesmo, que ler também é útil, que proporciona um conhecimento e facilita o acesso a uma cultura. Quando a criança tomar consciência desse pragmatismo e tiver possibilidade de fazer uso da habilidade de leitura com autonomia, já contaremos com um recurso didático que permitirá seu envolvimento pessoal e teremos conseguido centrar tanto sua intencionalidade como sua atenção e compreensão. Destacamos, inclusive, que a própria área de trabalho será beneficiada ao apresentar maior efetividade na assimilação dos conteúdos, o que nos leva à conclusão de que teremos proporcionado à criança não apenas uma forma de ensino, mas também um meio para sua própria aprendizagem.

## **1 REFERENCIAL TEÓRICO**

Na seção anterior, foi apresentado o objetivo que norteia este estudo, a relevância e a descrição das partes deste trabalho. Neste, serão abordados aspectos relevantes para alicerçar conceitualmente o trabalho, tais como: modelos de leitura e processos cognitivos, ressaltando o Modelo Interativo.

### **1.1 Os modelos de leitura *bottom-up*, *top-down* e aproximação interativa**

Weaver e Resnick (1979) assinalam que durante muito tempo, ler era o mesmo que declamar o texto impresso; ler significava leitura oral e aceitava-se que o texto havia sido

compreendido quando era pronunciado de forma clara e correta. As coisas começaram a mudar quando se abriu caminho para a compreensão.

Thorndike e Barlett (apud VENEZKY, 1984) são nomes importantes na mudança de orientação que compreende, por um lado, levar em conta a compreensão e, por outro, dirigir os esforços da pesquisa para objetivos mais práticos e aplicados.

Thorndike (1917) evidenciou que, muitas vezes, os jovens leitores não percebem que falham em sua compreensão, essa percepção foi retomada e aprofundada pelos estudos de Brown (1980), Fitzgerald (1983) e Mateos (1991).

Bartlett (1995) introduz os estudos sobre a organização da memória que influenciaram fortemente as concepções atuais sobre o processamento da informação humana. Bartlett (Ibidem) acreditava que o conhecimento prévio dos indivíduos influía de maneira decisiva no tratamento da nova informação. A partir de estudos empíricos, concluiu que os sujeitos que liam um texto e aos quais se pedia, em diferentes intervalos temporais, que recordassem seu conteúdo, produziam no escrito original um conjunto de transformações não-casuais: reagrupamentos, simplificações e modificações que alteravam o texto para torná-lo coerente com as ideias e as experiências dos leitores. Esses resultados sustentavam a hipótese da organização conceitual da memória e atribuíam importância aos conhecimentos do indivíduo que lê no tratamento do texto.

É interessante constatar que, embora as explicações que atribuem uma função importante ao leitor e a seu conhecimento prévio no processo de compreensão estejam ganhando peso tanto no âmbito da pesquisa e das formalizações teóricas como no do planejamento do ensino, as posturas que dão ênfase ao texto e que veem a leitura fundamentalmente como um processo de identificação de códigos não desaparecem por completo. Ao final dos anos 60 e início dos 70, essa proposta torna-se presente mediante formulações teóricas e práticas inseridas em diferentes modelos de leitura.

Ainda que falar de modelos seja, na visão de alguns autores, reducionista e obrigue a deixar de lado questões inerentes a cada proposta específica, existe um certo consenso em afirmar que os pesquisadores e teóricos aproximaram-se da leitura a partir de um dos seguintes modelos genéricos:

1. O modelo *bottom-up*: caracteriza o processamento da leitura em sentido ascendente, desde as unidades menores (letras e conjuntos de letras) até as mais amplas e globais (palavras, texto). A leitura é guiada pelos dados (NORMAN, BOBROW, 1979), e o texto constituiria o elemento essencial no ato de ler. Tais conceitos são identificáveis nos métodos sintéticos utilizados para ensinar a ler, quer se trate de sua versão mais tradicional – que inclui o acesso

ao código mediante o conhecimento do nome das letras e que enfatiza a atividade de soletrar - , quer se trate dos métodos denominados fonéticos, que ensinam a correspondência entre o som e a grafia das letras. Este modelo enfatiza o texto e os dados nele contidos como ponto de partida para a compreensão e provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o sentido estaria ligado às palavras e às frases, estando desse modo, na dependência direta da forma. Também sugere que todas as leituras seguem uma forma mecânica na qual os leitores criam uma tradução das informações dos textos lidos, com a interferência do seu conhecimento prévio. É como se o leitor processasse letra por letra, palavra por palavra e sentença por sentença, coincidindo com um processo cognitivo de nível baixo que se refere ao acesso lexical, onde o reconhecimento do significado da palavra é fundamental, levando a formação semântica das informações do texto e trabalhando com a ativação da memória. Segundo algumas pesquisas, podemos destacar duas formas de ajudar os leitores de língua materna a melhorar o processo *bottom-up*, são elas: proporcionar o desenvolvimento de habilidades gramaticais por meio de atividades de leitura e o aperfeiçoamento do vocabulário.

2. o modelo *top-down*: sustenta que o processamento na leitura produz-se em sentido descendente, das unidades mais globais para as mais discretas, em um processo “guiado por conceitos” (NORMAN, BOBROW, 1979), no qual o leitor é o eixo principal. Reconhece-se essas ideias nos métodos analíticos que partem do ensino de configurações globais com sentido (palavra ou frase) e procedem à análise de seus elementos constituintes. Podem-se distinguir duas tradições em relação aos métodos analíticos: a que destaca o ensino explícito das habilidades de decodificação e aquela que se situa na linha dos métodos analítico-sintéticos, que admitem a necessidade de ensinar o código partindo de unidades significativas. Este modelo dá mais importância ao leitor, vendo-o como fonte única de sentido, de forma que o texto serviria apenas como confirmador de hipóteses. Segundo autores, o modelo *top-down* assume a leitura de um texto direcionada pelos objetivos e expectativas do leitor; é como se o leitor buscasse somente as informações que ele quer no texto, as informações relevantes para a leitura. O leitor cria expectativas em encontrar no texto o que lhe interessa e vai ao encontro delas durante a leitura do mesmo. Este modelo caracteriza-se por ser um processo cognitivo de nível alto, pois é construído através da interpretação das ideias representadas pelo texto, onde estabelecemos os propósitos de leitura, acionamos o nosso conhecimento prévio, monitoramos as informações em relação ao texto e avaliamos as informações lidas.

3. O modelo ou a aproximação interativa: integra e transcende as contribuições dos modelos anteriores, embora sua corrente teórica seja próxima à do modelo descendente. Na leitura, ocorre um jogo de processamentos ascendentes e descendentes simultâneos na busca do significado. Leitor e texto são importantes, embora o leitor oriente a leitura com os objetivos que deseja alcançar e com as decisões que toma em seu percurso; as informações de todo tipo (semânticas, sintáticas, grafofônicas, etc) integram-se de forma a elaborar uma interpretação pessoal do texto em questão. As propostas desse modelo que podem ser consideradas importantes partem de uma visão de aproximação da leitura mediante a combinação de análise e síntese, que inclui o ensino explícito da decifração em contextos significativos e admitem que é preciso continuar ensinando estratégias de leitura mesmo depois que o estudante aprendeu a ler.

Destacamos alguns autores como “Goodman (1970, 1976), Smith (1982); Adams & Collins (1985) apud Carrell, Devine & Eskey (1989) que discutiram o processo de combinar informações do texto com as informações que o leitor traz para o texto. A visão geral exposta por esses autores era de que nós, ao lermos um texto, tentamos confirmar hipóteses e reformular novas hipóteses” (CONCEPÇÕES, <[http://www.lambda.maxwell.ele.puc-rio.br/4743/4743\\_3.PDF](http://www.lambda.maxwell.ele.puc-rio.br/4743/4743_3.PDF)>).

A visão de Goodman (1970) levou muitas pesquisas em relação ao conhecimento prévio do leitor no processo de leitura. Também outros autores, como, por exemplo, Coady (1979) e Carrell & Eisterhold (1983) concluíram que nosso entendimento sobre a leitura está relacionado à interação que ocorre entre o leitor e texto. Nesta visão, o processo de leitura não é somente o mero fato de extrair as informações do texto, mas também é o de ativar o conhecimento que o leitor tem em sua mente, e que ele usa enquanto lê o texto. Ler é, então, segundo os autores, uma espécie de diálogo entre o leitor e o texto. Sendo assim, a ideia principal do modelo interativo é a de que o modelo *bottom-up* e o modelo *top-down* interagem no processo de compreensão do texto, pois para se fazer uma leitura, o reconhecimento das palavras precisa ser rápido e eficiente, assim como será preciso prever o que irá aparecer no texto.

De acordo com Kato (1985) esses processamentos podem servir para descrever tipos de leitores. E para que façamos a relação dos modelos com os tipos de leitores, na próxima seção, trataremos da interação texto e leitor.

## 1.2 A interação texto leitor

É essencial, por parte do leitor, ter uma posição ativa diante do texto para que seja possível compreendê-lo. É preciso que o leitor acione seu conhecimento prévio e suas experiências. A leitura baseia-se na percepção e na interpretação dos elementos linguísticos do texto, e como já mencionado, é um processo interativo entre o leitor e um texto.

Como processo interativo entre leitor e um texto, a leitura pode ser tratada em termos de competência comunicativa. Um leitor que tenha competência comunicativa é aquele que poderá entender um texto da maneira como o escritor queria que fosse entendido, porém, leituras diferentes podem ocorrer e são determinadas por compreensões diferentes do tema em questão.

O leitor fluente é aquele que se caracteriza tanto por um reconhecimento rápido do material linguístico envolvido na leitura como por modelos de compreensão de níveis de cognição mais altos, como já relacionado na seção anterior. Destaca-se que o trabalho de identificar rapidamente e de maneira precisa formas gramaticais e lexicais não é obstáculo a ser superado, mas uma habilidade a ser desenvolvida como meio necessário para eliminar grande parte do trabalho de adivinhação da leitura.

Kleiman (1989) destaca que a compreensão de textos envolve processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender. Segundo a autora, temos que visar o aprimoramento da própria capacidade de leitura do leitor. Sabemos que a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados.

De acordo com Kleiman (Ibidem), a compreensão do texto parece ser uma tarefa difícil, porque o próprio objeto a ser compreendido é complexo e envolve a compreensão de frases e sentenças, de argumentos, de provas formais e informais de objetivos, de intenções, de ações e motivações. Além disso, a autora destaca que a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida.

Já o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para o leitor poder chegar ao momento da compreensão, momento esse em que as partes discretas se juntam para criar um significado.

Segundo Kleiman (1989), quanto mais conhecimento textual o leitor tiver e quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será a sua compreensão, pois o

conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará suas expectativas em relação aos textos.

Após a discussão sobre as concepções de leitura e sobre as hipóteses ascendente, descendente e interativa de processamento da informação textual, bem como da interação texto leitor, passaremos à seção de metodologia para especificarmos o processo de análise das seções de leitura dos livros didáticos de LP da 5ª série do Ensino Fundamental.

## 2 METODOLOGIA

Nesta seção, procedemos a descrição da metodologia adotada, apontando o *corpus* e os procedimentos de análise. Para tanto, é necessário retomar o objetivo que impulsionou o estudo: verificar quais são as propriedades básicas das atividades de leitura em quatro livros didáticos de LP da 5ª série do Ensino Fundamental, no que se refere ao uso das estratégias *bottom-up*, *top-down* e interativa, procurando discutir a importância dessas estratégias para aulas de leitura em língua materna.

### - SELEÇÃO DESCRIÇÃO DO CORPUS

O *corpus* desta pesquisa é composto por quatro livros didáticos de LP, escolhidos aleatoriamente.

Os livros didáticos (LD) são destinados ao ensino de Língua Portuguesa (LP) para a 5ª série do Ensino Fundamental. Seu foco é trabalhar com a leitura. São divididos em cinco partes, cada parte contendo os itens selecionados para análise que abordam assuntos diferenciados.

A pesquisa foi de caráter sequencial com fins verificatórios, porém não teve como pretensão uma análise exaustiva do *corpus*, delimitando-se à abordagem, no nível das ações, das escolhas dos autores relacionados ao uso dos modelos *bottom-up*, *top-down* e interativo nas tarefas de leitura.

### - PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA ANÁLISE

Para alcançar o objetivo proposto, analisaram-se os livros didáticos segundo a descrição das atividades de leitura, de acordo com os seguintes passos verificatórios:

- a) se há atividades de pré-leitura, com ativação do conhecimento prévio do aluno, com tarefas de inferência, com exercícios sobre vocabulário, entre outros (estratégia *top-down*);
- b) se há atividades que trabalham a macroestrutura do texto ( interpretação textual, tarefas sobre o gênero textual, entre outras), contemplando a estratégia *top-down*;

c) se há exercícios que enfatizam a microestrutura do texto necessária para o entendimento do mesmo ( exercícios gramaticais e lexicais), contemplando a estratégia *bottom-up*.

d) se as estratégias ocorrem juntas nos exercícios contemplando a estratégia interativa.

Por fim, fizemos as análises e a conclusão dos resultados obtidos.

### **3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Nesta seção, apresenta-se a análise dos livros didáticos de LP, conforme diretrizes expressas na metodologia, a discussão dos resultados, a sistematização de inferências e, por fim, a discussão dos resultados.

#### **ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS**

A análise dos dados transcorreu de forma sequencial e teve por objetivo verificar se os modelos de leitura são trabalhados nos livros didáticos e como são trabalhados. Abaixo, estão selecionados os itens a serem analisados nos LDs da pesquisa e os livros envolvidos no estudo.

- a) Atividade de pré-leitura
- b) Atividade de vocabulário
- c) Atividade de leitura detalhada
- d) Atividades gramaticais
- e) Atividade de pós-leitura

Livro A- Português e Linguagens- Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães  
5ª série, 4ª edição, 2006.

Livro B- Português Idéias e Linguagens- Dileta Delmanto e Maria Conceição Castro, 5ª série,  
2007.

Livro C- Português: leitura, produção e gramática- Leila Lauar Sarmiento, 5ª série, 2006.

Livro D- Projeto Araribá- Desenvolvido pela editora Moderna, 2006.

#### **3.1 Exemplo – Atividade de pré-leitura do livro A (Capítulo 2, p. 86)**

Na atividade de pré-leitura do texto “Papo de irmão”, verifica-se que o autor questiona o leitor sobre os tópicos a serem abordados ao longo do texto, acionando seu conhecimento prévio a respeito do assunto e contemplando, assim, a estratégia *top down*. Observa-se, também, que essas atividades promovem a interação entre leitor e autor através do texto, bem



A microestrutura do texto é abordada em atividades com estruturas gramaticais. Segundo o LP, o objetivo não é usar o texto para ensinar gramática, mas levar o aluno a tirar suas próprias conclusões e chegar ao domínio das estruturas fundamentais para a compreensão do texto. A explicação dessas estruturas contempla a estratégia *bottom-up*. Nesta seção do capítulo 2, o livro oferece ao leitor dois textos complementares (Cinco coisas para fazer com seu (sua) irmão (ã), O que nunca fazer com seu (sua) irmão (ã)), mas que estão desacompanhados de atividades de leitura.

*Leia os seguintes trechos do texto, observando as palavras destacadas.*

*“Quando saio por aí, com meu irmão, brincamos de tudo [...] **Mas** existe uma brincadeira que é diferente de todas as outras”*

*a) Em todos esses trechos, a palavra **mas** tem o mesmo sentido. Qual é ele: tempo, alternância, oposição, conclusão ou explicação?*

### **3.6 Exemplo – Atividades de pós-leitura do livro A (Capítulo 2, p. 90)**

Nesta seção do capítulo 2 do livro, o leitor é conduzido a trocar ideias sobre a temática do texto lido, deve acionar os conhecimentos adquiridos durante o processo de leitura e relacioná-los ao seu conhecimento de mundo, contemplando, assim, a estratégia *top-down*. Nesta seção, o livro apresenta um novo texto complementar, uma tira, que deve ser mediada pelo professor, pois não apresenta atividades de leitura.

*Trocando idéias*

*Se você tem irmãos, como é o relacionamento entre vocês? Compare-o ao relacionamento que outros colegas têm com seus irmãos e irmãs, mais velhos ou mais novos, de diferentes sexos ou gêmeos, de diferentes pais, que ainda vai nascer, discutindo semelhanças e diferenças. Se você é filho único, que pessoa você considera um(a) verdadeiro(a) irmão(ã)? Por quê?*

### **3.7 Exemplo – Atividade de pré-leitura do livro B (texto 1, p. 184)**

Neste livro, não há atividades de pré-leitura direcionadas explicitamente aos alunos. Na versão do livro do professor, encontra-se a seguinte orientação:

*Preparação para a leitura: Perguntar aos alunos de quem é o texto, em que livro está, de que editora, quando foi publicado, se eles conhecem o autor. Pedir-lhes que vejam em que ano faleceu o autor e comparem com a data da publicação. Será que os textos só foram publicados depois da morte do autor? Ouvir as opiniões e depois explicar que se trata de uma antologia de crônicas, composta de textos já publicados anteriormente. Perguntar-lhes também o que lhes diz o título (será conto de mistério? O relógio provocou medo? Por quê? A ilustração permite antecipar algo?). Só depois*

*começar a leitura.*

Percebe-se que se o professor seguir as orientações do LD, o aluno será conduzido a acionar o seu conhecimento prévio em relação ao que vai ser lido no texto, contemplando, assim, a estratégia *top-down*.

### **3.8 Exemplo – Atividades de vocabulário do livro B (texto 1, p. 185)**

No final do texto, o leitor encontra um glossário com cinco palavras e suas respectivas definições. Logo a seguir, há uma atividade proposta pelo LD de tirar as dúvidas a respeito do vocabulário com o colega ou com o dicionário, contemplando a estratégia *bottom-up*.

*Veja se há alguma palavra do texto cujo sentido você desconheça. Se houver, procure esclarecer suas dúvidas pelo contexto ou consultando os colegas. Se elas persistirem, recorra ao dicionário.*

### **3.9 Exemplo – Atividades de leitura detalhada e gramaticais do livro B (texto 1, p. 186-187)**

Nesta seção, o aluno acionará seus conhecimentos adquiridos ao longo do processo de leitura e responderá as questões apresentados pelo LD, contemplando, assim, a estratégia *top-down*. Observa-se que das 8 questões apresentadas nesta seção, 1 é de gramática sobre o discurso direto e indireto livre, destacando a presença da estratégia *bottom-up*.

*Como você definiria a personagem principal com um só adjetivo? Qual é a importância dessa característica para o desenrolar da história?*

*Quando os pensamentos de uma personagem misturam-se na fala do narrador temos um caso de discurso indireto livre.*

*a) Em que esse recurso difere do discurso direto, que vimos na Unidade anterior?*

### **3.10 Exemplo – Atividades gramaticais e de vocabulário do livro B (texto 1, p. 187)**

Nesta seção do LD, as questões sobre o vocabulário empregado no texto e sobre a gramática aplicada ao texto estão sendo abordadas juntas, contemplando a estratégia *bottom-up*.

*Localize algumas palavras, expressões ou orações que indiquem que Dona Irene era medrosa*  
*A utilização de palavras e construções comuns na linguagem falada é um recurso que favorece a caracterização das personagens.*

a) Procure no texto exemplos de expressões típicas da fala, do estilo coloquial utilizado muitas vezes pelo cronista.

### 3.11 Exemplo – Atividades de pós-leitura do livro B

Este LD não oferece ao leitor atividades de pós-leitura, mas isso não significa que não seja adequado ao ensino da leitura, pois prioriza o trabalho de busca de informações específicas do texto na seção de leitura detalhada.

### 3.12 Exemplo – Atividades de pré-leitura do livro C (p. 138)

Este LD apresenta a seção “Antes de ler o texto” com questões que acionam o conhecimento prévio (estratégia *top-down*) do aluno para o que vai encontrar ao longo da sua leitura extensiva. Também oferece um texto informativo sobre Luis Fernando Veríssimo, autor do texto a ser lido.

*Antes de ler o texto*

*Que brincadeiras é possível fazer com uma bola?*

*Você costuma brincar de quê?*

*Entre os brinquedos que existem hoje, quais você prefere?*

*O que seus pais dizem sobre suas opções de lazer? Eles compartilham das suas brincadeiras?*

### 3.13 Exemplo – Atividades de vocabulário do livro C (p. 140-141)

Nesta seção, o LD de forma diferente dos anteriores, trabalha com o vocabulário retirado do texto e que o elaborador das questões pensa ser necessário ser abordado (estratégia *bottom-up*).

*A palavra é ...*

*Reescreva em seu caderno as frases a seguir, substituindo as palavras destacadas por um sinônimo.*

a) “Uma número 5 sem **tento** oficial de couro.” (p. 140)

*Linguagem e interação*

*Leia novamente*

“- Uma **bola, bola**. Uma bola mesmo.”

a) Por que o substantivo **bola** foi repetido duas vezes?

b) Interprete o emprego da palavra **mesmo** nessa frase. (p. 141)

### 3.14 Exemplo – Atividades de leitura detalhada do livro C (p. 140)

Nesta seção, encontra-se, em meio às questões de interpretação do texto (estratégia *top-down*), uma questão gramatical referente ao uso do discurso direto e indireto (estratégia *bottom-up*). Esta mescla das estratégias possibilita que o leitor relacione seus conhecimentos prévios referentes ao tema e a história apresentada pelo texto ao seu conhecimento linguístico, ativando estratégias de leitura *top-down* e *bottom-up*.

*O texto de Veríssimo é do tipo narrativo. É uma crônica, ou seja, um texto em que são abordadas situações do cotidiano de maneira breve e muitas vezes bem-humorada.*

*a) Quem são os personagens da crônica? Onde e quando se passam os fatos?*

*Alguns personagens apresentam suas próprias palavras. É o discurso direto. Quando um personagem apresenta as falas de outro personagem, temos o discurso indireto. O discurso direto é marcado por parágrafo e travessão e o indireto não é destacado.*

*a) Escreva em seu caderno uma das falas apresentadas em discurso indireto.*

### 3.15 Exemplo – Atividades de pós-leitura do livro C (p. 141)

Na seção “Conversa sobre o texto, o leitor é convidado a discutir com os colegas sobre o assunto do texto (estratégia *top-down*), oportunizando ao aluno o desenvolvimento da oralidade, argumentação e o uso do seu conhecimento de mundo sobre o tema abordado.

*Discuta com seus colegas: por que justamente uma bola, um brinquedo que “não faz nada”, foi escolhido para ser comparado com o videogame, o brinquedo apreciado pelo filho?*

### 3.16 Exemplo – Atividades gramaticais do livro C (p. 142)

Nesta seção, o LD apresenta, junto com os exercícios de vocabulário, questões de gramática aplicada ao texto (estratégia *bottom-up*). O tópico gramatical selecionado é sobre o uso da Catacrese. O LD apresenta sua definição, lançando mão da metalinguagem e, logo após, insere um exercício ao aluno, pedindo que selecione as expressões dadas que podem ser classificadas como Catacreses.

*Entre as expressões a seguir, há alguns casos de Catacrese. Escreva-os em seu caderno.*

<i>Trevas da noite</i>	<i>bico de chaleira</i>	<i>dente de alho</i>	<i>céu da boca</i>
<i>Mãos de seda</i>	<i>olho do furacão</i>	<i>lábios de mel</i>	<i>pés de chumbo</i>

### 3.17 Exemplo – Atividades de pré-leitura do livro D (p. 100)

Nesta seção, o LD prepara o leitor para o que vai encontrar durante a sua leitura extensiva, oferecendo informações sobre o romance, autor, ou seja, sobre o contexto de produção da história (estratégia *top-down*) a ser estudada e lida na p. 101.

*Estratégia*

*Você vai ler o início dessa aventura na África. Preste atenção aos trechos descritivos e à função de cada um. Depois você vai realizar as atividades propostas.*

### 3.18 Exemplo – Atividades de vocabulário do livro D (p. 103)

Nesta seção, há apenas o glossário com uma palavra e sua definição (estratégia *bottom-up*), mas sem exercícios ou atividades que instiguem os alunos à busca de palavras desconhecidas ou por suas definições.

*Glossário*

*Cenário – é o conjunto de elementos que compõem o lugar onde se desenvolve a ação ou ações de uma história, de uma peça de teatro, etc.*

### 3. 19 Exemplo – Atividades de leitura detalhada do livro D (p. 103-104)

Nesta seção, o aluno é orientado a responder sobre as questões abordadas no texto, relacionando-as ao seu conhecimento prévio e às atividades de pré-leitura (estratégia *top-down*.) Esta seção encerra as atividades de leitura, não oferecendo atividades gramaticais.

*Estudo do texto*

*Reúna-se com um colega e observem estas ilustrações.*

*Contem oralmente, um para o outro, o que aconteceu em cada um desses cenários ilustrados.*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise realizada, foi possível perceber que a estratégia interativa é utilizada pelos alunos, no momento que as atividades empregam as estratégias *top-down* e *bottom-up*

para serem aplicadas em seus exercícios. A partir desta consideração, atestamos a boa qualidade dos materiais e, conseqüentemente, o ganho na aprendizagem por parte do aluno.

De acordo com o referencial teórico, a estratégia interativa provê uma contextualização mais acurada da *performance* da leitura, oportunizando aos alunos uma descrição dos dados existentes no uso das estruturas ortográficas e no contexto das sentenças pelos leitores.

Ao longo das análises dos livros didáticos selecionados, percebemos que o leitor utiliza informações semânticas e pragmáticas de uma maneira não linear durante o processo de leitura, reforçando o uso da estratégia interativa que contempla a utilização dos processos ascendentes (*top-down*) e descendentes (*bottom-up*). Nessa concepção, o bom leitor é aquele que é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas ideias e intenções (CORACINI, 1995, p. 14). A interação, portanto, refere-se especificamente ao inter-relacionamento, não hierarquizado, de diversos níveis de conhecimento do sujeito utilizados pelo leitor na leitura. Assim, ambos os tipos de processamento (*bottom-up* e *top-down*) se inter-relacionam no processo de acesso ao sentido (KLEIMAN, 2004, p. 31).

Devemos levar em consideração, o papel do professor que ajudará seu aluno a ser um leitor proficiente, na medida em que tentar fazer com que ele reflita sobre o conteúdo do texto, as intenções do autor, e o faça contrastar com o seu conhecimento de mundo. Para isso, é preciso bons livros didáticos e/ou bons materiais de apoio, que privilegiam forma, acoplada com função, acoplada com conhecimento prévio, acoplada com contexto, entre outros. Portanto, ao abordar a estratégia interativa, deixamos de lado a aula tradicional, na qual apenas a metalinguagem é enfocada, e passamos a ver o processo de ler como dependente da vivência de cada leitor relacionado às informações encontradas no texto.

Concluimos, assim, que a estratégia interativa condiz com uma metodologia comunicativa, pois aluno e professor se engajam na atividade de aprender e ensinar a língua materna, os objetivos de ambos são traçados e a suas ações perante o texto melhoram o desempenho linguístico e comunicativo do aluno.

A contribuição que este trabalho pretende deixar para o ensino-aprendizagem da leitura é sobre a importância da estratégia interativa, já que esta contribui significativamente para o desenvolvimento da competência comunicativa entre LD, aprendizagem de LP, professor e aluno.

## READING BOTTOM-UP AND TOP-DOWN MODELS AND INTERACTIVE APPROXIMATION

**ABSTRACT:** The present work analyzes Top-Down and Bottom-up reading models and interactive approximation in the reading sections of five Portuguese textbooks, taking into account the different objectives to accomplish reading. It is a bibliographic research with an exploratory character, supported by the PCNs and what they foresee in relation to the reading comprehension for Elementary School. The results showed that the textbooks analyzed present both bottom-up and top-down reading models, achieving, this way, the interactive reading model.

**Keywords:** Reading. Reading models. Portuguese textbooks.

### REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. Réflexion Linguistique sur les Types de Textes et de Competences en Lecture. **L'orientation Scolaire et Professionnelle**, v. 4, n. 14, p. 293-304, 1985.

ALONSO, J.; MATEOS, M. M. Comprensión Lectora: Modelos, Entrenamiento y Evaluación. **Infância y Aprendizaje**, n. 31-32, p. 5-19, 1985.

Bartlett, F. C. **Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. (Original publicado em 1932)

BROWN, A. Metacognitive Development and Reading. In: SPIRO, R. J.; BRUCE, B. C.; BREWER, W. F. (Eds.). **Theoretical Issues in Reading Comprehension**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass., 1980, p. 453-481.

CARREL, P.; EISTERHOLD, J.C. Schema Theory and ESL Reading Pedagogy. **TESOL QuarterJy**, v. 17, n. 4, 1983.

CARREL, P. L. Interactive Text Processing: Implications for ESL/Second Language Reading Classrooms. In: CARREL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (Eds.). **Interactive Approaches to Second Language Reading**. Cambridge University Press, 1989.

COADY, J. A. Psycholinguistic Model of ESL Reader. In: MACKA, Y. R. et al. **Reading in a Second Language**. Newbury House Publishers, 1979.

CONCEPÇÕES de leitura. A hipótese ascendente e a descendente de processamento da informação. Disponível em: <[http://www.lambda.maxwell.ele.puc-rio.br/4743/4743\\_3.PDF](http://www.lambda.maxwell.ele.puc-rio.br/4743/4743_3.PDF)>.

COOPER, David J. **Cómo Mejorar la Comprensión Lectora**. Madrid Aprendizaje-Visor, 1990.

CORACINE, M. J. R. F. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1995.

DEVINE, J. The Relationship Between General Language Competence and Second Language Reading Proficiency: Implications for Teaching. In: CARREL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (Eds.). **Interactive Approaches to Second Language Reading**. Cambridge University Press, 1988.

FITZGERALD, J. Helping Readers Gain Self-Control over Reading Comprehension. **The Reading Teacher**, n. 37, p. 249-253, 1983.

GERTRUDIX, S. El Método Global-Natural. **Cuadernos de Pedagogia**, n. 126, p. 64, 1993.

GOODMAN, K. The Reading Process. In: CARREL, P., DEVINE, J.; ESKEY, D. (Eds.). **Interactive Approaches to Second Language Reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1985.

KLEIMAN, A. B. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2004.

MATEOS, M. M. Un Programa de Instrucción em Estratégias de Supervisión de la Comprensión Lectora. **Infância y Aprendizaje**, n. 56, p. 61-76, 1991.

NORMAN, D. A.; BOBROW, D. G. Sobre el Papel de los Procesos Activos de la Memoria en la Percepción y en la Cognición. In: COFER, C. H. N. (Ed.). **Estructura de la Memoria Humana**. Barcelona: Omega, 1979, p. 127-147.

SMITH, F. **Comprensión de la Lectura: Análisis Psicolinguístico de la Lectura y su Aprendizaje**. México: Trillas, 1971.

SOLÉ, I. Las Posibilidades de um Modelo Teórico para la Enseñanza de la Comprensión lectora. **Infância y Aprendizaje**, n. 39-40, p. 1-13, 1988.

THORNDIKE, E. L.; VENEZKY, R. L. The History of Reading Research. In: PEARSON, P. D. (Ed.). **Handbook of Reading Research**. Nueva York: Longman, 1984, p. 3-37.

VENEZKY, R. L. The history of reading research. In: PEARSON, P. D. (Ed.). **Handbook of Reading Research**. Nueva York: Longman, 1984, p. 3-37.

WEAVER, P. H.; RESNICK, L. B. The Theory and Practice of Early Reading. In: WEAVER, P. H.; RESNICK, L. B. (Eds.). **Theory and Practice of Early Reading**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass., v. 1, 2 e 3, 1979, p. 1-27.