

**Modalidades de apresentação de textos e compreensão em L2 / Modalities of presentation and understanding of texts in L2**

---

**letrônica**

---

Talita dos Santos Gonçalves\*

**Resumo:** O objetivo deste artigo é apresentar as características da compreensão de textos na modalidade escrita e oral e o impacto de cada modalidade na compreensão em L2. Esta revisão bibliográfica trata o leitor/ouvinte como um indivíduo ativo, que interage com o texto com seus conhecimentos linguísticos e extralinguísticos. A compreensão de textos na modalidade escrita é beneficiada pela possibilidade de reexame no texto, ao contrário do que ocorre na compreensão de textos na modalidade oral, já que o texto é volátil. Embora, existam diferenças na decodificação de textos orais e escritos, evidências sugerem que no nível da compreensão, a modalidade de input não é tão determinante como a proficiência na língua.

**Palavras - chave:** texto oral; texto escrito; compreensão em L2.

**Abstract:** The aim of this paper is to present the characteristics of text comprehension in written and oral form and the impact of each modality in comprehension in L2. This literature review addresses the reader / listener as an active individual who interacts with the text with their linguistic and extralinguistic knowledge. The understanding of the written texts is benefited from the possibility to review the text, unlike what occurs in text comprehension in the oral mode, since the text is volatile. Although there are differences in decoding oral and written texts, evidence suggests that the level of comprehension of the input mode is not as crucial as the language proficiency.

**Keywords:** oral text; written text; comprehension in L2.

**INTRODUÇÃO**

Este artigo apresenta uma revisão teórica sobre a compreensão em L2 e a modalidade de apresentação de textos. Esta revisão busca mostrar, através de estudos psicolinguísticos e neurolinguísticos, se há ou não diferenças na compreensão de textos apresentados em diferentes modalidades.

---

\* Aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, em nível de mestrado. Pesquisa sobre a compreensão de textos em L2 e seu impacto sobre a memória, com bolsa CNPq.

O leitor/ouvinte é um indivíduo que interage com texto, através de seus conhecimentos e características pessoais. Ao escolher o termo leitor/ouvinte e não apenas leitor, indica-se que um texto se apresenta em diferentes modalidades (escrita e oral). Este artigo trata inicialmente da compreensão de textos na modalidade escrita, na sequência aborda a compreensão de textos na modalidade oral e, por fim, discute as modalidades de apresentação de textos e seu impacto na compreensão em L2.

## 1 COMPREENSÃO DO TEXTO NA MODALIDADE ESCRITA

A capacidade de compreender um texto escrito depende de vários fatores, dentre os quais, cita-se: o reconhecimento do código escrito, a habilidade de decodificação rápida das palavras, a capacidade de memória de trabalho (MT), os conhecimentos prévios, o uso das próprias características do texto, a geração de inferências<sup>1</sup>, a análise de palavras não conhecidas, a identificação das funções gramaticais das palavras, a busca pelo significado do texto, a conservação do objetivo e ajuste nas estratégias de abordagem do texto, a identificação e a distinção de ideias principais das secundárias, o entendimento da relação entre as partes que compõem o texto, o uso do contexto para construir o significado e a compreensão, bem como a persistência no texto mesmo quando não há êxito na compreensão (AEBERSOLD; FIELD, 1997).

Para Dehaene (2012), a leitura começa no centro da retina, mais especificamente na fóvea. Essa região do olho possui uma resolução capaz de reconhecer os detalhes das letras. Ao repousar os olhos no material escrito, o leitor identifica uma palavra ou duas. Logo, os neurônios ligados à retina decompõem e reconstituem a cadeia de letras para, enfim, reconhecê-la. Para este autor, o sistema visual extrai o conteúdo dos grafemas, sílabas, afixos e radicais das palavras muito rapidamente, para, então, converter a cadeia de letras em sons (fonemas) – pela via fonológica – e acessar o dicionário mental (armazém de significado das

---

<sup>1</sup> Na Psicolinguística, a inferência consiste em uma estratégia de leitura, assim como a predição leitora, exigindo processamentos cognitivos que manipulam pistas textuais deixadas pelo escritor, com o objetivo de chegar-se à compreensão do texto (PEREIRA, 2009, p. 14). Nessa perspectiva, a inferência é assumida como um caminho com esforço cognitivo para a predição, com vistas à compreensão leitora. Há dois grupos de categorias inferenciais – a inferência linguística episódica, que, para o percurso cognitivo, toma os fatos, as informações, o conteúdo do texto, como pistas decisórias, uma vez que são elas a chave para a solução; a inferência metalinguística, que, para fazer o percurso cognitivo, toma a própria linguagem como pista de decisão, uma vez que o leitor encontra nela o fundamento para a conclusão (PEREIRA, 2009, p.15).

palavras)– pela via lexical. Assim, a cadeia de letras ganha som e significado. Os estudos de Dehaene (2012) mostram que existe uma área no cérebro específica para o reconhecimento de palavras escritas e que, independente da língua em que se lê, a área usa o mesmo circuito.

Conforme García – Madruga (2006), a leitura, por algum tempo, foi confundida com o ato de decodificar o texto escrito. Contudo, nos últimos anos, as investigações na área da leitura têm dado ênfase às habilidades de construção de significado nos textos escritos, mas sem abandonar ou desconsiderar o processo de decodificação. Sem a decodificação não existiria leitura, já que ela possibilita o acesso ao código escrito por parte do leitor. A automatização das habilidades de reconhecimento de palavras e acesso lexical permite a liberação de recursos cognitivos (memória de trabalho, por exemplo) que podem ser empregados na compreensão e na construção de significado de textos complexos. Essa automatização vai sendo construída com a exposição do leitor a diferentes tipos de leitura. Um leitor experiente apresenta uma velocidade leitora aliada à compreensão do que lê (GARCÍA-MADRUGA, 2006).

A memória de trabalho (MT) é um espaço mental de trabalho que é necessário nas atividades cognitivas complexas (BADDELEY *et al*, 2011), como o processo de leitura, por exemplo, porque ela conserva ativa as sequências de palavras que formam uma frase por tempo suficiente até que haja significação.

Leitores eficientes em L1 e L2 apresentam uma maior capacidade de memória de trabalho ao abordar um texto, demonstrando menos esforço e mais eficiência para compreender o texto, pois seus recursos cognitivos centram-se em processos de construção de significado (DANEMAN; CARPENTER, 1980).

Em relação ao conhecimento prévio, sabe-se que este é um fator que determina os diferentes sentidos construídos para o “mesmo” texto. Cada leitor traz consigo uma bagagem repleta de experiências individuais e outras coletivas, fazendo com que sua compreensão seja sempre única. Para Scherer e Tomitch (2008), as pessoas não atribuem exatamente o mesmo significado ao mesmo texto. Isso se justifica pelo fato de terem experiências de vida diferentes. As autoras explicam que a variabilidade de significados surge da relação do conhecimento de mundo com a compreensão do texto.

As características do material escrito também contribuem para a compreensão do texto, ao passo que o leitor tem como visualizar a estrutura do texto (identificar o tipo e o gênero) antes de abordá-lo. O leitor pode buscar as informações que são mais importantes no momento e descartar tudo aquilo que é irrelevante, fazer um apanhado geral ou uma leitura

mais detalhada, através das estratégias de leitura – *scanning*<sup>2</sup> e *skimming*<sup>3</sup>, por exemplo. Além disso, a compreensão do texto na modalidade escrita pode ser mais bem controlada, devido à possibilidade de reinspeção quando uma única leitura não for suficiente.

Muitos textos escritos são iniciados por títulos. Van Dijk (2010) expõe que os títulos, entre outros elementos como o sumário, são pistas que auxiliam na “adivinhação” do assunto. Essas “adivinhações” ou inferências a partir dos títulos contribuem para a compreensão à medida que o leitor faz um levantamento e uma pré-ativação de informações que podem ser pertinentes e vai descartando aquelas que podem ser irrelevantes durante a leitura.

Partindo de uma visão geral, compreender um texto escrito é uma ação interativa entre o leitor e o texto. O significado e os sentidos não se centram apenas no texto, pelo contrário, vão se construindo ao longo da interação, vão emergindo do diálogo entre leitor e texto. Sendo assim, o texto não é fechado e acabado, pois o leitor é ativo no processamento do texto.

O movimento de ir ou vir do leitor para o texto, quer dizer, atribuir significado e extrair sentido do texto, traz à tona três abordagens textuais distintas<sup>4</sup>, em que cada movimento se refere a uma concepção diferente de processamento de texto.

Leffa (1996) discute que, na extração de significado de um texto, uma das direções a serem tomadas pode ser do texto para o leitor. Em outras palavras, o leitor se prende ao texto, dando ênfase para percepção e decodificação. Assim, o significado estaria no texto, o qual seria preciso, exato e completo. O papel do leitor, nesta perspectiva, seria de captar o significado à medida que vai decodificando o texto. Deste modo, a compreensão ocorreria unilateralmente. Esse movimento, de via única, que parte do texto para o leitor, é denominado na literatura como movimento *bottom-up* ou *ascendente* (proposto por Gough em 1972).

Para Aebersold e Field (1997), este processo indica que o texto é construído a partir de unidades menores (letras a palavras, frases a sentenças) por meio de um processo inconsciente. Conforme Kato (2007), no processo ascendente se analisam os signos linguísticos de forma linear e indutiva, sendo então, uma abordagem composicional, pois o significado é construído através da análise e síntese do significado das partes.

---

<sup>2</sup> *Scanning* é a estratégia de leitura que consiste em ler o texto buscando detalhes ou informações específicas (FARREL, 2003). Segundo Pereira (2010), *scanning* é uma estratégia de leitura que busca informações específicas no texto.

<sup>3</sup> *Skimming* é a estratégia de leitura que consiste em ler o texto rápida e superficialmente, à procura da informação global ou o sentido geral do texto (FARREL, 2003). Conforme Pereira (2010), *skimming* é uma estratégia de leitura geral e rápida para uma aproximação inicial ao texto.

<sup>4</sup> Tais abordagens são conceituadas algumas vezes na literatura como concepções ou até mesmo como modelos de leitura. Aqui, nós as trataremos como abordagens de textos (tanto em L1 como em L2), pois se considerarmos apenas como processos de leitura estaremos negando que eles também ocorrem quando estamos diante de um texto oral.

Outra abordagem de leitura prevê o processo de atribuição de significado ao texto. Nessa perspectiva, segundo Leffa (1996), o leitor é quem atribui significado ao texto e faz inferências. O movimento de compreensão parte do leitor para o texto. Assim, um mesmo texto pode ter significação variada para leitores diferentes. Esse movimento, também de via única, é denominado na literatura como *top-down* ou *descendente* (proposto por Goodman em 1969).

De acordo com Aebersold e Field (1997), no processo descendente, o leitor interage com o texto através de um conhecimento extralinguístico adquirido anteriormente. Kato (2007) explica que, nesse processo, o leitor analisa as informações que não estão no texto de forma não linear, intensiva e dedutiva, e a sua direção é do tema para a para as sentenças do texto e da função para a forma.

No processamento interativo, o papel do leitor diante de um texto é ativo. Para entender um texto, além de reconhecer as palavras (grafemas) que o compõem, o leitor faz inferências, ou seja, tem a capacidade de concluir ideias que não estão expressas no texto. Em suma, a partir de seus conhecimentos prévios, o leitor consegue abstrair ideias que não foram ditas.

Para Leffa (1996), a complexidade do processo da leitura não permite fixar-se apenas no leitor ou no texto, um excluindo o outro. Para o autor, nem mesmo a soma das contribuições do leitor e do texto é suficiente para uma compreensão eficiente. Conforme Leffa (1996), é necessário considerar um terceiro elemento no processo leitura: aquilo que acontece quando leitor e texto se encontram. Então, nessa perspectiva, para entender o ato da leitura, deve-se considerar tanto o papel do leitor e o papel do texto, quanto o processo de interação entre o leitor e o texto.

Então, surge um terceiro movimento de compreensão – o interativo – de via dupla (proposto por Rumelhart em 1985). Nessa concepção, existe uma interação entre leitor – texto, em que aquele usa seu conhecimento prévio para interagir com as informações do texto. O movimento de ir e vir do texto para o leitor é dinâmico e produzirá uma compreensão mais eficiente.

Conforme Aebersold e Field (1997), no processamento interativo, o leitor utiliza o conhecimento linguístico aliado ao conhecimento de mundo para entender um texto. Para Carvalho (2009), esse processamento de texto é defendido por muitos teóricos como o melhor. Segundo a autora, esse processo interativo depende do tipo de texto e do conhecimento de mundo do leitor, além do seu nível de proficiência na língua e na leitura, da motivação, do uso de estratégias e de crenças. Em síntese, nessa perspectiva, o leitor

...é um processador ativo da informação, capaz de construir ou ampliar significados, de atualizar definitivamente seus esquemas de conhecimento já adquiridos através de sua experiência de vida, guiado pela informação que o texto oferece (...) (ACQUARONI, 2005, p. 949)<sup>5</sup>.

De um modo geral, a compreensão de textos na modalidade escrita envolve tanto as características do leitor quanto do material escrito. Destacaram-se alguns dos fatores como o reconhecimento do código escrito, a decodificação, o conhecimento prévio, as características do material escrito, os tipos de abordagens para o processamento do texto e o papel da memória de trabalho.

A seção seguinte trata da compreensão de textos na modalidade oral, abordando algumas características do texto oral.

## **2 COMPREENSÃO DO TEXTO NA MODALIDADE ORAL**

Muitas características que descrevem a compreensão de texto na modalidade escrita podem ser aplicadas à compreensão de textos orais. Porém, diferentemente de textos apresentados na modalidade escrita, a apresentação de textos orais muitas vezes não pode ser controlada pelos ouvintes. Por exemplo, em uma palestra ou conferência a pessoa que ouve não tem como parar o interlocutor e pedir que retome sua fala anterior, ou seja, a pessoa que ouve não controla a apresentação do texto oral, ao contrário do que ocorre com a apresentação do material escrito, que geralmente oferece a possibilidade de ser reexaminado quando não compreendido.

Dentre os fatores que podem determinar a compreensão de um texto oral, tanto em L1 quanto em L2, destacam-se: a velocidade da fala, os sotaques, a capacidade de memória de trabalho (MT), os conhecimentos prévios e o tema. Além desses, fatores externos como nível de ruído, o lugar onde se encontra o ouvinte e seu nível de comodidade afetam a compreensão de um texto oral.

O processo de compreensão do texto oral envolve aspectos que são únicos à habilidade auditiva. A pessoa que entende uma passagem ou um texto oral se foca nas características físicas da língua (a entonação, os sotaques, as pausas, o encadeamento de sons, etc.), nas

---

<sup>5</sup> No original: "...el propio lector, procesador activo de la información, capaz de construir o ampliar significados, de actualizar en definitiva sus esquemas de conocimiento ya adquiridos a través de su experiencia vital, guiado por la información que le ofrece el texto..." (ACQUARONI, 2005, p. 949).

características linguísticas (a sintaxe, o vocabulário coloquial, as elipses) e nas características psicológicas (interação com o falante para clarear o significado e incorporação ajuda visual, quando possível) (ROST, 2002).

Para Lynch e Mendelsohn (2002), a capacidade de compreender o que se ouve é um processo ativo. As pessoas que são boas ao ouvir são tão ativas quanto àquelas que enviam as mensagens. Na compreensão de uma mensagem oral entram em jogo os processos cognitivos de construção de significados e de interpretação de palavras e gestos. Aquele que escuta tem um papel muito ativo, pois deve entender aquele que fala para compreender a mensagem de uma ou outra maneira. O ouvinte apresenta um objetivo determinado: ouve para obter informação, receber uma resposta, entender algo. Raramente se escuta algo sem intenção (CASSANY; LUNA; PINYOL, 1994).

O conhecimento prévio do tema e o domínio do código também determinam a profundidade com que a pessoa entenderá o texto oral. De acordo com Rubin (1994), as pessoas associam o *input* que escutam com seu conhecimento prévio. Se as pessoas somente reconhecem as palavras da fala, tratarão de associá-las com o conhecimento que têm sobre elas para compreender o texto.

Rost (2002) destaca que, com o objetivo de manipular a língua falada em tempo real, é necessário que o ouvinte separe com rapidez a cadeia falada em um pequeno número de constituintes, com os quais poderá trabalhar na Memória de Trabalho (MT). Aparentemente a língua falada evoluiu de maneira que permite ao ouvinte analisar a fala em tempo real, da maneira mais econômica possível.

Dois fatores podem impedir o processamento da informação nova: a fragilidade do *input* sonoro e a interferência no *input* novo. A repetição parece ter uma influência favorável na manipulação do *input* na MT e na sua retenção na memória de longa duração. Porém, na maioria das ocasiões, os textos orais são apresentados uma única vez, fazendo com que os ouvintes processem a informação sem chance de retorno ao texto, salvo exceções de textos gravados.

Em relação à abordagem, para compreender um texto escrito ou oral, as pessoas lançam mão de várias estratégias para abordá-lo. No entanto, a maneira como utilizam essas estratégias afeta a habilidade de compreender um texto. Para Rubin (1994), há dois tipos de estratégias para processar o *input* oral: as estratégias cognitivas e as estratégias metacognitivas. As pessoas usam estratégias cognitivas para resolver problemas e para guardar e recuperar informação. Por outro lado, usam as estratégias metacognitivas para

determinar a dificuldade da passagem ou texto oral e decidir o quanto necessitam ler/escutar para compreender o significado do texto.

Em linhas gerais, estratégias cognitivas dizem respeito ao resultado de uma abordagem do texto, enquanto estratégias metacognitivas dizem respeito à eficiência desse resultado (FLAVELL, 1987). Em outras palavras, estratégias cognitivas em relação à abordagem de textos se referem às estratégias de leitura (*scanning, skimming*, por exemplo) e as estratégias metacognitivas tratam do monitoramento, da avaliação da compreensão e dos recursos que se tem à disposição para tentar resolver os inúmeros problemas que surgem durante a leitura (LEFFA, 1996).

Em suma, percebe-se que o texto na modalidade oral é mais volátil do que na modalidade escrita e, para sua compreensão, o ouvinte vale-se de suas características individuais, de seus conhecimentos prévios sobre o assunto, além, é claro, do domínio do código utilizado na interação.

A próxima seção trata do impacto da modalidade de apresentação na compreensão de textos em L2, discutindo sobre algumas semelhanças e diferenças na compreensão de textos orais e escritos.

### **3 O IMPACTO DA MODALIDADE DE APRESENTAÇÃO DE TEXTO NA COMPREENSÃO DE TEXTOS EM L2**

A compreensão leitora é a habilidade mais investigada dentre as quatro habilidades linguísticas (compreensão leitora e oral, expressão escrita e oral) e considerada a mais importante por muitos aprendizes de L2 (CARRELL, 1998). Graham (2006) afirma que a compreensão oral é a destreza mais difícil na aprendizagem de uma L2, segundo a maioria dos aprendizes. Nesta seção, discutem-se os efeitos das modalidades de apresentação de textos na compreensão em L2.

Começa-se localizando no esquema (Fig. 1) a compreensão leitora e oral - destrezas receptivas - no conjunto de habilidades linguísticas a serem desenvolvidas na aprendizagem de uma L2.



Figura 1: Esquema das quatro habilidades linguísticas de Lloret



Fonte: Lloret (2010, p. 222).

Como é possível observar, a compreensão leitora e a oral são capacidades que processam as informações de entrada (*input*). Contudo, diferem no formato do *input* linguístico, pois enquanto na compreensão leitora a informação escrita é percebida visualmente, na compreensão oral a informação é percebida por meios auditivos.

Contudo, mesmo que um aprendiz iniciante de L2 não seja tão hábil em predizer ou inferir ideias de um texto, ele não é passivo. Como vimos nas seções anteriores, o leitor/ouvinte é ativo. No passado, pensava-se que as habilidades receptoras não envolviam maior esforço e que a demanda cognitiva se apresentava quase que totalmente na expressão escrita e oral (PETREE, 2011). Hoje, já se sabe que tanto a compreensão leitora como a compreensão oral, mesmo como habilidades receptoras, requerem uma série de processos cognitivos sem os quais um indivíduo não poderia dar sentido ao que lê ou ouve (PETREE, 2011).

Em relação à apresentação do texto na modalidade oral, a velocidade da fala e o sotaque do falante são os fatores que mais afetam a compreensão oral em uma L2. Um estudo de Hasan (2000) com estudantes de inglês como L2 mostrou que os aprendizes nem sempre entendem bem o inglês de falantes nativos, porque esses falam muito rapidamente e não produzem as palavras com clareza. Além disso, muitos dos aprendizes estão acostumados a um sotaque da língua, e quando se deparam com outro sotaque, costumam a entender o falante nativo. Se os aprendizes nunca forem expostos à língua autêntica, terão mais dificuldades ao compreender a fala quando interagirem com falantes nativos da língua (HASAN, 2000).

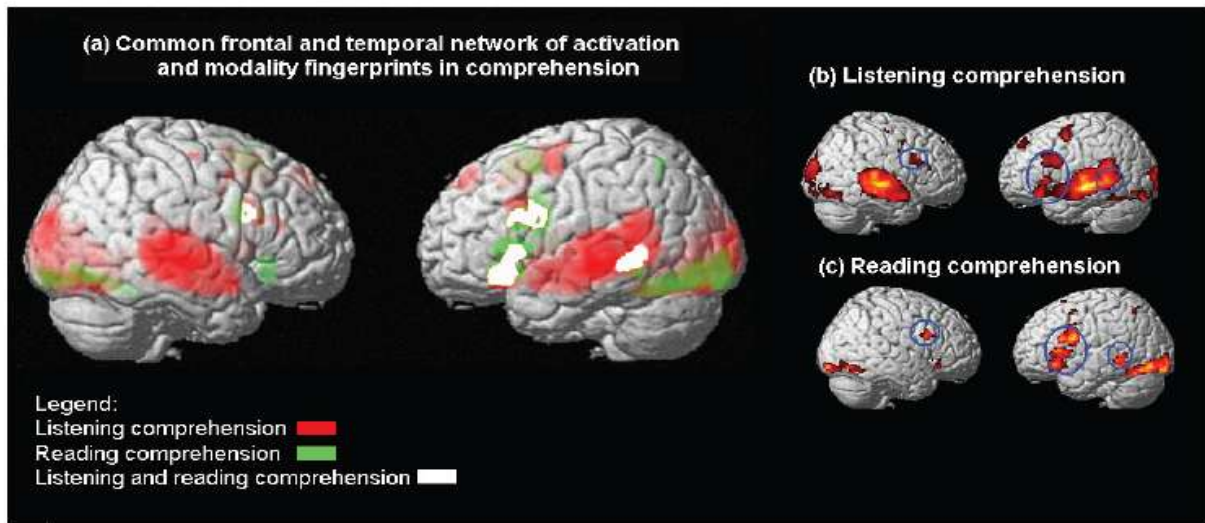
A influência dos ruídos também é um fator relevante, porque pode afetar a compreensão do texto ou a conversação de um aprendiz de L2 que está centrado na decodificação. Por exemplo, o som produzido por um avião passando pode interromper uma conversação entre dois nativos, porém eles poderiam compensar a interrupção fazendo previsões e inferências linguísticas, usando o conhecimento prévio do tema da conversação para adivinhar a fala durante a interrupção. Por outro lado, se a mesma situação ocorresse com aprendizes de uma L2, estes teriam dificuldades em compreender a conversação devido às distrações do ambiente. Muitas vezes, os aprendizes necessitam ouvir todo o texto ou conversação antes que possam compreendê-los (PETREE, 2011).

Em relação ao texto apresentado na modalidade escrita, ela parece facilitar a compreensão de textos em L2, já que o leitor possui controle sobre o material escrito, determinando o ritmo da leitura e a abordagem dada ao texto.

O estudo de Long (1990), com aprendizes de espanhol como L2, indicou que eles compreendiam melhor um texto oral quando tinham conhecimento prévio sobre o tema. Schmidt-Rinehart (1992), em outro estudo com os aprendizes de espanhol, também mostrou a relação entre o conhecimento prévio e a habilidade de compreender uma passagem oral.

O estudo neurocognitivo de Buchweitz e colegas (2009) mostra a ativação cerebral nos processos de compreensão oral e leitora e os efeitos da modalidade do *input* linguístico na ativação cerebral para a compreensão da linguagem. Evidências baseadas em estudos de neuroimagem do cérebro indicam que embora o processamento auditivo e visual da palavra envolva áreas corticais distintas, o processamento semântico é independente da modalidade do *input* (BUCHWEITZ *et al.*, 2009). Observou-se que o giro temporal superior e o sulco temporal superior estão associados com o processamento do *input* oral, enquanto o córtex visual decodifica informação visual de palavras escritas, sentenças e textos. Estudos de neuroimagem de tarefas lexicais também revelaram a importância do giro fusiforme para o processamento lexical em sistemas escritos. Além dessas regiões, o estudo indicou que a compreensão auditiva e a compreensão leitora ativaram uma mesma região no cérebro: as áreas do giro frontal inferior esquerdo. Essas regiões podem ser visualizadas na fig. 2.

Figura 2: Áreas corticais ativadas na compreensão leitora e oral



Fonte: Buchweitz et al. (2009)

Para Buchweitz e colegas (2009), há uma grande similaridade em áreas corticais recrutadas para os processos superiores (inferências e acesso semântico)<sup>6</sup> de compreensão oral e compreensão leitora. Por outro lado, há diferenças nas áreas corticais recrutadas no processamento específico de cada modalidade, no nível da palavra, da frase e do texto.

Depois de explorar brevemente as regiões cerebrais ativadas no processamento de cada modalidade de *input* linguístico, passa-se a considerar mais a fundo o impacto das modalidades de apresentação do texto na compreensão. Para isso, se retomam algumas ideias expostas nas seções anteriores que são pertinentes a ambas as modalidades.

O nível de proficiência, a abordagem do texto, o conhecimento prévio e a memória (memória de trabalho e de longa duração) são fatores internos relacionados aos leitores/ouvintes – fatores já mencionados – além da motivação, que determina as escolhas dos textos a serem lidos/ouvidos, bem como o enfoque dado ao texto no sentido de que o leitor/ouvinte mobiliza diferentes recursos, dependendo do objetivo que tem em mente (SCHERER; TOMITCH, 2008).

<sup>6</sup> Modelos de compreensão linguística como o de Kintsch (1998) descrevem processos cognitivos de alto nível para a compreensão de textos (inferências e acesso semântico) como processos amodais, quer dizer, processos que independem de modalidade. Kintsch (1998) propôs que o processamento do discurso é baseado na estrutura semântica do texto, que é quebrada em unidades amodais de significado – as proposições. De acordo com este modelo, a compreensão avança a partir da integração dessas informações amodais. Buchweitz e colegas (2009) citam o modelo de compreensão da linguagem de Booth *et al* (2002; 2002b), o qual postula que, embora o processamento do *input* visual e oral envolva distintas áreas corticais, o processamento semântico independe da modalidade do *input*, ativando a mesma região no cérebro.

A memória (memória de trabalho e de longa duração) do leitor/ouvinte é um fator relacionado com a compreensão de texto tanto em L1 quanto em L2. Os sistemas de memória têm diferentes funções durante o processamento cognitivo do texto, mas funcionam em conjunto. Para exemplificar a relevância da memória, principalmente da MT, na compreensão de textos escritos e orais em L2, percebe-se que muitos aprendizes iniciantes podem compreender frases sem dificuldades, porém quando têm de compreender um texto mais extenso, prestam tanta atenção a cada palavra do discurso que, ao final, não conseguem recordar do que se tratou a primeira parte (PETREE, 2011).

Os processos cognitivos envolvidos na compreensão leitora e oral abrangem uma série de características que são compartilhadas, porém há algumas específicas à compreensão de textos apresentados na modalidade oral e outras à compreensão de textos apresentados na modalidade escrita. Entre essas características que diferem a compreensão de textos orais de textos escritos, Cubillo e colegas (2005) citam:

- o caráter efêmero daquilo que se escuta, na maioria das vezes, pois geralmente a pessoa não pode revisar o que foi ouvido e reavaliá-lo, como ocorre na leitura;
- uma série de aspectos que na leitura não são encontrados, como a ênfase, a entonação, o ritmo, o volume, a hesitação e outros, que caracterizam o texto oral;
- o conhecimento sistêmico no nível fonético-fonológico da L2, no texto oral;
- uma série de formas não gramaticais, reduções, eliminação, repetições, pausas, correções, redundâncias e outros, no texto oral;
- a necessidade de processar e responder de forma imediata ao texto oral, frente à interação à distância (espaço/temporal) entre leitor/escritor;
- em muitas ocasiões, a mensagem oral é acompanhada de uma série de ruídos (música, outras conversações, buzina, alto-falantes, por exemplo) que interferem na mensagem (LYNCH; MENDELSON, 2002).

Por outro lado, há semelhanças na compreensão de textos em ambas as modalidades:

- o reconhecimento e a decodificação do código linguístico;
- o processamento da informação, em alguns casos, de forma sequencial, da unidade mínima ao texto (processamento ascendente);
- a interpretação da mensagem e o conhecimento prévio que leitor/ouvinte tem sobre o tema do texto;
- o esforço da memória de trabalho;

- a criação de uma série de imagens que cooperam na compreensão do texto; (LYNCH; MENDELSON, 2002)

Os processos de compreensão de textos orais e escritos estão muito mais entrelaçados que separados, por isso, evidências sugerem que bons leitores tendem a ser bons ouvintes, e bons ouvintes tendem a ser bons leitores (BUCHWEITZ *et al*, 2009).

Em contraponto ao caráter efêmero do texto na modalidade oral, o texto escrito confere materialidade ao texto, possibilitando consultas que podem facilitar o processamento tanto em níveis lexicais, sintáticos, semânticos e pragmáticos (VALLE, 2005). Esse fator de controle sobre o texto parece afetar sua compreensão, principalmente em L2. Para Polaczek (2003), diversos autores têm se reportado às diferenças entre ler e ouvir um texto, pois o leitor, ao contrário do ouvinte, é capaz de controlar o *input*, além de poder reconhecer muitos sinais visuais simultaneamente, deter-se em partes do texto, “pular” outras, voltar, e assim por diante.

De um modo geral, evidências sugerem que a compreensão de texto é mais afetada pelo conhecimento prévio, conhecimento linguístico e textual na L2 do que pela modalidade de apresentação do texto. Percebemos, assim, que, se um aprendiz de L2 superar sua limitação de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos, o processamento do *input* em L2 se tornará cada vez mais automático, independente da modalidade, tornando sua compreensão mais eficiente.

## CONCLUSÃO

As características do leitor e do material escrito são determinantes para compreensão de textos na modalidade escrita. Destacaram-se, na primeira seção, alguns dos fatores que contribuem para a compreensão de textos nessa modalidade como o reconhecimento do código escrito, a decodificação, o conhecimento prévio, as características do material escrito, os tipos de abordagens para o processamento do texto e o papel da memória de trabalho.

Na segunda seção, destacou-se que o texto na modalidade oral é mais volátil do que na modalidade escrita e, para sua compreensão, o ouvinte ampara-se nas suas características individuais, nos seus conhecimentos prévios sobre o tema, além, é claro, do domínio do código utilizado na interação.

Por fim, essa revisão teórica aponta para evidências que a compreensão do texto é mais afetada pelo conhecimento prévio, conhecimento linguístico e textual na L2 do que pela modalidade de *input*. Portanto, essas evidências sugerem que o processamento do *input* em L2 se torna automático, de acordo com o aumento da proficiência na L2.

## REFERÊNCIAS

ACQUARONI, Rosana; La comprensión lectora. In: *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*.

AEBERSOLD, Jo Ann.; FIELD, Mary Lee. *From Reader to Reading Teacher*. Cambridge: Cambridge Language Education, 1997.

BADDELEY, Alan; EYSENCK, Michael; ANDERSON, Michael. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BUCHWEITZ, Augusto; MASON, Robert; TOMITCH, Lêda Maria; JUST, Marcel.; Brain activation for reading and listening comprehension: An fMRI study of modality effects and individual differences in language comprehension. *Psychology & Neuroscience*, 2, 2, 111 – 123, 2009.

CARREL, Patricia; DEVINE, Joanne; ESKEY, David. (Eds.). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

CARVALHO, Verlaine. *Ensina-se a “ler” em inglês no ensino médio? Uma análise de materiais didáticos e da prática docente*. 2009, 119 f. Santa Cruz do Sul, Dissertação (Mestrado – Leitura e Cognição) - Universidade de Santa Cruz do Sul. 2009.

CASSANY, Daniel.; LUNA, Marta.; SANZ PINYOL, Gloria.; *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó. 1994.

CUBILLO, Patricia; KEITH, Rossina; SALAS, Marlene; La comprensión auditiva: Definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. *Actualidades Investigativas en Educación*. 5(1), 2-17, 2005.

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Trad. Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

FARREL, Thomas. S. C. Planejamento de atividades de leitura para aulas de idiomas. *Portfolio*. v. 6. São Paulo: SBS, 2003.

FLAVELL, John. Speculations about the Nature and Development of Metacognition. *Metacognition, Motivation, and Understanding*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 21-29, 1987.

GARCÍA-MADRUGA, Juan António., *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós, 2006.

GIL-TORESANO. Manuela.; La comprensión auditiva. In: *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. VARGAS, Ruiz. 2ªed. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 2005, 917-1933.

GRAHAM, Suzanne. Listening comprehension: The learners perspective. *System*, 34, 165-182.2006.

HASAN, Ali. Learners' perceptions of listening comprehension problems. *Language, Culture and Curriculum*, 13(2) 137-153, 2000.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KINTSCH, Walter. *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.

LEFFA, Vilson José. *Aspectos de leitura*. 1. ed., Porto Alegre: Sagra – DC. Luzzatto, 1996.

LLORET, Darlén.; La comprensión auditiva en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Adversus*, VI-VII, 16-17, dez/2009-ab/2010.

LONG, Donna; What you don't know can't help you: An exploratory study of background knowledge and second language listening comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 65-80. 1990.

LYNCH, Tony; MENDELSON, David. Listening. In: Schmitt, Norbert (Ed.). *An Introduction to Applied Linguistics*. (pp.193-210). New York: Oxford, 2002.

PEREIRA, Vera. Aprendizado da leitura e consciência linguística. *Anais do IX Encontro do CELSUL*. Palhoça, SC, out. 2010.

PEREIRA, Vera. Predição leitora e inferência. In: *Inferências linguísticas nas interfaces*. CAMPOS, Jorge. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2009.

PETREE. Samantha; La evaluación de la comprensión auditiva de estudiantes de español 202: Confiabilidad y validez de un examen computarizado. In: *Proyecto Capstone*. Universidad del Norte de Arizona, 2011.

ROST, Michael; *Teaching and Researching Listening*. London, UK: Longman, 2002.

RUBIN, Jeffrey. A review of second language listening comprehension research. *The Modern Language Journal*, 78(2), 199-221, 1994.

SCHERER, Lilian Cristine; TOMITCH, Lêda Maria Braga. Leitura em língua estrangeira (LE): Aspectos neuropsicolinguísticos e implicações pedagógicas. In: FLORES, Onici (Org.) *Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.

SCHMIDT-RIENHART, Barbara. *The effects of topic familiarity on the listening comprehension of university students of Spanish*. (Dissertação de mestrado) Ohio State University, 1992.

VALLE, Aparecida Xenofonte. *A memória de trabalho na leitura e na compreensão oral*. 2005.102f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

VAN DIJK. Teun. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto: 2010.

VARGAS, Ruiz. 2ªed. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 2005, 935-953.

Recebido em setembro de 2012.

Aceito em novembro de 2012.