

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/351362831>

Compreensão na Leitura: Investigação e Ensino

Chapter · April 2021

CITATIONS

0

READS

1,713

2 authors:



Otilia Sousa

Instituto Politécnico de Lisboa

53 PUBLICATIONS 143 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Teresa Costa Pereira

University of Lisbon

17 PUBLICATIONS 28 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Projeto de Intervenção em Leitura e Escrita - PIELE [View project](#)



Ortografia e desenvolvimento da consciência linguística (2014- 2016) [View project](#)



ALFABETIZAÇÃO BASEADA NA CIÊNCIA

Manual do Curso ABC

Compreensão na Leitura: Investigação e Ensino

Otília Sousa

Instituto Politécnico de Lisboa

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Teresa Costa-Pereira

UIDEF, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Resumo

Ler é compreender. Neste capítulo, apresentam-se conceitos chave sobre compreensão da leitura, uma síntese sobre dados de investigação empírica e linhas orientadoras para o ensino explícito da compreensão. Ler é ir além da decodificação e da compreensão de palavras e frases. Ler é compreender a mensagem do texto, estabelecendo conexões entre o que está escrito e o que se pode ler nas entrelinhas e entre a significação do texto e os conhecimentos e experiências prévias do leitor. Ler é construir uma representação mental coerente e adequada do sentido do texto. A compreensão depende de muitas variáveis, mas a investigação mostra que o ensino é uma variável crucial para que os estudantes atinjam níveis elevados da compreensão. Ainda que nem todos os estudantes atinjam o mesmo nível, um ensino explícito, sistemático e progressivo em sala de aula desenvolve e melhora as competências de compreensão.

Palavras-chave: leitura, compreensão da leitura, ensino da compreensão, estratégias cognitivas, estratégias metacognitivas.

Compreensão na Leitura: Implicações e Ensino

O que é Importante Saber Sobre Compreensão?

Ler é compreender. A compreensão é o objetivo final da leitura. Mesmo que um leitor leia com alguma rapidez, se não entender o texto, não leu. A leitura é uma atividade cultural, interativa e transformadora (Cunningham & Stanovich, 1998; Goody 1968; Magalhães, 2001). Ler é reconstruir os sentidos do texto, em um processo em que o leitor interage e se envolve com o texto (Rosenblatt, 1984). Ao ler e ao interagir com diferentes formas de pensar, perspectivar o mundo e de sentir, o sujeito leitor transforma o seu conhecimento e transforma-se. Ler é, assim, um processo que muda o sujeito e o seu modo de representar o mundo e essas mudanças acarretam novas ações e aprofundam a relação e o papel do sujeito no mundo. Desse modo, o domínio da leitura é uma competência simultaneamente conscientizadora e libertadora do leitor (Magalhães, 2001).

Como a atividade de leitura é um processo criativo (dado que o leitor recria os sentidos do texto) baseado no texto, no conhecimento e na experiência do leitor, haverá variação na reconstrução da significação dos textos, entre os diferentes leitores.

Este entendimento da leitura, em que ler, pensar e ser são indissociáveis, terá um impacto em sala de aula, no modo como se lê e se ensina a ler, não só na aula de Língua, mas em todas as áreas curriculares (Matemática, História, Ciências, Geografia, etc.). Como a finalidade da leitura é a compreensão (Costa, 1992; Perfetti, & Hart, 2001; Rose, & Martin, 2012, Viana et al., 2010), então ensina-se a ler o livro de Português, de História, o problema de Matemática ou a questão de avaliação de Geografia. Sendo a compreensão um processo altamente complexo, em que o leitor constrói uma representação mental usando a informação do texto de forma integrada com os seus conhecimentos prévios (Kintsch, 2004), é necessário ensinar a ler de modo a que o leitor aborde os textos de forma cada vez mais autônoma e flexível. A complexidade advém dos diferentes intervenientes na atividade de leitura e dos diversos níveis das operações subjacentes.

Esta concepção de leitura é a assumida pelo PISA quando defende que a literacia de leitura engloba um leque de “(...) situações nas quais as pessoas leem, os modos diferentes como os textos são apresentados, e a variedade de formas como os leitores abordam e usam os textos, desde o funcional e finito, como identificar uma informação prática, até à leitura profunda e de longo alcance, como compreender diferentes modos de fazer, pensar e ser (...)” Relatório da OCDE (2010, p. 13, tradução nossa).

Se ler um texto impresso é difícil, atualmente há novos desafios para o leitor: a leitura digital é ainda mais exigente, sendo preciso que este aprofunde e expanda o seu papel. Enquanto em um livro a

reconstrução da significação é do leitor (Rosenblatt, 1994), nos suportes digitais o leitor enfrenta desafios mais exigentes. Por um lado, precisa decidir que sítios merecem a sua confiança, quais os textos a ler e quais ignorar, por outro, reconstrói a significação de cada texto, decide que texto ou fragmento ler de seguida e, assim, pelo acúmulo de textos (ou fragmentos de texto) constrói conhecimento (Cummings, 2017). O leitor torna-se, deste modo, responsável pelos percursos e organização da leitura (Sousa, 2015), assumindo, assim, parte das funções do autor.

A diferença entre o leitor proficiente e o mau leitor é que o primeiro entende a leitura como um processo interativo e dinâmico para reconstruir a significação do texto e o segundo ou lê palavra a palavra centrando-se na decodificação ou, mesmo lendo com rapidez, não reconstrói a ideia global do texto. A competência de reconstruir a significação permite ler mais (Cunningham, & Stanovich, 1998) e, assim, transitar no universo dos escritos, possibilitando aos sujeitos entender o mundo e tomar posição face ao mesmo. A compreensão de textos é fundamental para: continuar a estudar, trabalhar, socializar, construindo o sujeito leitor para si um percurso de integração, dado que níveis elevados de proficiência apresentam correlação positiva com percursos académicos de sucesso, com qualidade de vida, com mais saúde e melhor futuro dos filhos (Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012; Schröter, & Bar-Kochva, 2019). Inversamente, níveis reduzidos de proficiência aparecem demasiado frequentemente associados a pobreza e exclusão (OCDE, 2010, The New London Group, 1996).

A aprendizagem e desenvolvimento da proficiência na leitura é uma responsabilidade da escola, desde a educação infantil, sendo a leitura um pilar fundamental na construção de um percurso escolar de sucesso. Mormente, uma aprendizagem insuficiente da leitura tem consequências desastrosas, pois debilita a sensação de domínio e eficácia cognitiva que a escola deveria estimular: quem não compreende textos não consegue continuar na escola a aprender e terá não só o percurso escolar como profissional comprometidos, mas, também, essa falta de domínio terá impacto na autoimagem de competências e capacidades do aluno.

O relatório preliminar sobre o PISA de 2018 no Brasil revela que 50% dos estudantes brasileiros de 15 anos se situa no nível I de leitura (numa escala de 6 níveis), não atingindo o mínimo que deve ser atingido até o final do ensino médio. Os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da OCDE em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura (INEP, 2019). O mesmo relatório revela também que as assimetrias são grandes em um país tão vasto, mas que os níveis de proficiência estão atrelados a índices de desenvolvimento e ao ensino.

Compreensão de Textos

Aprender a ler ocorre em contextos em que a criança interage com outros e com textos, em situação de tutoria. A compreensão do texto é o entendimento dos sentidos do texto, integrando-os nos conhecimentos do leitor. Desde o início da escolarização, mesmo que a criança não leia de forma independente, o ensino da compreensão deve estar presente. Como a compreensão depende crucialmente do conhecimento e do vocabulário, desde o início estes devem ser focados, lendo para as crianças diariamente narrativas, textos expositivos e outros, de modo a alargar os seus conhecimentos e o seu vocabulário (Sapage, Cruz-Santo, & Abreu, 2020). O entendimento que primeiro se aprende a decodificar e depois a compreender é um obstáculo à própria aprendizagem da decodificação. Além do mais, a leitura frequente, tendo em vista a compreensão, ajuda a criança a construir o seu projeto pessoal de leitor, motivando-a para o mundo do escrito e da leitura. Na leitura há que ter em conta o leitor e a finalidade com que lê, o texto a ler e os contextos do leitor e dos textos, lendo interativamente, modelando comportamentos de leitor, auscultando e ajustando a leitura aos leitores e aos seus conhecimentos, de modo a cativá-los para os universos que se partilham pela leitura.

Compreender um texto - uma notícia de jornal, a bula de um medicamento, as instruções de como usar a máquina de café, operar com máquinas, ou um SMS, um romance de ficção ou histórico, um poema, uma receita - é uma competência essencial na vida, tanto na vida privada, como na social, na escolar, na profissional, etc. Compreender é a razão de ler. Um bom leitor pensa ativamente enquanto lê, mobilizando a sua experiência e os seus conhecimentos sobre o mundo, sobre os textos, sobre a língua, sobre as estratégias cognitivas para reconstruir a significação do texto. É um leitor estratégico e adapta os seus objetivos e estratégias ao gênero de texto e às finalidades que estabeleceu para a leitura. Ao ler para as crianças o professor modela os comportamentos leitores, partilhando o texto e as formas e estratégias de leitura. Esta modelação é crucial para ensinar a ler.

Para compreender, o leitor precisa de **(i)** conhecimentos prévios sobre o tópico para que a informação nova encaixe no que já conhece, **(ii)** um bom conhecimento linguístico, com ênfase no léxico, para que possa entender as palavras novas, integrando-as em redes semânticas complexas de modo a entender os conceitos, para fazer inferências e reconstruir os sentidos locais e globais do texto, **(iii)** conhecer os gêneros textuais de modo a compreender a finalidade do texto e a estruturação da informação **(iv)** filtrar a informação relevante e pertinente para a reconstrução da significação, **(v)** ter capacidade de memória para guardar a informação de que precisa, **(vi)** interrogar o texto de modo a fazer a relação entre informação nova e informação já conhecida, buscando a coerência do texto.

Como vimos, compreender é um processo ativo no qual o leitor usa conhecimentos e estratégias efetivas para extrair e processar informação de um texto quer seja escrito, quer seja oral (aqui texto

oral como oralizado por um leitor). Quando o bom leitor não compreende (quando “se perde”) reflete sobre a falha e volta atrás, escolhendo o comportamento adequado para retomar a compreensão. A compreensão é, como vemos, um processo complexo que mobiliza conhecimento, experiência, pensamento sobre o texto e sobre as estratégias a usar para compreender e depende crucialmente de ensino eficiente. Ler com proficiência um texto escrito supõe competências de diversa natureza.

Assim, depende grandemente de CONHECIMENTO – conhecimento amplo do (i) mundo (físico e cultural), da (ii) língua, dos (iii) textos e do (iv) universo do impresso. EXPERIÊNCIA (i) de leitura e de vida para se envolver nos universos contidos no texto e (ii) experiência de modos de ler para se adaptar à atividade de leitura. Envolve, também, PENSAMENTO avaliativo e inferencial e não apenas o entendimento literal das palavras do texto. Depende crucialmente das condições de ENSINO: ensino explícito e eficiente da decodificação, da fluência e das estratégias a mobilizar para compreender um texto.

Conhecimento

O conhecimento do mundo, da vida é fundamental para compreender os textos lidos. No encontro com o texto, o leitor reconstrói os sentidos deste, elaborando uma representação mental coerente e adequada dos conteúdos do texto. Quanto maior for o seu conhecimento do mundo e da língua, maior a possibilidade de entendimento dos universos de referência dos textos. A título de exemplo, para um leitor de Portugal é mais difícil compreender o deslumbramento da perereca perante a pororoca (cf. *A jararaca, a perereca e a tiririca*, de Ana Maria Machado) do que para um pequeno leitor do Brasil. Em Portugal, os três nomes do título não fazem parte do léxico do leitor. Além disso, a realidade evocada no livro é estranha ao pequeno leitor português (mas não os valores subjacentes). No entanto, uma boa leitura do adulto e a sua orientação na compreensão fazem com que o livro seja fonte de deleite, mesmo para os leitores mais novos. Além disso, a leitura deste livro é sempre motivo para alargar o conhecimento, pois as crianças querem saber mais sobre a jararaca, a perereca, a tiririca, as cobras venenosas, o Amazonas, a pororoca, etc. Fazem trabalho de projeto (Costa-Pereira, 2019; Costa-Pereira, Faria, & Sousa, 2019; Vasconcelos et al., 2011) e aprendem muitíssimo: conceitos novos, relações novas, palavras novas que partilham com os colegas, os pais, a comunidade escolar.

Aqui convém lembrar o círculo virtuoso da leitura: quando mais se conhece o mundo e a língua, melhor se compreende e mais se lê, e quanto mais se lê, maior a proficiência em leitura e mais se alarga e aprofunda o conhecimento do mundo e da língua, com especial enfoque no vocabulário (Perfetti, & Hart, 2001; Nagy, 2009). É este círculo virtuoso que Stanovich (1986) designa de efeito Mateus (ver parábola bíblica dos três talentos). Pelo contrário, quanto mais dificuldades na leitura, menos se lê, quanto menos

se lê, menos se treina a leitura e menos se aprende (Cunningham, & Stanovich, 1998).

Por isso, a construção de conhecimentos e de competências de leitura deve começar cedo. A construção de conhecimento deve ser precoce (Willingham, 2016), pois o conhecimento que se possui, os designados conhecimentos prévios (Meurer, 1991) são fundamentais para implantar efetivamente processos cognitivos importantes que possibilitam compreender os textos. O ensino da decodificação e da fluência é também crucial, pois desde muito cedo, as crianças com dificuldades na decodificação e na fluência (se não forem ajudadas) tendem a ficar para trás (Cunningham & Stanovich, 1998). É fácil perceber que podem ler as palavras sem compreender o texto, mas será impossível compreender o texto se não se lerem as palavras (Perfetti & Hart, 2001).

O conhecimento, a nomeação das coisas do mundo e a elaboração e integração desse conhecimento precisa de conhecimento linguístico. Na compreensão da leitura conflui um conjunto de competências linguísticas (ver, entre outros, Costa, 1992; Gascoine, 2005): a) competência gramatical (conhecimento da morfologia, sintaxe, vocabulário); b) competência sociolinguística (saber o que é esperado social e culturalmente pelos autores do texto); c) competência discursiva (capacidade para compreender mecanismos coesivos tais como pronomes, conjunções e articuladores discursivos e também a capacidade para reconhecer como é que a coerência é estabelecida). Por isso, o desenvolvimento da linguagem e o conhecimento da língua de escolarização são primordiais nos processos de compreensão (Teberosky, & Sepúlveda, 2018; Sapage et al., 2020).

Uma das dificuldades da compreensão de textos relaciona-se com o fato de a linguagem da escrita apresentar padrões léxico-gramaticais diferentes do oral (Halliday, 2009). As diferenças situam-se a vários níveis: morfologia, sintaxe, vocabulário. O conhecimento da morfologia, do vocabulário (James et al., 2020) e da sintaxe (Brimo, Lund, & Sapp, 2018; Lopes, & Morgado, 2020) são importantes na compreensão da leitura. Muitas vezes, as palavras além de serem distantes do mundo da criança são palavras complexas (vejam-se, por exemplo, nominalizações - combustão, desflorestação - ou palavras com radicais clássicos - ecologia, neurobiologia - ou palavras mais abstratas, técnicas e literárias. Na verdade, para ler *A jararaca, a perereca e a tiririca* a uma criança de Portugal precisamos esclarecer, antes de mais, o significado das palavras do título, pois os nomes não fazem parte do léxico de uma criança portuguesa. Sem conhecimento dos vocábulos e da relação entre eles, a compreensão não é possível. Além do vocabulário, os padrões morfossintáticos também precisam de análise e de ensino explícito. Assim, por exemplo, as frases passivas, as frases complexas, os sujeitos distantes dos predicados, o uso de pronomes átonos nas anáforas são mecanismos linguísticos que precisam de leitura orientada e explícita de modo a assegurar a compreensão.

As diferenças entre o modo escrito e o modo oral e texto impresso e digital têm sido enfatizados por diversos autores. Com efeito, as características (enunciativas, lexicais, sintáticas) do texto escrito, em

especial do texto escrito acadêmico, são apontadas como um dos fatores de dificuldade dos alunos na escola (Lahire, 1993; Halliday, 1996; Hasan, 1996). Sujeitos que não decodificam, isto é, que não são capazes de transformar um input impresso numa representação fonológica, ou decodificam e não compreendem, por desconhecimento do vocabulário e/ou por não serem capazes de integrar a informação em esquemas e conhecimentos prévios, não avançam, pois “não integram o conhecimento novo no já conhecido e, como tal, não reelaboram e redefinem as redes conceituais que possuem.” (Sousa, 2015, p. 39). A integração do conhecimento é também facilitada pela leitura de vários textos sobre o mesmo tema (Cummings, 2017), o que se verifica quando as crianças, por exemplo, investigam para realizar trabalho de projeto (Costa-Pereira, Faria, & Sousa, 2019; Sousa, & Costa-Pereira, 2018; Vasconcelos et al., 2011)

Conhecer tanto o léxico, como os padrões sintáticos e as convenções de organização dos textos (Adam, 1992) de uma dada comunidade textual, é pedra de toque no acesso à significação (Sousa, 2015). Uma criança com contato com textos reconhece uma poesia, uma receita ou um texto explicativo pela organização do texto na página. Reconhecer o gênero do texto, facilita o estabelecimento de objetivos de leitura: clarificando para que se vai ler, como se vai ler. Estabelecer objetivos para a leitura é um comportamento leitor a ensinar: para que vamos ler? Que texto vamos ler? O que acham que vamos aprender?

De fato, para compreender uma narrativa tradicional, uma fábula ou um texto expositivo, o leitor mobiliza conhecimentos diferentes. Ao ler uma narrativa tradicional, o leitor sabe que os bons serão recompensados e os maus castigados, na fábula espera que termine com a moral (Spinillo et al., 2020) e no texto expositivo espera encontrar informações sobre um dado tema. Para entender o sentido global de um texto, o leitor processa a informação seguindo um determinado **roteiro**. Por isso, a quantidade e diversidade dos textos lidos são muito importantes, mas a explicitação da **estrutura** subjacente aos textos é fundamental. Este conhecimento é crucial na leitura e uma mais-valia na escrita.

O conhecimento do universo do impresso supõe que a criança compreenda que o escrito veicula significados, que os livros têm letras e palavras, compreenda o que é um livro, para que serve e como é usado. A criança familiarizada com livros sabe como pegar em um livro, como virar as páginas, o que é a capa e a contracapa, qual a orientação da escrita, onde achar o título. Sabe identificar uma palavra e aprende que palavra e realidade são coisas diferentes: formiga é uma palavra grande que representa um animal pequeno e cão é uma palavra pequena que representa um animal grande. Estes **comportamentos emergentes** de leitura constituem as fundações para a construção de bons leitores, uma vez que é a partir deste conhecimento de base que se desenvolvem as outras competências de leitura, a **decodificação**, a **fluência** e a **compreensão**. Não se nasce leitor, os bons leitores fazem-se e os professores têm um papel crucial na formação de sujeitos leitores (Roux-Baron, 2019). Para isso é necessário que os professores leiam diariamente para as crianças, as desafiem a ler e as cativem para a leitura.

Experiência

O conhecimento pode ser amplo quando alia o saber à experiência. Para que a criança possa criar um projeto pessoal de leitor, observável na vontade de ler (eu quero ler), precisa de experimentar a leitura: o que é ler, como se lê, para que se lê. Se os contextos – família, igreja, biblioteca de bairro - são importantes nesta construção, os educadores e os professores têm um papel único ao envolverem as crianças em um ambiente escolar rico em escritos. Ler para as crianças desde tenra idade, várias vezes ao dia, escrever o que estas ditam, desafiá-las a ler, propor projetos de leitura exequíveis e desafiantes e integrá-las em atividades do cotidiano da sala de aula que envolvam leituras diversificadas, mostrar-lhes como a leitura é muito prazerosa e útil (Magalhães, 2008), ouvir as crianças sobre o que ouviram ler, levar a sério a criança que tenta ler (mesmo sem saber decodificar) são atividades que ajudam a construir a vontade de ler. A vontade de ler, a motivação para a leitura são capital fundador de bons e fiéis leitores.

Neste sentido, é muito importante que o professor crie rotinas de leitura, leia, modelando a compreensão e o interesse pela leitura. Quando os alunos já leem, incentivá-los a ler, propor roda de livros, organizar momentos de partilha e de leituras em voz alta, incentivar a discussão das leituras feitas (Sousa, 2007) é crucial na vida das crianças. Deixar que as crianças experimentem o poder da palavra lendo, recitando, discutindo fundamentadamente, proporcionando, de fato, experiências felizes de leitura.

A leitura depende crucialmente dos conhecimentos do leitor: quanto maior a sua experiência de mundo, como dos textos, maior o capital para investir na compreensão dos textos. É a partir dos conhecimentos prévios das crianças que se vão construindo redes de informação em que se estabelecem conexões entre o que já se sabe e a informação nova veiculada pelos textos. Percebe-se assim, a importância da educação infantil (Roux-Baron, 2019; Sapage et al., 2020) no desenvolvimento de crianças e jovens leitores.

Pensamento

Compreender é a competência que permite alcançar o entendimento das coisas. Compreender o que se lê, um texto, é compreender o seu significado global, compreender as ideias e estabelecer relações entre elas e, simultaneamente, relacioná-las com outras ideias adquiridas anteriormente e elaborar uma imagem mental do texto. Assim, compreender supõe PENSAR no que já se sabe, pensar nas palavras, nas ideias veiculadas pelos segmentos textuais, refletir sobre os possíveis sentidos, selecionar, relacionar, apreciar e criticar.

Perante um mesmo texto, nem todos o compreendemos com igual profundidade. A compreensão, depende, entre outros, do que já sabemos sobre o assunto, do conhecimento das palavras do texto e da nossa capacidade de pensar nas relações entre as palavras e as ideias, das pontes a estabelecer entre ideias

explícitas e ideias implícitas, entre os sentidos locais e a significação global, recriando os sentidos do texto. Por isso, habitualmente, consideram-se diversos níveis de compreensão: do mais básico (e absolutamente imprescindível) o da compreensão literal à compreensão crítica, passando pela compreensão inferencial.

Ler bem supõe ser capaz de planejar a leitura e estabelecer objetivos, avaliar e modificar o percurso da leitura se se encontrarem dificuldades durante o processo. No fundo, é conhecer a leitura e pensar como se processa e como se constrói significação. Ler supõe, assim, a competência de **refletir** sobre o pensar, isto é, saber quando se errou durante o processo de compreensão: saber identificar as falhas de compreensão e corrigi-las. Estes são processos considerados de nível superior ou metacognitivos e exigem, também, ensino explícito (Viana et al., 2010). A **metacognição** é o processo de aplicar a cognição à própria cognição para orientação e melhoria desta, trata-se de refletir sobre o pensar e sobre as formas como abordamos os textos, como pensamos e construímos conhecimento, isto é, pensar para que vamos ler, pensar qual a melhor maneira de ler para responder aos objetivos propostos. Se se pretende aprender, identificam-se os conceitos e palavras-chave ou faz-se um esquema, por outro lado, se se pretende fazer o resumo de uma história, sublinham-se as categorias da narrativa, etc... Trata-se, assim, de pensar nas competências que se possuem e monitorar a compreensão durante o processo. Se, numa passagem, o leitor não consegue recriar o sentido do texto, isto é, não compreende, precisa de saber avaliar o que falhou e que estratégia é necessário aplicar.

Ensino e Desenvolvimento da Leitura

Ainda que os conhecimentos e experiências sejam facilitadoras de compreensão, o ensino é o meio que permite aos alunos ir além, atingindo níveis mais aprofundados de compreensão (Rose, & Martin, 2012). O ensino da compreensão leitora deve ser explícito, sistemático, progressivo e eficiente. Explicitar significa dizer, revelar, tornar claro; sistemático significa que é contínuo e persistente; progressivo que faz avançar a criança e eficiente que obtém os resultados esperados. O modo escrito é uma ferramenta cultural que foi desenvolvida paulatinamente para responder a necessidades da vida social. Por isso, é muito importante que a criança compreenda a utilidade dessa ferramenta e como aprender a usá-la (Rose, 2015). É também importante que a leitura seja na sala de aula uma atividade significativa, integrada em rotinas e em projetos compreensivos e bem estruturados quer no ano, quer ao longo dos ciclos de ensino. Como a aprendizagem da leitura é um processo moroso e não homogêneo, Chall (1996) propôs que o desenvolvimento da competência de leitura ocorre em fases que se podem agrupar em dois ciclos gerais: aprender a ler e ler para aprender. Estes supõem ensino e aprendizagem. Tanto a leitura de ficção, como a leitura mais utilitária supõem tutoria: ensino e aprendizagem ao longo de toda a escolarização.

Chall (1996) defendeu que há fases no desenvolvimento da competência de leitura. Como tal, depois da fase inicial de aprendizagem, há um longo caminho a percorrer para se atingir níveis elevados de proficiência. Chall (1996) identificou seis fases do desenvolvimento da leitura. A primeira fase - fase 0 - é

a fase da pré-leitura, durante a qual a criança desenvolve comportamentos emergentes de leitor. As fases 1 e 2 caracterizam-se pelo “aprender a ler”, isto é, a criança é capaz de ler textos simples e familiares e adquire o princípio alfabético. A criança é capaz de decodificar palavras que não identifica automaticamente e torna-se fluente, especialmente quando lê textos que utilizam palavras que fazem parte da sua experiência e capacidade (1.º ao 3.º de escolaridade). As fases 3 a 5 caracterizam-se pelo “ler para aprender”, isto é, quando os textos se tornam mais variados, complexos e desafiantes tanto linguística como cognitivamente. A partir da fase 3 (corresponderia no sistema de ensino brasileiro ao período entre as 4ª e 8ª séries), as crianças começam a usar a leitura como uma ferramenta para aprender, começando os textos a conter novas palavras e ideias, distanciando-se do registro cotidiano da própria criança e do seu conhecimento do mundo. Na fase 3 da aprendizagem da leitura, o ensino da compreensão é crucial: ensino de estratégias que visem o conhecimento do léxico, a mobilização de conhecimentos prévios (nomeadamente conhecimento de tipos de texto) e estratégias cognitivas que facilitem o processamento da informação ao nível mais local de frases e parágrafos, à relação entre parágrafos, com especial atenção às anáforas.

As fases 4 e 5 caracterizam-se pela capacidade de o leitor compreender múltiplos pontos de vista e construir conhecimento altamente abstrato. Na última fase – fase 6 - o leitor é capaz de sintetizar criticamente o trabalho de outros e construir conhecimento a partir daí (corresponderá, grosso modo, ao ensino superior). Como se conclui, a aprendizagem da leitura ocorre durante todo o percurso escolar dos estudantes. Torna-se, portanto, necessário pensar o ensino ao longo de toda a escolaridade de modo a facilitar a sua aprendizagem.

Um outro modelo de desenvolvimento da leitura, Giasson (2007, p. 31), propôs, para a evolução do **jovem leitor**, um percurso que vai da emergência da leitura à leitura de textos variados, com as seguintes etapas de evolução: **(i)** o leitor em emergência - compreende as funções do escrito, gosta de ouvir ler, reconhece palavras presentes no meio em que vive, mas ainda não compreende o princípio alfabético; **(ii)** o aprendiz de leitor - a criança descobre o princípio alfabético. Nesta fase a criança é um consumidor feliz que gosta que lhe leiam histórias, gosta de ver e comentar um livro com um adulto que lê para ela, torna-se observadora curiosa de quem lê e de quem escreve, e vai construindo o seu projeto pessoal de leitor; **(iii)** o leitor principiante - domina os princípios que lhe permitem identificar palavras. Domina bem o código e é capaz de ler textos novos. No entanto, a sua leitura é ainda hesitante, porque ainda não reconhece rapidamente todas as palavras e identifica muitas palavras uma a uma; **(iv)** O leitor em transição - vai diminuindo a frequência com que decifra, porque possui um repertório amplo de palavras que reconhece automaticamente. Segundo a autora, este período de aprendizagem encontra-se entre o final da 2.ª série e o início da 3.ª série; **(v)** o aprendiz estratega - para continuar a evoluir, a criança deve dominar estratégias de compreensão. Estas serão fundamentais para compreender textos que não apresentam dificuldades de maior; e **(vi)** o leitor confirmado, no 5.º e 6.º anos de escolaridade, o leitor deve afinar as estratégias de compreensão, adotando estratégias cada vez mais complexas para tirar partido da variedade dos textos e das situações de leitura.

O conhecimento de modelos e propostas de desenvolvimento da competência de leitura será útil para observar os alunos, com a finalidade de ajudar a construir competências necessárias a vencer etapas, sobretudo aqueles leitores que apresentam dificuldades numa das etapas. A observação do desenvolvimento das crianças permitirá oferecer ajuda diferenciada para que o aluno ultrapasse a etapa em que deixou de evoluir, ensinando explicitamente a decodificar, a ser fluente, a compreender (textos narrativos, expositivos, poéticos, etc.).

Ler e Pensar

Assume-se que a compreensão tem vários níveis distintos que devem ser ensinados. A título de exemplo, compreender o que está escrito e compreender o significado entrelinhas, isto é, compreensão literal e a inferencial. A compreensão literal baseia-se na informação que o texto contém nas suas frases organizadas em parágrafos. Já a compreensão inferencial acrescenta ao texto as relações implícitas que o texto contém. A compreensão literal é a base da compreensão inferencial e estas a base da compreensão crítica, isto é, a compreensão que vai além do texto e que supõe os conhecimentos e experiências do leitor e competências para se posicionar face ao texto lido. Ensinar a compreender é modelar comportamentos, interagindo e questionando o texto. Ensine os seus alunos a questionar os textos. As questões são fundamentais: questões antes, durante e depois da leitura. Mais do que a quantidade, a diversidade das questões é fundamental (Albanese, 1999; Raphael, 1984).

Vejam, a título de exemplo, modos de modelar comportamentos leitores, **a)** antes de ler, o leitor pode questionar-se: **(i)** a partir do título, do tópico, subtítulos ou imagens, o que é que eu já sei que posso ligar ao texto? **(ii)** a partir dos mesmos indícios, pode questionar-se acerca de que será este texto? **b)** durante a leitura: **(i)** o que acontecerá a seguir? **(ii)** qual é o problema e como será resolvido? **(iii)** quais os eventos/informações importantes? **(iv)** Qual será a personagem principal/a frase mais importante deste parágrafo? **c)** depois da leitura: **(i)** Qual a mensagem do texto? **(ii)** Como é que este assunto está ligado à realidade em que vivemos? **(iii)** que estratégias usa o autor para nos influenciar? **(iv)** onde está no texto a palavra/ ideia que suporta o que eu disse?

Ao realizar atividades de compreensão, nomeadamente através da colocação de questões sobre os textos, contribui-se para o desenvolvimento de competências como: **(i)** localizar informação explícita presente em um texto (compreensão literal); **(ii)** formular deduções sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporciona a leitura (compreensão inferencial); **(iii)** Sistematizar, esquematizar ou resumir a informação, consolidando ou reordenando as ideias a partir da informação que se vai obtendo de forma a obter uma síntese compreensiva da mesma (reorganização); **(iv)** formar juízos próprios, com respostas de carácter subjetivo (compreensão crítica) (Viana et al., 2012).

Assim, e retomando alguns dos tipos de compreensão apresentados por Viana e colegas (2012), podemos dizer que: na compreensão literal: o leitor identifica, por exemplo, a ordem (ações, ingredientes); identifica personagens, características, especificidades, tempos e espaços explícitos; identifica emoções, razões explícitas de certos personagens ou fenômenos. Na compreensão literal, o leitor reconhece, ainda, o tópico ou tema central, faz um resumo ou um mapa conceitual. Neste nível de **compreensão**, as questões sobre o texto visam o que está escrito e os leitores sabem identificar a palavra, o segmento ou segmentos em que se encontra a informação. É importante ensinar a identificar informação que se encontra em diferentes partes do texto, porque os leitores tendem a identificar apenas um segmento, esquecendo que a mesma informação pode estar disposta em segmentos diferentes.

Na compreensão inferencial o leitor explicita relações e razões que vão além do texto lido, ampliando os sentidos literais. Relaciona o lido com os seus conhecimentos prévios; formula hipóteses, elabora conclusões. As questões incidem sobre combinar informação do texto para inferir sentidos, podem justificar as razões ou motivos de personagens, a razão de determinado fenômeno, as consequências de uma escolha ou evento, etc.

Na compreensão crítica, o leitor formula juízos fundamentados sobre o lido. Avalia o lido de acordo com a sua experiência de leitura, a sua experiência do mundo em que vive; as leituras de outras fontes de informação;. Por exemplo, julga-se se determinada asserção é um fato ou uma opinião, qual a idoneidade da fonte ou do autor, etc.

Na compreensão apreciativa, que engloba as dimensões anteriores, o leitor responde pessoalmente ao conteúdo do texto verbalizando interesse ou desinteresse; reage à forma ou linguagem do texto; verbaliza empatia pelas personagens, etc... Nos textos literários, o leitor pode pronunciar-se sobre os valores estéticos (mas esta capacidade supõe um leitor muito avançado).

No processo de leitura, o leitor precisa de usar estratégias de leitura para compreender a significação do texto. As estratégias de leitura são elementos chave no desenvolvimento dos estudantes na compreensão dos textos. O domínio de estratégias influencia o leitor permitindo ajustar o seu comportamento leitor quando encontra dificuldades nos textos ou nas tarefas pedidas, sabendo qual, quando, como e porquê usar as estratégias durante o seu processo de compreensão. Este foi o foco do nosso capítulo.

Um leitor proficiente identifica a ideia principal de um texto, descobre, a partir do contexto, o significado de um vocábulo desconhecido, clarifica o sentido de uma frase, apercebe-se que se perdeu e relê, sumaria, etc... Ao aprender a ser leitor estratégico, o estudante torna-se um leitor ativo, construtor de sentidos a partir do que lê. Um leitor eficaz mobiliza um conjunto de competências para fazer sentido a partir dos textos. Assim o leitor envolve-se no processo de compreensão, usando diferentes estratégias para acessar e monitorar a construção da significação.

Conclusões

Como se defende, ler é interagir e envolver-se com o(s) texto(s). A interação é tanto maior quanto maiores o conhecimento, a motivação e as competências de compreensão. Sublinhamos que as competências principais são culturais e, como tal, construídas nos diferentes contextos em que a criança circula, em especial a comunidade escolar, tendo os professores um papel imprescindível no desenvolvimento da compreensão e na formação de leitores proficientes.

Foi sublinhado que a compreensão na leitura supõe uma decodificação rápida, fluência e envolvimento com a leitura. Assim cabe ao professor envolver e motivar as crianças com os livros e os textos e ensiná-las a ler. Ensinar as crianças e os jovens a pensar - refletir sobre os textos, os seus formatos, organização, estruturas, palavras, metáforas, inferências, isto é, sobre o explícito e o implícito dos textos. Proporcionar momentos em que a criança experimenta de forma prazerosa e com a autoperceção de que é capaz de compreender e de ultrapassar as dificuldades com que se depara. A rotina de ler em voz alta para as crianças, de ler com as crianças diariamente, apresentando a leitura quer como recriação, quer com finalidades ligada ao currículo são momentos de experiência importantes porque, ao pôr em comum textos e pensamento sobre os textos, ajuda a criar uma comunidade letrada.

Quando se partilham leituras e se constrói uma comunidade letrada, está a criar-se conhecimento: conhecimento de livros, de textos, de linguagem letrada (léxico, sintaxe, semântica, figuras de estilo), mas, igualmente, conhecimento dos tópicos abordados (floresta amazónica, o Antártico, os animais de estimação, a mata atlântica, direitos humanos) e, também, modos de organizar a informação (como se apresenta a informação sobre a capivara? ou como se organiza a informação numa fábula?).

Estamos a integrar a criança, todas as crianças, no círculo virtuoso da leitura: quanto mais se lê, mais se conhece, quanto mais se conhece melhor se lê, quanto melhor se lê, mais fácil se torna ler e mais queremos ler.

Referências

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: Types et prototypes - Récit, description, argumentation et dialogue* [The texts: Types and prototypes- Story, description, argumentation and dialogue]. Nathan.
- Brimo, D., Lund, E. and Sapp, A. (2018), Syntax and reading comprehension: A meta-analysis of different spoken syntax assessments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53: 431-445.
- Chall, J. (1996). *Stages of reading development*. McGraw-Hill.
- Costa, M.A. (1992). O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico. In M. R. Delgado-Martins, D. R. Pereira, A. I. Mata, M.A. Costa, & I. Duarte (Org.), *Para a didática do Português: Seis estudos de linguística* (pp. 75-113). Colibri.

- Costa-Pereira, T. (2019). *Ler e escrever para construir conhecimento: Um projeto de intervenção no 1.º ciclo do ensino básico* [Unpublished doctoral dissertation]. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Costa-Pereira, T., Faria, C. & Sousa, O. (2019). A função epistémica da escrita: Aprendizagens de conteúdos e de escrita associadas ao trabalho de projeto em Estudo do Meio. *Acta Scientiarum - Language and Culture*, 41 (1), 1-12
- Cummins, S. (2017). The case for multiple texts. *Educational Leadership*, 74(5), 66–71.
- Cunningham, A.E., & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22(1), 8-15.
- Gascoigne, C. (2005). Toward an understanding of the relationship between L2 reading comprehension and grammatical competence. *The Reading Matrix*, 5 (2), 1
- Giasson, J. (2007). *De la lecture de la théorie à la pratique*. de Boeck (3ªed.).
- Goody, J. (1968/2006). Les consequences de la littératie. *Pratiques*, 131/132, 31-68.
- Halliday, M.A.K. (2009). Differences between spoken and written language: Some implications for literacy teaching. In J. J. Webster (Ed.), *Language and education* (pp. 63-80).
- Halliday, M.A. K. (1996). Literacy and linguistics: A functional perspective. In R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in society* (pp.339-376). Longman.
- Hasan, R. (1996). Literacy, everyday talk and society. In R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in society* (pp.377-424). Longman.
- INEP (2019). *Relatório Brasil no PISA 2018 (versão preliminar)*. Inep MEC.
- James, E., Currie, N. (2020). Tong, S., & Cain, K (2020). The relations between morphological awareness and reading comprehension in beginner readers to young adolescents. *Journal of Research in Reading*, 44, 110-130.
- Kintsch, W. (2004). The construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. International Reading Association.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires; Sociologie de "l'échec scolaire" à école primaire*. Presses Universitaires de Lyon.
- Lopes, A.S. & Morgado, C. (2020). Das situações verbais à compreensão da leitura: dados de um estudo no 1.º CEB. In O. Sousa, P. Ferreira, A. Estrela & S. Esteves (Orgs.), *Investigação e práticas em leitura* (pp. 67-86). CIED.
- Magalhães, J. (2001). *Alquimias da escrita: Alfabetização, história, desenvolvimento no mundo ocidental do antigo regime*. Universidade São Francisco.
- Magalhães, V. (2008). A promoção da leitura literária na infância: Um mundo de verdura a não perder. In O. Sousa, O. & A. Cardoso (Eds.). *Desenvolver competências em língua portuguesa* (pp. 55-73). Cied
- Meurer, J. L. (1991). Schemata and reading comprehension. *Ilha do Desterro*, 25/26, 167-184.
- Mullis, I., Martin, M., Foy, P., & Drucker, K. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Nagy, W. (2009). Understanding words and word learning: Putting research on vocabulary into classroom practice. In S. Rosenfield & V. Berninger (Eds.), *Implementing evidence-based academic interventions in school settings* (pp. 479-500). Oxford University Press.
- OCDE. (2010). *PISA 2009 results: What students know and can do. Student performance in reading, mathematics and science (Voll)*. OECD Publishing. <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9810071E.PDF>

- Perfetti, Ch. & Hart, L. (2001) The lexical bases of reading comprehension. In D. S. Gorfien (Ed.), *On the consequences of meaning selection: Perspectives on resolving lexical ambiguity* (pp. 67-86). American Psychological Association
- Raphael, T.E. (1984). Teaching learners about sources of information for answering comprehension questions. *Journal of Reading*, 27, 303-311.
- Rose, D. (2015). Myth making and meaning making: the school and Aboriginal children. A discussion of the problems of Indigenous children in school and solutions through reading. In M. Hamilton, R. Heydon, K. Hibbert & R. Stooke [Eds.] *Multimodality and governmentality: Negotiating spaces in literacy education* (pp. 167-184). Continuum.
- Rose, D., Martin, J. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Equinox
- Rosenblatt, L.M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Roux-Baron, I. (2019). Réduire les inégalités sociales en enseignant la compréhension de textes narratifs à l'école maternelle. *Repères*, 59, 209-228.
- Sousa, O. (2015). *Textos e Contextos – Leitura, escrita e cultura letrada*. Media XXI.
- Sousa, O. C. (2007). O texto literário na escola: uma outra abordagem - círculos de leitura. In F. Azevedo (coord.). *Formar leitores - das teorias às práticas* (pp. 45-68). Lidel.
- Sousa, O., & Costa-Pereira, T. (2018). Práticas de literacia no ensino superior: As percepções dos alunos sobre escrita nas disciplinas. *Acta Scientiarum - Language and Culture*, 40(2), 1-12.
- Sapage, S. Cruz-Santos, A. & Engel de Abreu, P. (2020). Oral language intervention programs for preschool-aged children: A Systematic literature review. *International Journal of Arts and Social Science*, (6), 40-51.
- Schröter, H. BarKochva, I (2019). Reading literacy. Reading competencies in Germany and underlying cognitive skills. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 22 (1). 17-49.
- Spinillo, A., Naschold, A., Marín, L., Duarte, P. (2020). Um estudo exploratório sobre a compreensão de fábulas por crianças da educação infantil e do ensino fundamental. In O. Sousa, P. Ferreira, A. Estrela & S. Esteves (Orgs.) *Investigação e práticas em leitura* (pp. 128-150). CIED.
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21 (4), 360-407.
- Teberosky, A & Sepulveda, A., (2018). Aprender a partir de la lectura en voz alta del adulto. *Entre ideias*, 7, (2), 73-90.
- The New London Group. (1996). A Pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-92.
- Vasconcelos, T. (coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O.; Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., Alves, S. (2011). *Trabalho de projeto na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. DGIDC. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf
- Viana, F. L., Ribeiro I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Santos, S. C., & Cadime, I. (2012). Aprender a compreender. Da teoria à prática pedagógica. *Exedra*, 447-465.

Wansek, J., Stevens, E., Willians, K., Scammacca, N., Vaughan, S., & Sargent, K. (2018). Current evidence on the effects of intensive early reading interventions. *Journal of Learning Disabilities, 51* (6), 612–624.

Willingham, D. (2016). Knowledge and practice: The real keys to critical thinking. *Knowledge Matters, 1*.

Leituras Recomendadas

- **Miguel, E. S.; Pérez, J. R. G.; Pardo, J. R. (2012).** *Leitura na sala de aula: Como ajudar os professores a formar bons leitores.* Penso.
O livro, teoricamente sustentado, ocupa-se da leitura e da formação de leitores, adotando as perspectivas da sala de aula. A obra está bem organizada e é uma mais-valia no entendimento quer dos processos de leitura, quer da compreensão dos problemas e dilemas de sala de aula.
- **Snowling, M., & Hulme, C. (2013).** *A ciência da leitura.* Penso.
Trata-se de uma obra vasta e multidisciplinar, incluindo sínteses de diversos domínios da leitura. Com uma perspectiva modular, possibilita a escolha de capítulos (tópicos) consoante os interesses e as necessidades do leitor.
- **Viana, F. Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S. Mendonça, S., & Pereira, L., (2010).** *O ensino da compreensão leitora: Da teoria à prática pedagógica: Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.* <http://hdl.handle.net/1822/11219>.
Disponível online, como o subtítulo esclarece trata-se de um programa de intervenção que se pode adotar em sala de aula. A família compreensão (ver) pode ser um motivo de motivação para os aprendentes.

Recursos Online

- <https://www.readingtolearn.com.au>
Site do projeto read2learn realizado em salas de aula na Austrália (e mais tarde em outros países). o projeto revelou excelentes resultados. O site apresenta material interessante que ilustra a abordagem defendida e recursos para apoiar a sala de aula. Ainda que em inglês, será interessante visitar o sítio e discutir entre professores quer os princípios, quer as demonstrações de sala de aula.
- <http://www.pnl2027.gov.pt/np4/acoes?cat=Projetos>
Site do Programa nacional de leitura (de Portugal) recomendamos, em particular, a área projetos que proporciona contato com trabalhos realizados em sala de aula e pode motivar discussões enriquecedora sobre como motivar e envolver as crianças na leitura, sobretudo as que estão afastadas da cultura letrada.
- <https://aprenderaestudartextos.org.br/>
Neste endereço tem informação sobre como ensinar textos de História e pode usar uma ferramenta informática (analisador de textos) que o ajuda a preparar as suas aulas de compreensão da leitura.