
APRENDER A LER E COMPREENSÃO DO TEXTO: PROCESSOS COGNITIVOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Susana Gonçalves *

SÍNTESE: Este artigo tem por objectivo identificar os processos cognitivos que intervêm no acto de leitura e na compreensão do texto e extrapolar da investigação algumas estratégias para o ensino da leitura e compreensão de texto, aplicáveis ao ensino básico. Depois de identificar as diferenças entre bons leitores e leitores principiantes e de apresentar algumas práticas comuns aos professores eficazes no ensino da leitura, serão apresentadas estratégias práticas que podem ser ensinadas às crianças para melhorarem o nível de compreensão do texto escrito.

Palavras chave: cognição; compreensão da leitura; significado; ensino da leitura.

SÍNTESIS: El artículo tiene por objeto identificar los procesos cognitivos que intervienen en el acto de la lectura y en la comprensión del texto y extrapolar, de la investigación, algunas estrategias para la enseñanza de la lectura y la comprensión de texto, aplicables a la enseñanza básica. Después de identificar las diferencias entre buenos lectores y lectores principiantes y de presentar algunas prácticas comunes a los profesores, eficaces en la enseñanza de la lectura, se presenta una serie de estrategias prácticas que pueden ser enseñadas a los niños para mejorar el nivel de comprensión del texto escrito.

Palabras clave: cognición; comprensión de la lectura; significado; enseñanza de la lectura.

ABSTRACT: The goal of this paper is to identify the cognitive processes that take place in the act of reading and in the comprehension of a text, and to extrapolate from this research some strategies for teaching how to read and how to comprehend a text, that can be applied to elementary education. After identifying the difference between skillful and beginner readers, and after presenting some practices that are common to all the teachers who are successful in teaching how to read, some practical strategies will be presented. These strategies can be taught to kids in order to improve their level of text comprehension.

Key words: cognition; reading comprehension; meaning; teaching to read.

135

* Professora adjunta e coordenadora do Gabinete de Relações Internacionais, Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), Portugal.

1. INTRODUÇÃO

A leitura põe em jogo duas actividades cognitivas: a identificação dos signos que compõem a linguagem escrita (esta actividade pressupõe que o leitor faça a correspondência entre grafemas e fonemas) e a compreensão do significado da linguagem escrita (o que pressupõe um acto de interpretação por parte do leitor). É nesta segunda componente do processo de leitura que nos vamos centrar, mantendo em mente, todavia, a ideia de que a compreensão de um texto depende sempre da descodificação da escrita, ou seja, de *saber ler* no sentido literal.

Se nos centramos na compreensão da leitura é porque atendemos a uma outra evidência sobre o acto de ler que nem sempre mereceu o devido reconhecimento: não basta aprender a ler, é necessário aprender com o que se lê: necessário interpretar os conteúdos e atribuir-lhes significado, para que a leitura, enquanto exercício de inteligência, cumpra o seu papel. Ora, esta interpretação não é um acto mecânico de juntar letras e formar palavras, mas um verdadeiro diálogo do leitor com o autor, em que aquele co-participa na produção de sentido do texto.

A compreensão e a proficiência na leitura evoluem ao longo do desenvolvimento da criança e relacionam-se com a compreensão de outras informações que a criança obtém através de outros sistemas de comunicação além da escrita. A compreensão da informação linguística depende do desenvolvimento das capacidades cognitivas para seleccionar, processar e (re)organizar informações, mas depende igualmente do nível dos conhecimentos prévios em relação à língua e aos conteúdos abordados no texto.

Investigações baseadas nas perspectivas cognitivista e desenvolvimental permitiram demonstrar que dois dos factores mais determinantes para explicar as diferenças entre os leitores principiantes e os leitores experientes, no que respeita ao grau de compreensão do texto lido, são o conhecimento prévio (que, naturalmente, vai aumentando com a idade) e as estratégias de compreensão pelas quais o leitor opta durante o acto de leitura (também estas relacionadas com a idade). Apesar da correlação com o nível etário, tanto o conhecimento prévio quanto as estratégias de compreensão podem ser melhoradas pela via do ensino. O professor pode contribuir para tornar a criança um leitor apto e, mais do que isso, um amante da leitura. Muitos o têm conseguido. A arte e o engenho, embora dependam dos seus recursos e da sua criatividade pessoais, incluem também uma grande dose de pequenos segredos técnicos que outros podem pôr em prática.

2. A LEITURA COMO CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO DO TEXTO

Algumas perspectivas sobre a formação e a evolução do conhecimento adoptam o conceito de esquema cognitivo para explicar como é que organizamos mentalmente as informações que recolhemos da nossa experiência. A metáfora adoptada por estas teorias pode servir-nos para percebermos porque é que os conhecimentos prévios do leitor são um elemento determinante para o grau de compreensão daquilo que ele lê.

De acordo com estas perspectivas (cujas fontes históricas se centram nas obras de Bartlett e Piaget), o conhecimento organiza-se em esquemas cognitivos que nos permitem descrever e explicar o mundo. São os esquemas aquilo que nos permite reconhecer estímulos, estabelecer conexões entre eles e tomar decisões acerca do que fazer na sua presença.

Estes esquemas podem estar adormecidos ou activados, quer dizer, podemos requisitá-los apenas quando os necessitamos e para tal basta ir ao grande armazém que é a memória. Este armazém tem uma secção de arquivo (memória de longo prazo) e uma secção activa (memória de trabalho): identificar objectos, reconhecer problemas, tomar decisões, executar actos, pressupõe trazer da memória de longo prazo para a memória de trabalho todos os conhecimentos relevantes (conectados) para a questão com que nos confrontamos. Cumprida a missão, estes conhecimentos regressam ao arquivo, muitas vezes modificados, devido às novas aquisições derivadas da experiência e da reflexão.

Compreender um texto consiste num processo gradual durante o qual o leitor procura uma configuração de esquemas que representem adequadamente cada uma das passagens que vai lendo. Estas passagens sugerem ao leitor interpretações possíveis que vão sendo avaliadas e reavaliadas em função das frases seguintes, até que uma interpretação consistente seja, por fim, encontrada (Rumelhart, 1980). À medida que o leitor lê, são trazidos à consciência (à memória de trabalho) os conhecimentos do repertório de informação do sujeito que são relevantes para entender o que está escrito e para fazer o trabalho de interpretação: construir um significado para o texto. O acto de interpretação corresponde à procura de uma «formulação coerente» do conteúdo do texto, sendo que esta coerência é obtida a partir de correspondências entre dados

presentes na mensagem e dados presentes na memória, nos esquemas (Anderson, 1978).

Compreender a linguagem (oral ou escrita) implica decodificar uma mensagem de um modo activo. Não se trata de integrar mecanicamente a mensagem do autor nos esquemas preexistentes, acrescentando-lhes qualquer coisa. Trata-se, pelo contrário, de um processo em que é feita uma associação entre o texto percebido e os esquemas (conhecimento prévio) que o sujeito traz à leitura. Os esquemas que são invocados dependem do contexto de interpretação, um contexto onde se inclui a situação física e social do sujeito, o nível de atenção, o ponto de vista e restrições motivacionais, emocionais e cognitivas (Winograd, 1977; Haberlandt, 1982). Daí que o mesmo texto, quando lido em diferentes ocasiões, em diferentes *estados de espírito*, resulte em aprendizagens e significados diferentes. Quantas vezes não tivemos já esta experiência, ao ler pela segunda vez um livro (ao rever um filme, ao conversar de novo com alguém) de sentir que só agora compreendemos verdadeiramente o significado das palavras... Da mesma forma, o mesmo texto, lido por pessoas diferentes resulta em diferentes interpretações, já que as grelhas de leitura, podendo partilhar elementos comuns, são distintas de sujeito para sujeito. O significado das novas informações não está no texto, mas na interacção com as informações relevantes já existentes na memória. Ou seja, aquilo que aprendemos devemos-lo ao que já sabemos.

Quanto mais soubermos (quanto mais relevantes forem os nossos conhecimentos para integrarmos novas informações) mais aprenderemos e mais depressa o poderemos fazer. Este mecanismo, que explica a assimilação do conhecimento, explica, também, segundo Ausubel (*et al.*, 1978), a relação entre a memória e a aprendizagem humana. Segundo este autor, os significados das coisas surgem sempre que se formam estas ligações significativas entre a informação nova (aquilo que se leu) e a pré-existente (aquilo que já se sabia). A aprendi-

¹ O mais interessante deste processo de aprendizagem é que a assimilação de novas informações, as ligações significativas entre o novo e o velho saber, tanto contribuem para a retenção da informação relevante como para o esquecimento da que é irrelevante. Enquanto algumas informações são integradas na estrutura de conhecimentos, nos esquemas cognitivos, outras são banidas. As informações pouco inclusivas (ilustrações, pormenores, a forma literal do texto), depois de cumprirem a sua missão (contribuir para formar conceitos gerais...) são esquecidas, subordinando-se a uma ideia mais inclusiva. Isto acontece devido a uma espécie de economia cognitiva que resulta das limitações da nossa capacidade de memória. É mais fácil memorizar um conceito abstracto do que os

zagem dá-se nesse momento, quando a informação nova é assimilada à estrutura existente, ficando ancorada em ideias de suporte no mesmo domínio de conhecimento!¹ Esta interação entre texto e estrutura cognitiva faz também com que o leitor recorde do texto elementos que aí não estavam presentes. Embora isto possa parecer surpreendente, diversos estudos o demonstraram empiricamente (cf., Le Ny, 1989).²

Devido a esta dimensão ideossincrática, alguns autores defendem que o texto não possui significado interno (*e. g.*, Collins *et al.*, 1980; Spiro, 1980; Ausubel *et al.*, 1978; Noizet, 1980): o significado é construído pelo receptor, quando compreende (interpreta) uma mensagem. Numa mensagem nunca estão explicitadas todas as ideias do autor. Este tem intenções acerca das quais o leitor tem que fazer algumas inferências, baseando-se no seu conhecimento prévio. Este processo «inferencial» ajuda o leitor a clarificar detalhes não mencionados no texto, *lendo nas entrelinhas*.

3 CONHECIMENTO PRÉVIO E COMPREENSÃO DA LEITURA

Vários estudos (cf., Anderson, 1978; Causinille-Marméche e Mathieu, 1988; Dole *et al.*, 1991) mostram que a diferença entre *bons* e *maus* leitores não resulta de diferentes capacidades de processamento da informação, mas de diferenças na qualidade e organização dos conhecimentos prévios e nos processos cognitivos e metacognitivos postos em jogo durante a leitura. Da análise das diferenças entre os dois tipos de leitores, sintetizadas no quadro 1, podemos concluir que os conhecimentos do leitor e a forma como estes estão organizados têm uma importância fundamental para a compreensão da leitura. Podemos ainda rever aquelas velhas crenças que nos dizem que os leitores são bons ou maus devido às suas capacidades ou aptidões cognitivas. Com efeito,

139

exemplos a ele associados. Não havendo espaço na memória para todas as informações lidas, permanecem apenas as que o leitor considere relevantes. Compreende-se, assim, porque é que, com o passar do tempo, um texto deixa de ser recordado na forma literal, mesmo quando o conteúdo é conservado.

² A ideia de que a informação interiorizada e organizada previamente afecta o processamento cognitivo da informação posterior não é recente. Já no início dos anos trinta, Bartlett se referiu à natureza construtiva da memória, tendo verificado, a partir dos seus estudos sobre a recordação de textos lidos que aquilo que é recordado pelos sujeitos se relaciona com os seus conhecimentos prévios e interesses pessoais. Bartlett constatou que, ao mesmo tempo que as pessoas «recordam» uns elementos do texto (no caso destas investigações, tratava-se de narrativas de histórias tradicionais) e esquecem outros, também «recordam» elementos que não constavam no texto original.

a investigação mostra que esta não é a norma. Indivíduos com capacidades idênticas podem ler de modo qualitativamente diferente, consoante

| Bons leitores | Maus leitores |
|--|---|
| Classificam e organizam com eficácia os diferentes tipos de problemas que lhes são colocados pelo texto; percebem que estes problemas têm diferentes níveis de abstracção. | Possuem quadros de representação do texto demasiado gerais, o que lhes dificulta a percepção da especificidade dos diferentes detalhes do texto. |
| Optam por critérios mais estáveis e coerentes de selecção dos detalhes pertinentes. | Seleccionam traços de superfície do texto, muitas vezes apenas aqueles que são explicitamente apresentados no texto. |
| Alcançam um nível de compreensão mais aprofundado e específico, relativamente ao domínio conceptual de que trata o texto. | Muitas vezes consideram como relevantes e pertinentes aspectos que efectivamente não o são, confundindo, por exemplo, conteúdos de um dado domínio com outros que não são específicos do domínio conceptual em questão. |
| Dominam com maior qualidade e em maior quantidade os conceitos específicos de uma dada área de conhecimento. | Dominam de uma forma inexacta e em menor quantidade conceitos específicos de uma dada área de conhecimento. |
| Estabelecem relações adequadas (de ordem, dependência, causalidade...) entre conceitos específicos de um dado domínio. | Mostram dificuldade em estabelecer relações adequadas entre conceitos, confundindo as suas ligações de ordem, dependência, causalidade... |

140

aquilo que já sabem de antemão e o modo como sabem.

QUADRO 1 Diferenças no conhecimento prévio entre bons e maus leitores

A maior capacidade de compreensão dos especialistas na leitura deriva do acesso a um corpo de conhecimentos relevantes e facilmente activados, os quais permitem um tratamento mais aprofundado e pertinente do enunciado. Quanto mais pertinentes e melhor organizados forem os conhecimentos prévios do leitor, tanto os conhecimentos gerais como aqueles que se referem ao domínio de conteúdo concreto abordado pelo texto, melhor será o seu desempenho na leitura e interpretação, melhor será a assimilação/aprendizagem dos conteúdos e melhor será, por conseguinte, a eficácia dos processos cognitivos em tarefas idênticas posteriores.

Apesar de tudo, a relação entre os conhecimentos prévios do leitor e a compreensão não é linear. O conhecimento pode existir mas não ser activado durante a leitura, pode estar fragmentado e por isso ser

aplicado com incorrecções, pode ser incompatível com a informação presente no texto que está a ser lido e por isso poderá levar o leitor a desvalorizar ou a deturpar o que lê (Dole *et al.*, 1991). Além disso, há que valorizar também o papel de outro factor destacado pela investigação como sendo distintivo entre leitores: as estratégias cognitivas.

4 A ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO DA LEITURA

O leitor é um agente activo, capaz de construir e reconstruir o significado do texto à medida que o lê, através da integração das novas informações com os conhecimentos prévios a elas relacionados, do ajustamento das suas expectativas e da aplicação de estratégias flexíveis que regulam a compreensão do texto através dum controlo consciente do acto de leitura. Estas estratégias são o segundo grande factor em que se diferenciam os *bons* e *maus* leitores. A literatura tem salientado as seguintes: determinar as ideias principais do texto; sumariar a informação contida no texto; efectuar inferências sobre o texto; gerar questões sobre os conteúdos do texto; por fim, monitorar a compreensão (estratégia habitualmente designada por metacognição).

141

4.1 RECONHECER E DETERMINAR AS IDEIAS PRINCIPAIS

A capacidade de separar os aspectos essenciais dos detalhes é um dos factores que diferenciam os leitores na sua eficácia e está muito associado à compreensão do texto e à sua recordação posterior. Aquilo que o leitor considera mais importante assume maior relevo no acto de leitura e por isso é mais facilmente memorizado. Como já referimos, os leitores mais eficazes têm maior capacidade de destringer e seleccionar os elementos importantes do texto e por isso aquilo que guardam na memória resulta de um trabalho selectivo em que o «trigo» já está separado do «joio». Por isso, os elementos mais importantes ficam menos sujeitos ao esquecimento. Os bons leitores procuram avaliar o texto a partir de várias frentes, incluindo o seu conhecimento sobre o autor (tendências, intenções, objectivos...) e usam o seu conhecimento da estrutura do texto para identificar e organizar a informação.

Durante a leitura, estes leitores envolvem-se activamente num trabalho de pesquisa, durante o qual reflectem acerca das ideias encontradas no texto e da sua importância relativa. Esta pesquisa faz

com que a leitura seja uma actividade selectiva. Estes leitores não se restringem a seguir o percurso linear do texto. Lêem e relêem algumas passagens, dão saltos para trás, a fim de comparar algumas passagens com outras já lidas anteriormente e de clarificar ideias. Certos trechos considerados importantes, contraditórios ou pouco claros são mantidos presentes na memória de trabalho, de modo a clarificá-los à medida que novas passagens, com eles relacionadas, vão sendo lidas.

No final da leitura, os bons leitores têm consciência de até que ponto conseguiram obter um quadro de representação coeso sobre o texto, ou seja, até que ponto compreenderam as suas ideias principais e, caso verifiquem que não compreenderam, ou que existem lacunas, empenham-se de novo na leitura do texto para clarificar o seu significado.

Por fim, os bons leitores são mais capazes de determinar as ideias importantes do texto, não apenas em função das intenções do autor, mas igualmente em função dos seus próprios objectivos de leitura, tendo o discernimento para perceber quais as partes do texto que se relacionam com esses objectivos.

A identificação das ideias principais é também influenciada por elementos próprios do texto, como o tipo de vocabulário usado pelo autor, a quantidade de pormenores de apoio às ideias principais ou a presença de tópicos específicos sobre essas ideias (Andre, 1987; Goetz e Armbruster, 1980). Há aqui uma pista interessante do ponto de vista educativo, quanto à redacção de textos didácticos, de modo a evitar alguns erros usuais. É frequente, por exemplo, vermos textos de manuais escolares dirigidos a crianças redigidos com vocabulário demasiado complexo, pouco frequente na linguagem de uso corrente ou pouco compatível com o nível de desenvolvimento e capacidade de abstracção linguística dos seus destinatários.

142

4.2 SUMARIAR A INFORMAÇÃO

Trata-se de uma actividade mais geral que a anterior. A sumariação implica que o leitor sintetize grandes unidades de texto, condensando as ideias principais e recriando um novo texto coeso e coerente com o original. A função desta estratégia é clarificar as ideias principais do texto e as suas interacções.

A sumariação implica o recurso a operações cognitivas como: seleccionar umas informações e anular outras; condensar algumas informações e substituí-las por conceitos mais gerais e inclusivos; integrar as informações seleccionadas numa representação coerente, compreensível e resumida do texto original (Dole *et al.*, 1991). Ora, estas operações estão altamente relacionadas com o nível de desenvolvimento do leitor. Os estudos (cf., Gagné, 1985; Dole *et al.*, 1991) mostram que embora quase todas as crianças consigam sintetizar a estrutura principal de narrativas simples, as mais novas têm desempenhos fracos na sumariação de texto complexos sobre as mesmas narrativas.

A sumariação relaciona também a estrutura do texto com o conhecimento prévio: os textos bem estruturados e que descrevem acontecimentos familiares ao leitor têm maiores probabilidades de serem compreendidos, sintetizados e memorizados.

O treino da sumariação é uma actividade eficaz, pois permite ao aluno reconhecer a estrutura do texto, favorecendo a memorização de passagens importantes, uma melhor compreensão das relações de subordinação entre ideias e melhor capacidade de detectar as palavras-chave do texto (Oakhill e Garnham, 1988; Andre, 1987; Gagné, 1985).

143

4.3 EFECTUAR INFERÊNCIA SOBRE O TEXTO

Muitos autores defendem que esta estratégia é o centro vital da compreensão. Ela está presente na leitura de quaisquer textos, dos mais simples aos mais complexos, tanto em adultos como em crianças. A inferência permite chegar a uma compreensão mais aprofundada do que a mera compreensão literal do texto. Compreender um texto implica inferir sobre o que se lê (título, tema, objectivos, enquadramento do texto...), a partir daquilo que se sabe (Anderson e Pearson, 1985; Dole *et al.*, 1991; Andre, 1991; Gagné, 1981). A inferência permite dar coerência ao que se lê, extrair novas informações a partir do que está escrito, evocar informações que devem ser adicionadas ao texto e completá-lo (Van de Velve, 1989).

Ao ler num jornal um artigo de opinião, fazemos inferências acerca das razões pelas quais o autor escreveu o artigo, porque o publicou naquele jornal e não noutra, porque defendeu certos argumentos, porque evocou uns factos e deixou outros omissos... Fazemos tais inferências a

partir de conhecimentos e crenças que entendemos serem relevantes (p. ex., aquilo que sabemos acerca do autor, do jornal e do tema abordado).

Estes conhecimentos são filtrados pelos valores, opiniões e emoções: ao ler podemos sentir-nos irritados, revoltados, divertidos, comovidos, apaziguados,... Sabe-se que os bons leitores avaliam e respondem afectivamente àquilo que lêem, de um modo tanto mais intenso quanto maior o seu interesse sobre o assunto lido (Pressley *et al.*, 1997). Ou seja, fazem uma leitura emocionalmente activa na qual não se limitam a memorizar automaticamente a informação, mas antes a interpelam a partir de uma posição crítica.

4.4 GERAR QUESTÕES SOBRE O TEXTO

Trata-se de um procedimento relacionado com a inferência e que, como noutras estratégias, também distingue os leitores mais e menos proficientes. Os resultados da investigação mostram que a capacidade de colocar questões pertinentes sobre os conteúdos do texto permite ao leitor aprofundar a compreensão sobre esses conteúdos. Na sua maioria, estes estudos (citados por Andre, 1987; Dole *et al.*, 1991; Oakhill e Garnham, 1988) salientaram as seguintes implicações para o ensino da leitura:

- Treinar os alunos a responderem questões sobre o texto permite-lhes compreender informações sobre histórias a serem apresentadas posteriormente, já sem necessidade de recorrer a questões auxiliares como as que foram utilizadas num treino inicial.
- Se os alunos forem ajudados a produzir as suas próprias questões isso os ajudará a melhorar a compreensão do texto.

4.5 MONITORAR A COMPREENSÃO (METACOGNIÇÃO)

A metacognição é a capacidade de estar consciente dos próprios processos de pensamento: é o pensar sobre o pensar, a auto-avaliação que nos permite dizer «estou a compreender». Durante a leitura, a metacognição inclui duas componentes distintas:

-
- Estar consciente da qualidade e do grau de compreensão – esta componente implica que o leitor seja capaz de detectar incongruências no texto e de se implicar activamente na resolução deste problema. Os leitores mais novos, tal como os menos proficientes, têm mais dificuldade em detectar e resolver estas incongruências. Contudo, na maioria dos casos, as incongruências são detectadas quando o conhecimento prévio é insuficiente para se compreender o que se lê («Não percebo. Isto é novo, está relacionado com quê?») ou quando contradiz aquilo que se lê («Isto vai contra o que eu sei acerca deste assunto!»).
 - Saber o que fazer e como fazer quando se descobrem falhas na compreensão – este é um aspecto capital no desenvolvimento da mestria na leitura e uma das diferenças mais acentuadas entre leitores de baixo e de alto nível de mestria.

Seguindo a síntese apresentada por Dole *et al.* (1991) podemos dizer que os bons leitores são mais capazes de: gerir a energia e o tempo que gastam para resolver problemas de leitura; utilizar os recursos disponíveis (por exemplo, repetir a leitura de uma passagem anterior para compreender melhor outra que se segue); e adaptar as estratégias que utilizam, de um modo flexível, às diferentes circunstâncias.

Em contrapartida, e de acordo com Garner (1988), verifica-se que os leitores mais novos ou inexperientes têm pouca consciência da necessidade de encontrar sentido para o texto; encaram a leitura mais como um processo de decomposição do que de atribuição ou procura de significado; têm dificuldade em identificar os momentos em que não estão a perceber o texto; e têm dificuldade em encontrar estratégias compensatórias (tal como reler o texto, estudar com mais detalhe os segmentos difíceis ou sumariar) quando não compreendem o que lêem.

Estas diferenças metacognitivas entre leitores dão-nos um indicativo sobre algumas sugestões práticas para o ensino da leitura, que se podem traduzir numa ideia básica: se o aluno aprender a conversar consigo próprio acerca do que leu e compreendeu e se, adicionalmente, lhe forem dadas instruções sobre como agir quando verifica que não compreende, ele poderá tornar-se mais consciente do seu estilo de leitura, da sua eficácia e das alternativas para melhorar a compreensão.

5. APLICAÇÕES AO ENSINO: UMA SÍNTESE

A perspectiva que acabámos de apresentar permite-nos identificar alguns princípios orientadores para o ensino destas competências:

- Os alunos são agentes activos da sua aprendizagem, são capazes de construir significado e de auto-regular os ensinamentos adquiridos na escola. Os professores, por seu lado, são agentes mediadores desta aprendizagem, mais do que os transmissores de saber estático: eles podem apoiar o aluno, tanto na construção dos significados quanto no desenvolvimento de estratégias que facilitem a leitura e a sua compreensão.
- A leitura é um processo de especialização gradual. O seu objectivo é a construção de significado, independentemente da idade e da capacidade do leitor. O que varia entre os diferentes leitores é o grau de sofisticação na capacidade de leitura e a maior ou menor necessidade de apoio por parte do professor (Dole *et al.*, 1991).
- Tal como o bom leitor tem em mente uma ideia acerca da forma como construir o significado do texto, o professor também tem alguma ideia acerca de como apoiar o aluno nesse trabalho. O professor pode alterar as suas acções, consoante os objectivos, exigências dos textos e tarefas de leitura, respostas dos alunos e contingências situacionais do ensino (Dole *et al.*, 1991).
- A leitura e o ensino da leitura são actividades interactivas, envolvendo o professor, o aluno e os colegas. As suas interacções contínuas em sala de aula interferem com a construção de significado do texto (Dole *et al.*, 1991).
- A estrutura do texto é um elemento essencial. Um discurso conexo, coerente e bem estruturado é mais fácil de ser compreendido e de ser recordado do que um conjunto de frases desconexas ou mal estruturadas. Por outro lado, o texto é tanto mais compreensível quanto mais congruente for com os conhecimentos e expectativas do leitor. Por esta razão, os conteúdos a transmitir devem ser integrados em textos (e contextos) interessantes e significativos para o aluno.

-
- Os elementos do texto vistos como mais importantes são melhor recordados. Para que o aluno identifique as ideias principais com facilidade, o professor pode orientá-lo, ensinando fórmulas de apoio à leitura, como: sublinhados, tomar notas, fazer esquemas e sumários, organizar mapas de conceitos ou relacionar as ideias do texto com ideias afins.
 - As estratégias de leitura são adaptáveis e intencionais, podendo ser aperfeiçoadas em função do leitor, dos textos e dos contextos (Dole *et al.*, 1991). A inferência é uma das estratégias que mais determina o grau de compreensão da leitura. Para desenvolver esta competência, o professor pode ensinar que ler não é apenas pronunciar bem as palavras, é também detectar o seu valor semântico (Anderson, 1980). Ensinar o aluno a fazer perguntas pertinentes acerca de textos difíceis é outra estratégia que poderá ser desenvolvida com a ajuda do professor (Collins *et al.*, 1980; Oakhill e Garnham, 1988) e que aumentará a competência inferencial.
 - Quanto melhores forem as capacidades metacognitivas e a auto-regulação, melhor será a capacidade do aluno para avaliar as suas produções, identificar estratégias de leitura úteis e saber quando deixam de o ser. O professor pode informar o aluno sobre como e quando utilizar estas estratégias, viabilizando a sua transferência a situações novas. O treino metacognitivo poderá ajudar o aluno a examinar os seus processos internos de compreensão durante a leitura.

Pressley (1996, in Pressley *et al.*, 1997) efectuou um levantamento das actividades desenvolvidas para ensinar a literacia, por educadores de infância e professores do 1.º, do 2.º e do 5.º ano do ensino básico e de educação especial, considerados muito competentes pelos seus supervisores. As suas opções dão-nos pistas interessantes sobre os melhores métodos para ajudar o aluno a compreender significativamente a leitura e mostram que é importante ter em conta o contexto de aprendizagem em sala de aula (organização do espaço e do tempo, gestão da turma, formação de grupos, tipo de tarefas, clima na sala de aula, etc.). Como é fácil de ver, os professores eficazes cujo trabalho é referido nas sinopses abaixo valorizam estes factores.

6. CONCLUSÕES

O ensino da compreensão da leitura tem um valor formativo no âmbito do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, desde as primeiras etapas de iniciação à leitura. A língua escrita é um veículo de comunicação sociocultural que difunde valores, ideologias, conhecimentos sobre o mundo. Através da leitura, o nosso campo de experiências (fonte de conhecimento e desenvolvimento) amplifica-se muito para lá das fronteiras da experiência directa.

Se os benefícios da leitura são evidentes para a maioria dos leitores experientes, que vêm nessa actividade um modo de comunicar e aprender, o mesmo não se pode dizer das crianças, no início da aprendizagem da leitura. A proximidade funcional entre a língua escrita e a oral não é evidente para uma criança no início da vida escolar. Aparentemente, a leitura tem muito pouco a ver com o ser criança³. Claro que os argumentos apresentados são facciosos e facilmente contestáveis. Mas, se essa contestação for fácil e imediata no plano de um discurso, será ela assim tão facilmente interiorizada e aceite pelas crianças? A resposta é *sim, mas devagarinho* (e estrategicamente!). A leitura pode tornar-se uma das actividades mais gratificantes para a criança (muitos casos de leitores compulsivos com 6, 8 ou 10 anos o comprovam) mas tal

148

³ Ler pode ser uma actividade enfadonha para uma criança, devido aos obstáculos à compreensão:

- O texto escrito não usa os mesmos vocábulos, regras e organização gramatical que o texto falado.
- O autor não está presente, pelo que é difícil perceber (no nível concreto com que a criança funciona) que houve alguém que escreveu o texto e que esse alguém tem objectivos, valores e intenções, que permanecem por detrás do que escreveu.
- Ao contrário do que acontece no diálogo, o texto não responde directamente às dúvidas, não diz por outras palavras, não explica de novo, não considera o estilo de aprendizagem do leitor, não evita palavras difíceis, não explica as que trazem dúvidas.
- Um texto escrito não tem vertente afectiva evidente. Quando nos aborrece podemos pô-lo de lado. Fecha-se o livro, põe-se na prateleira e estamos certos de que não reivinda a nossa atenção.
- Os livros falam de coisas que podemos desconhecer, que não nos interessam, que já sabemos, com as quais discordamos – e não se interessam pelo que pensamos acerca do que dizem.
- Os livros obrigam a estar parados fisicamente, e logo fazem isso à criança, que tanto gosta de explorar o mundo através das suas correrias...

só acontece quando a criança percebe (e para tal precisa de ajuda) que a leitura pode ajudá-la a cumprir objectivos cognitivos, lúdicos, afectivos e sociais).

Enquanto a criança não aprender a decifrar os códigos da linguagem escrita, o conhecimento que esta encerra permanecerá um mistério inacessível. Infelizmente, o ensino da leitura foi durante séculos concebido como o ensino da descodificação dos componentes formais da língua (sintaxe, fonética, léxico) para acesso à mensagem literal (muitas vezes nem isso). Esquecia-se que a linguagem tem outras dimensões: a pragmática (relacionada com os objectivos e os contextos do sujeito) e a semântica (relacionada com os significados). Gostar de ler pressupõe saber ler formalmente, saber ler significativamente e saber ler de modo contextualizado e pessoal.

A escola é o grande iniciador à leitura para a maioria das crianças. Deverá, por isso, garantir que esta actividade seja aprendida num registo de forte significação pessoal. Para isso, a leitura não pode ser apresentada como uma actividade mecânica, mas como uma actividade construtiva e empenhada do aluno, como algo a ser compreendido por referência àquilo que a criança já sabe e àquilo que quer saber para alcançar os seus objectivos. Só quando a criança conseguir estabelecer estes vínculos e perceber o valor e utilidade instrumental da leitura é que poderá empenhar-se na leitura de modo tão completo que assegure que o acto de ler é um verdadeiro acto de aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, R. C. (1978): «Schema-Directed Processes in Language Comprehension», in A. LESGOLD, J. PELLEGRINO, S. FOKKEMA e R. GLASER (eds.): *Cognitive Psychology and Instruction*. Nova York: Plenum Press, pp. 67-82.
- ANDERSON, R. C. e PEARSON, P. (1985): «A Schema Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension», in P. D. PEARSON (ed.): *Handbook of Reading Research*. Nova York: Longman, pp. 255- 292.
- ANDERSON, R. C. e SHIFRIN, Z. (1980): «The Meaning of Words in Context», in R. SPIRO, B. BRUCE, W. BREWER (eds.): *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 331- 348.

-
- ANDRE, T. (1987): «Processes in Reading Comprehension and the Teaching of Comprehension», in J. A. GLOVER e J. R. RONNINE (eds.): *Historical Foundations of Educational Psychology*. Nova York: Plenum Press.
- AUSUBEL, D., NOVAK, J. e HANESIAN, H. (1980): *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana (trad. 2.ª ed., 1978, Hold, Reinhart and Winston).
- CAUSINILLE- MARMÈCHE, E. e MATHIEU, J. (1988): «Adapter les interventions tutorielles au modèle cognitif de l'étudiant», in J. P. CAVERNI: *Psychologie cognitive, modèles et méthodes*. Grenoble: PUG, pp. 175- 190.
- COLLINS, A., BROWN, J. e LARKIN, K. (1980): «Inference in Text Understanding», in R. SPIRO, B. BRUCE e W. BREWER (eds.): *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 385- 407.
- DOLE, J., DUFFY, G., ROEHLER, L. e PEARSON, P. D. (1991): «Moving from the Old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction», in *Review of Educational Research*. 91, 2, pp. 239-264.
- GAGNÉ, E. (1985): *The Cognitive Psychology of School Learning*. Boston: Little, Brown and Company.
- GARNER, R. (1988): *Metacognition and Reading Comprehension*. Nova Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- GOETZ, E. e ARMBRUSTER, B. (1980): «Psychological Correlates of Text Structure», in R. SPIRO, B. BRUCE e W. BREWER, (eds.): *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 201- 220.
- HABERLANDT, K. (1982): «Les expectations du lecteur dans la compréhension du texte», in *Bulletin de Psychologie*, Tomo XXXV, n.º 356, pp. 733-799.
- LE NY, J. (1989): *Science cognitive et compréhension du langage*. Paris: PUF.
- NOIZET, G. (1980): *De la perception à la compréhension du langage*. Paris: PUF.
- OAKHILL, J. e GARNHAM, A (1988): *Becoming a Skilled Reader*. Oxford: Basil Blackwell.
- PRESSLEY, M., WHARTON-MCDONALD, R., RANKIN, J., EL-DINARI, P. B., BROWN, R., AFFLERBACH, P., MISTRETTA, J. e YOKOI, L. (1997): «Elementary Reading Instruction», in G. PHIE (ed.): *Handbook of Academic Learning. Construction of Knowledge*. San Diego: Academic Press, pp. 152- 198.
- RUMELHART, D. (1980): «Schemata: the Building Blocks of Cognition», in R. SPIRO, B. BRUCE, W. BREWER (eds.): *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 33- 58.
- SPIRO, R. (1980): «Constructive Processes in Prose Comprehension and Recall», in R. SPIRO, B. BRUCE, e W. BREWER, (eds.): *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 245- 278.
- VAN DE VELVE, R. G. (1989): «The Role of Inferences in Text Organization», in M. CONTE, J. PETOFI, e E. SOZER, (eds.): *Text and Discourse Connectedness*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishers Company, pp. 543- 563.
- WINOGRAD, T. (1977): «A Framework for Understanding Discourse», in M. A. JUST, e P. A. CARPENTER (eds.): *Cognitive Processes in Comprehension*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 63- 88.

ANEXO ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA E PRÁTICAS DE ENSINO FREQUENTEMENTE RELATADAS PELOS PROFESSORES EFICAZES

| | EDUCADORES E PROFESSORES DE 1.º E 2.º ANO (INICIAÇÃO À LEITURA) | PROFESSORES DO 5.º ANO (APERFEIÇOAMENTO DA LEITURA) |
|-----------------------------------|--|---|
| Ambiente de aprendizagem | O professor cita um ambiente literário na sala, a partir de iniciativas como a organização de uma pequena biblioteca na própria sala, afiação de poemas e histórias na parede e de quadros com os trabalhos escritos pelos alunos, com listas de vocabulários. As aulas são enriquecidas com histórias lidas, contadas, apresentadas por meios áudio-visuais, etc. | Cita a biblioteca da sala de aula. São utilizados livros da biblioteca pública, gravações de leituras (comercializadas e produzidas pelo professor) e outras fontes de ensino não tradicionais (notícias de rádio, televisão, jornais, etc.). |
| Processos gerais de ensino | O professor modela aptidões de literacia e atitudes positivas em relação à leitura. Promove a prática diária de leitura e escrita, limitando a prática de aptidões isoladamente. Os alunos são agrupados principalmente em trabalho cooperativo. O ensino é orientado mais para o grupo do que para o indivíduo. O ensino da literacia é integrado noutras actividades, recorre a actividades de outras naturezas (trabalhos manuais e artísticos, ilustrações, jogos, etc.) e muito pouco em manuais e fichas. | O professor demonstra aptidões e estratégias de literacia e gera situações diárias de leitura e escrita. Usa o grupo-turma e pequenos grupos de trabalho cooperativo que mudam frequentemente de composição. Integra o ensino da leitura, existindo poucas leituras descontextualizadas (p. ex., palavras em cartões). |
| Leitura: o que é ensinado | <ol style="list-style-type: none"> 1) Ensino de aptidões: pré-requisito para a leitura (discriminação auditiva e visual, reconhecimento de letras, associações letra-som, pontuação, ensino de fonemas, ortografia, soletração, etc.). 2) Ensino de novo vocabulário e estratégias de descodificação gerais. 3) Ensino de: a) elementos do texto (e. g., relações causa-efeito, tema-principais ideias, análise de personagens); b) estratégias de compreensão, especialmente predição e visualização; c) pensamento crítico (brainstorming, categorização, memorização de detalhes); d) desenvolvimento do conhecimento prévio antes da leitura das histórias, especialmente por meio de discussões e leituras de livros relacionados. | <ol style="list-style-type: none"> 4) Ensino de estratégias comuns de descodificação e desenvolvimento de novo vocabulário e como se determina o significado das novas palavras a partir dos contextos. 5) Ensino de estratégias de compreensão: prelezer os conteúdos seguintes; pensar acerca do que é sabido sobre o assunto; antes de ler uma passagem acerca desse tópico pensar sobre o objectivo para ler o texto; colocar questões sobre o texto; resumir; pedir ajuda quando certas passagens não fazem sentido; analisar histórias a partir dos elementos gramaticais (informação sobre os personagens, locais, problemas e soluções encontradas); procurar as ideias principais; procurar inferir detalhes não explicitados; usar imagens mentais; clarificar o sentido do texto; procurar significado por meio de metáforas e analogias, avaliando criticamente os conteúdos; reler, mesmo quando faz sentido à primeira leitura. 6) Ensino do pensamento crítico: possibilidade de múltiplas respostas a uma questão ou problema, brainstorming, decidir entre opções, separar factos de opiniões, identificar textos de propaganda. 7) Desenvolvimento de conhecimentos gerais: redes de vocabulários, mapas de histórias, actividades de enriquecimento com recurso a gravações e videogramas. |
| Tipos de leitura | Os alunos lêem com o professor e uns com os outros. Fazem leituras em eco e em coro. Há momentos de leitura silenciosa. Os alunos lêem histórias e debatem-na. É incentivada a partilha de livros entre os alunos e envolvem-se os pais. O professor manda livros para casa e pede-lhes que escutem a criança a ler. A leitura é incluída nos trabalhos de casa. | Leitura silenciosa diária. São usados diferentes tipos de leitura oral, desde leituras individuais à turma até leituras ao parelho e em pequeno grupo. A leitura em coro é usada raramente. O professor lê para os alunos várias vezes por semana. |
| O que é lido | Literatura infantil. Alguns poemas e histórias. Livros com gravações. Faz-se um uso limitado da leitura de livros do tipo manual escolar (embora se trate de um aspecto altamente variado, dependendo do professor, caso a caso). É limitada a leitura de capítulos de livros e material expositivo. Promove-se a leitura em voz alta pelos alunos, especialmente de histórias escritas por eles próprios e pelos seus colegas. Geram-se muitas situações que levam os alunos a fazer pesquisa sobre os autores. | Principalmente literatura (clássicos infantis, novelas, pequenas histórias, teatro, poemas). Os alunos determinam o que lêem (4,5% das leituras são auto-seleccionadas). Faz-se pouco uso de manuais escolares de base. |