

## Leitura e Educação Literária

### Saber para ...

### ... aprender e ensinar a ler

Maria Vitória de Sousa

#### **1. O processo de compreensão no ensino da leitura: o essencial**

O conhecimento do processo de compreensão na leitura é determinante para uma intervenção eficiente no desenvolvimento da competência da leitura, mas assume um caráter mais profundo quando se procura uma intervenção focada em dificuldades que traduzem uma compreensão deficitária e uma aprendizagem insuficiente. Nestas situações, a identificação das dificuldades não basta por si só; impõe-se o entendimento da razão por que a compreensão não se verifica no ato de leitura, de forma a colmatar o problema com economia de esforços e sem desperdício de energias do leitor em formação, capacitando-o rapidamente para uma leitura fluente.

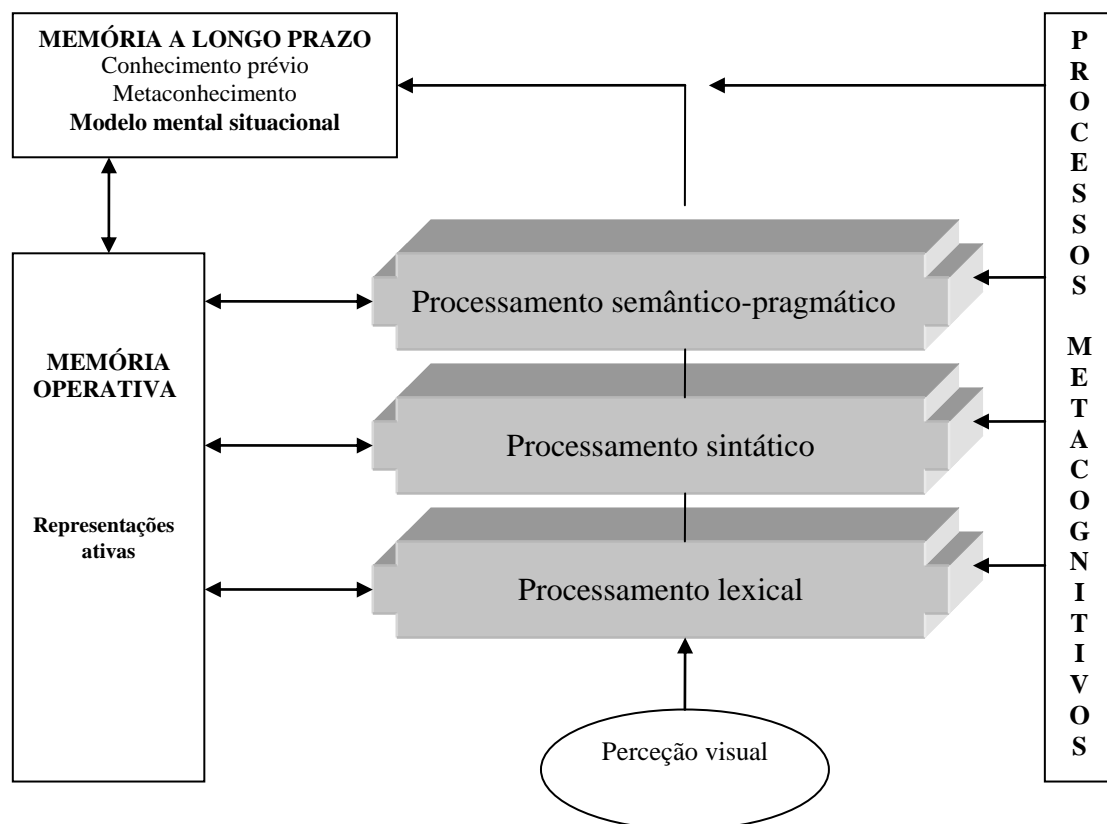
É através da observação do desempenho dos alunos durante a leitura, da identificação e análise da diversidade de dificuldades evidentes em leitores pouco experientes que, de acordo com a especificidade do problema de leitura, se procura compreender e explicar a origem das dificuldades e definir, finalmente, a intervenção educativa a implementar para tal situação (Iglesias & Veiga, 2004).

#### **2. Processos cognitivos e linguísticos na leitura: a importância do seu conhecimento**

Numa perspetiva cognitivista, a compreensão na leitura é uma atividade cognitiva complexa em que a informação proporcionada pelo texto e a informação fornecida pelo próprio leitor a partir da sua bagagem cultural prévia, se complementam para alcançar a interpretação do texto. São diversos e de natureza diversa os processos cognitivos envolvidos. Respeitam o reconhecimento da palavra escrita (processamento percetivo e lexical), a análise sintática (processamento sintático), a construção de um modelo mental representativo do significado do texto (processamento semântico-pragmático), numa atuação coordenada e regulada, metacognitivamente pelo leitor. Este movimento de ajuda mútua até à construção de sentido permite definir a leitura como um processo interativo.

O estado inicial da leitura é desencadeado por um padrão gráfico do texto, grafemas agrupados em conjuntos – as palavras escritas. Através de um processo de carácter perceptivo o leitor forma uma representação abstrata de signos gráficos – as palavras. A conjugação de processos de carácter linguístico conduz ao reconhecimento de unidades lexicais integrantes de um enunciado, a que é concedida uma função sintática e uma interpretação própria. Os processos de natureza semântica integram a informação de cada enunciado para a construção de uma representação global do texto. O resultado da ação de todos estes processos é a representação de um modelo mental da situação que o texto evoca.

O esquema seguinte ilustra este processamento (Iglesias & Veiga, 2004, p. 26). Nele se representa o papel ativo do leitor através da utilização dos seus conhecimentos prévios em interação com o texto, de modo a integrar coerentemente o que diz o autor naquilo que o leitor já conhece sobre o mesmo assunto; o lugar da memória a longo prazo, onde se armazena toda essa informação; o papel desempenhado pela memória operativa (ou de trabalho), que, ao longo do processo, proporciona os recursos cognitivos que permitem o armazenamento e a integração dos resultados das ações operadas nos diversos níveis; e a intervenção e controlo regulador que aquele deve manter ao longo de todo o processo.



A construção de um modelo interativo processa-se em torno de três fatores (Irwin, 1986) que se devem ter em conta durante o ensino da leitura: o leitor, o texto e o contexto de leitura. Das interações estabelecidas entre estas três variáveis depende a qualidade da leitura e o sucesso do leitor. Cada uma das variáveis comporta, por sua vez, aspetos particulares. Na variável leitor, são determinantes as respetivas estruturas cognitivas e afetivas e os processos cognitivos e linguísticos implicados no processo da leitura. Os processos cognitivos e linguísticos utilizados pelo leitor para a elaboração de um modelo mental adequado ao texto são caracterizados por Irwin (1986) do seguinte modo.

- i. Microprocessos. Atuam a nível da compreensão da informação contida numa frase. Correspondem a um processamento lexical, envolvendo operações fonológicas, morfológicas e semânticas. Incluem o reconhecimento de palavras, o estabelecimento de relações entre as palavras e a microsselecção da informação a reter.
- ii. Processos de integração. Estabelecem a relação entre as frases, através do estabelecimento de relações gramaticais e semânticas. Implicam a realização de inferências locais, baseadas no texto e nos conhecimentos do leitor, sem afastamento significativo do texto.
- iii. Macroprocessos. Dizem respeito à compreensão global do texto, a relação entre as ideias que, ao longo do seu desenvolvimento, o convertem em um todo coerente. Contemplam a identificação das ideias principais e a utilização da estrutura do texto para a sua compreensão.
- iv. Processos de elaboração. Conduzem o leitor para além do texto através de inferências e raciocínios não previstos pelo autor. O leitor antecipa o que vai ler, constrói imagens mentais sobre a leitura, reage emocionalmente à leitura, integra a informação nova fornecida pelo texto nos seus conhecimentos e elabora raciocínios críticos sobre o lido.
- v. Processos metacognitivos. Controlam a compreensão da leitura, revelando ao leitor quando essa compreensão deixou de ocorrer, e permitem a sua recuperação. O leitor usa estratégias de leitura como forma de controlar voluntariamente o processo.

### 3. Estratégias de leitura

Uma estratégia é, “um procedimento, – igualmente designado como regra, técnica, método, destreza ou habilidade – um conjunto de ações ordenadas e com propósitos definidos, ou seja, dirigidas à consecução de um objetivo.” (Coll 1987). Uma estratégia é útil para regular atividades, na medida em que permite selecionar, avaliar, manter ou abandonar determinadas ações para alcançar a finalidade visada.

Para Kozminsky e Kozminsky (2001) “o conhecimento da leitura inclui, entre outros fatores, o conhecimento das estratégias de leitura (...), quais (as que) devem ser aplicadas, como aplicá-las eficazmente, quando e porque devem ser aplicadas.”

Um leitor fluente revela o domínio destas estratégias quando é levado a interromper a leitura porque algum obstáculo lhe dificulta a compreensão. Se o leitor encontra uma frase incompreensível ou se a hipótese que elaborou inicialmente não se confirma, interrompe a leitura, ativa o “piloto automático” (Brown, 1980) e tenta identificar e resolver o problema. Relê a frase, volta atrás ou prossegue procurando a compreensão mais à frente, ..., entra num “estado estratégico”, visando de forma planificada e deliberada recuperar a compreensão interrompida.

A aplicação das estratégias de compreensão permite selecionar, avaliar, manter ou abandonar determinadas ações para alcançar a meta proposta. Implicam uma direção: pressupõem não só a existência de um objetivo, mas também a consciência de que esse objetivo existe; exigem um autocontrolo, a supervisão e a avaliação do próprio conhecimento em função dos objetivos que guiam o leitor e a possibilidade de lhe imprimir modificações quando for necessário (Valls, 1990). As estratégias são, assim, procedimentos de carácter elevado, “que implicam a presença de objetivos a cumprir, a planificação das ações que se desencadeiam para os alcançar, assim como a sua avaliação e possível alteração”. (Solé 2002).

Alguns autores (Nisbet & Shucksmith, 1987) distinguem micro estratégias (habilidades, técnicas, destrezas, ...) como processos executivos ligados a tarefas muito concretas, de macroestratégias de ordem mais elevada (capacidades cognitivas). Estas estão relacionadas com a metacognição – capacidade de conhecer o próprio conhecimento, de planificar e agir sobre a ação. As estratégias de leitura para a compreensão dos textos, “enquanto procedimentos, e os procedimentos são conteúdos de ensino (...) não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – aprendem-se – ou não se aprendem.” Dado o seu carácter de procedimento de ordem elevada, com implicação cognitiva e metacognitiva, o ensino de estratégias de compreensão na leitura deve privilegiar “a construção e o uso de procedimentos gerais que possam ser transferidos sem maiores dificuldades a situações de leitura múltiplas e variadas”

Esta perspectiva conduz ao desenvolvimento e à construção de leitores autónomos, disponíveis para a compreensão de textos de diferentes tipos e conteúdos, alargando o âmbito dos habitualmente utilizados nas aulas de Língua Portuguesa e que irão encontrar ao longo da vida. Um leitor que domine estratégias de compreensão na leitura estará apto a enfrentar textos de difícil compreensão, devido a alguma complexidade que pode derivar do conteúdo, da criatividade da construção da mensagem ou de uma incorreta configuração linguística.

#### 4. Que estratégias “ensinar”?

As diferentes classificações apresentadas por diversos autores podem conduzir a um ensino que converta em finalidade o que constitui um meio. Não nos interessa que os alunos conheçam as estratégias como conteúdos, mas sim que as saibam utilizar adequadamente na altura em que as reconheçam como necessárias. Contudo, o conhecimento e domínio das diferentes categorias são indispensáveis para o professor de leitura que as deve saber ensinar e avaliar, auxiliando na identificação de procedimentos de leitura dos alunos e na conceção de intervenções dirigidas a dificuldades específicas. Para a conceção de instrumentos que podem servir práticas de ensino, Costa (1992) recomenda a seguinte categorização (Sarig, 1989).

- i. Estratégias de ajuda técnica: sublinhar, consultar glossários, tomar notas de modo a destacar informação relevante para desempenho posterior de uma determinada tarefa.
- ii. Estratégias de clarificação e simplificação: utilização de sinonímia, de análise proposicional, de paráfrase, visíveis, particularmente nas pausas, segmentação, elevação de tom de voz, entoação durante a leitura oral;
- iii. Estratégias de deteção da coerência: utilização da macroestrutura do texto e dos conhecimentos prévios para assegurar a captação da coerência interna do texto.
- iv. Estratégias de controlo: planeamento e controlo do processo, deteção de erros e ajustamento da velocidade de leitura, segmentação das unidades de sentido.

Numa conceção construtivista do ensino e da aprendizagem Solé (2002) reconhece, como particularmente adequadas as seguintes circunstâncias:

- i. A situação educativa como um processo de construção conjunta, professor-aluno. Impõe-se o respeito pelo ritmo do aluno e o papel relevante do professor, mesmo quando o aluno é o protagonista;
- ii. A participação guiada, em que o professor orienta o aluno. Aquele assegura que o aluno começa por contrastar e relacionar o seu conhecimento prévio com o que se pretende alcançar, que tem uma visão global da tarefa que vai desenvolver até que seja capaz de assumir a responsabilidade de uma forma progressiva e de aplicar autonomamente o que aprendeu
- iii. A circunstância de desafio mobilizador de atitudes e capacidades do aluno. A aprendizagem surge como um alvo a atingir, um pouco acima do que possa parecer possível ao aluno, o que conduz à utilização de “andaimes” (Wood, Bruner & Ross, 1976). Assim como os andaimes se situam um pouco acima da obra, do mesmo modo, os desafios na aprendizagem se devem colocar um pouco acima do que o aluno seja capaz de resolver; as ajudas (suportes da construção) vão sendo sucessivamente retiradas à medida que o edifício se consolida, e a

obra (a aprendizagem) não desaba porque, cada vez mais, o aluno se torna mais competente e mais capaz no autocontrolo da sua aprendizagem.

Nesta linha apresentam-se algumas propostas de ensino de estratégias de leitura.

- Collins e Smith (1890) propõem um ensino em três fases: numa primeira fase, o professor serve de modelo através da sua própria leitura, lê e desvenda as hipóteses que formula, os índices que utiliza, comenta as falhas de compreensão e explicita os mecanismos que utiliza para as resolver; em seguida, conduz a participação do aluno, através de perguntas ou levando-o a enunciar as dúvidas em voz alta, questionando a forma como pode resolvê-las; finalmente coloca o aluno em situação de leitura silenciosa, independente, em que deverá aplicar os procedimentos trabalhados nas fases anteriores.
- O modelo de ensino direto (Baumann, 1990) assenta na figura do professor que conhece e expõe os objetivos das aulas, que constrói um ambiente responsável, seleciona as atividades e conduz a aula. Este modelo divide-se em cinco etapas:
  1. Introdução: o professor explica os objetivos do que se vai fazer e quais as vantagens.
  2. Exemplificação: o professor exemplifica a estratégia que se vai trabalhar, usando um texto.
  3. Ensino direto: demonstra, explica e descreve como se faz. Os alunos respondem a perguntas e elaboram a compreensão, enquanto o professor controla todo o processo.
  4. Aplicação dirigida: os alunos aplicam a habilidade aprendida sob o controlo e supervisão do professor. Nesta fase pode reconhecer-se a necessidade de uma nova explicação.
  5. Prática individual: cada aluno utiliza de forma independente a habilidade aprendida com um material novo.

Este modelo tem merecido algumas críticas, tais como o facto de se dirigir ao ensino de habilidades isoladas, de viver da explicação para o ensino da habilidade, de não prestar muita atenção à fundamentação psicopedagógica do ensino.

- Em contrapartida, o modelo de ensino recíproco (Palincsar & Brown, 1984) destaca a necessidade de um ensino sistemático da leitura. Este modelo baseia-se na discussão ou debate sobre o texto lido, segundo um processo de questionamento sucessivo, ou seja, cada participante (leitor) faz uma pergunta sobre o texto que deve ser respondida pelos restantes leitores; apresenta dúvidas, solicita e presta esclarecimentos, faz resumos do que foi lido, levanta hipóteses sobre o seguimento do texto. É um modelo que se distingue pelo papel ativo assumido pelo aluno; destina-se, sobretudo, ao ensino de quatro estratégias

básicas de compreensão de textos: formular previsões, fazer perguntas sobre o texto, clarificar dúvidas e resumir as ideias do texto.

## 5. Bibliografia

- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading, In R. J. Spiro, B. C. & Bruce W. F. Brewer (eds.). *Theoretical Issues in reading comprehension* (pp. 453-481). Hillsdale, New Jersey. L. Erlbaum.
- Coll, C. (1987). *Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*. Barcelona: Laia.
- Collins, A. & Smith. E. E. (1980). Teaching the process of reading comprehension. *Technical Report, 182*. Urbana, Illinois: Center for the Study of Reading.
- Costa, M. A. (1992). O processo de Compreensão na leitura e o conhecimento linguístico. In M<sup>a</sup>. Raquel Delgado-Martins, Dília R. Pereira, Ana I. Mata *et al.* *Para a Didáctica do Português Seis Estudos de Linguística* (pp. 75-113). Lisboa: Colibri.
- Iglesias, P. V. & Veiga, I. G. (2004). *Psicología de la Lectura. Procesos, teorías y aplicaciones instruccionales*. Madrid: Pearson.
- Irwin, Judith (1986). *Teaching reading comprehension processes*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Nisbet, J. & Shcksmith, J. (1990). *Estratégias de aprendizaje*. Madrid: Santillana
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-forstoring and comprehension-monitoring activities. In *Cognition and Instruction, n<sup>o</sup> 1, (2)*
- Sarig, G. (1989). Comprehension-promoting strategies: the sum of the parts and the whole. In Scliar-Cabral (ed) *Ilha do Desterro*, Revista de Língua e Literatura, 21. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Solé, I. (2002). *Estratégias de lectura*, Barcelona: Editorial Graó.
- Wood, D. J. ,Brunner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. In *Journal of Child Psychiatry*, n. 17.