

APRENDER A LER, ENSINAR A COMPREENDER: AS PRÁTICAS ESCOLARES E A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERATOS

Maria de Fátima Cid Galveias
Escola Superior de Educação
Instituto Politécnico de Santarém
fcgalveias@mail.telepac.pt

No quadro de resultados de estudos internacionais (*Reading Literacy, 1991; Programme for International Assessment - PISA 2000*) destinados a avaliar o desempenho dos jovens em literacia de leitura, o valor da média dos alunos portugueses situa-se abaixo da média da OCDE e muito distanciado dos valores dos países que obtiveram melhores classificações médias.

Tendo em conta estes pressupostos, pretendemos, através de dois estudos etnográficos, conhecer e caracterizar as práticas escolares desenvolvidas no 1º ciclo do ensino básico, tendo como principal objectivo saber se tais práticas estão a contribuir para a formação de crianças literadas.

Após a apresentação e discussão do conceito de leitura e do seu respectivo ensino, preconizamos o desenvolvimento da compreensão leitora e apresentamos os resultados obtidos a partir dos dados organizados em torno de dois eixos dominantes: (1) o ambiente material e social da sala de aula enquanto ambiente de “cultura escrita”; (2) as práticas pedagógicas adoptadas tendo em vista o desenvolvimento da compreensão em leitura.

Introdução

A importância do domínio de competências comunicativas no sucesso individual e colectivo não carece de demonstração. Se, nos anos oitenta, o desenvolvimento das novas tecnologias pôde fazer pensar que a leitura ocuparia um lugar inferior entre os meios de comunicação, os anos noventa fizeram emergir novas formas de comunicação, trazendo uma importância acrescida à leitura e à escrita no quadro da sua utilização na vida económica, social ou pessoal. O computador e a Internet recorrem à escrita para receber e enviar informação e as permanentes reconversões no mundo do trabalho passam forçosamente pela leitura das novas formas de produção e de distribuição de bens.

O Programa “Educação e Formação 2010”, que tem como meta tornar os sistemas europeus de educação e de formação “*numa referência de qualidade mundial*”, refere a necessidade de equipar todos os europeus com as *competências chave* necessárias para viver e trabalhar na sociedade e na economia do conhecimento. Uma dessas competências é a competência de leitura que, em conjunto com as competências da escrita e do cálculo, foi definida «*comme un ensemble transférable et multifonctionnel de connaissances, d’aptitudes et d’attitudes indispensables à chacun pour son développement personnel, son intégration*».

social et son travail. Elles devraient être acquises avant la fin de la scolarité obligatoire et servir de base à tout apprentissage ultérieur».

Esta definição explícita, por um lado, uma determinada concepção de leitura (“un ensemble transférable et multifonctionnel de connaissances”); por outro, a responsabilidade que a educação básica – escola e professores – tem na formação de leitores (“elles devraient être acquises avant la fin de la scolarité obligatoire”).

Com efeito, para a maioria das crianças, o local por excelência para a aprendizagem e domínio da leitura é a escola, sendo fundamental o papel por ela desempenhado no sentido de proporcionar a cada uma e a todas as crianças actividades e estratégias que contribuam para a formação de leitores fluentes e competentes. Estudos internacionais com o objectivo de avaliar o desempenho dos jovens a nível da leitura (*Reading Literacy, 1991; Programme for International Assessment – PISA 2000*), revelam que os alunos portugueses, tanto no final do 1º ciclo como à saída da escolaridade obrigatória têm um desempenho muito inferior ao dos seus colegas europeus. Os resultados das provas de aferição de conhecimentos dos alunos do 4º ano de escolaridade revelam, ao nível da Língua Portuguesa, um fraco desempenho ao nível da leitura, nomeadamente nas questões que fazem apelo à compreensão por articulação com conhecimento prévio, à extracção de informação do texto e posterior recuperação dessa informação, para além de uma considerável incapacidade para fazer inferências.

Tendo em conta estes pressupostos, emerge a necessidade de caracterizar as práticas escolares que, a nível do 1º ciclo estão a ser desenvolvidas no domínio da leitura. Procurou-se, no âmbito de dois estudos desenvolvidos, sob nossa orientação, por alunos do 4º ano do Curso de Professores do 1º ciclo da Escola Superior de Educação de Santarém,¹ saber se tais práticas estão a contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora e para a formação de leitores literatos.

Este artigo desenvolve-se ao longo de três partes. A primeira, apresenta o referencial teórico, sendo apresentado e discutido o conceito de leitura, bem como o respectivo ensino com vista ao desenvolvimento da compreensão leitora, realçando-se o papel que as culturas de sala de aula promovem na motivação para a leitura. A segunda parte faz uma breve apresentação dos estudos, com referência aos procedimentos metodológicos. Finalmente, são apresentados e discutidos os resultados, analisando-se possíveis implicações em termos da formação de professores.

¹ Marisa Vieira Santana e Vera Mónica Fernandes, 2004.
Rute Maria de Carvalho e Sílvia Teresa Flor, 2005.

1. O que é ler?

Considerada como instrumento essencial no desenvolvimento do indivíduo e da estrutura e organização social, a capacidade para ler tem, ao longo dos tempos, sido objecto de várias tentativas de definição e padronização.

Um rápido exame das diversas concepções sobre o que é ler será suficiente para mostrar a ausência de uma definição comum. Assim, para alguns autores, ler é associar signos gráficos a símbolos do discurso. Para Lerroy-Boussion (1968), “ler é reconstituir um enunciado verbal a partir dos sinais que correspondem às unidades fonéticas da linguagem”(p.3-4). Bloomfield (citado por Harris e Hodges, 1983) situa-se numa perspectiva semelhante. Para ele, “a leitura envolve apenas a correlação de uma imagem sonora com a correspondente imagem visual” (p.264). Poder-se-á, então, aceitar que a descodificação é uma condição fundamental que, se não for satisfeita, não permitirá o desenvolvimento da leitura a níveis ulteriores. No entanto, reduzir a leitura à técnica da decifração seria muito limitado. Todos os signos gráficos traduzem uma mensagem, e a posse de uma técnica de leitura resultaria inútil se não permitisse atingir o pensamento.

Para Carrol (1964), o processo de ler envolve a percepção e a compreensão das mensagens escritas numa forma paralela às correspondentes mensagens faladas. As concepções de Mezeix e Vistorky (1971) aproximam-se desta óptica uma vez que, para estes autores, ler é reconhecer os signos escritos, fazendo-os corresponder a palavras que, estas sim, têm sentido. O papel activo do leitor, e a não referência à transformação da mensagem escrita em mensagem oral, são os aspectos mais importantes que ressaltam dos escritos de autores como Goodman (1968), Charmeux (1975) e Smith (1978). A leitura é, para estes autores, a interacção entre as experiências e os conhecimentos do leitor, e a informação lexical e gramatical veiculada pelos signos gráficos no processo de decifração da mensagem do autor. K. Goodman, nomeadamente, vê a leitura como um processo essencialmente psicolinguístico no qual há interacção entre pensamento e linguagem.

Mialaret (1966), Bonboir (1970) e Ferreras (1985) alargam também o campo de actividade da leitura. Para G. Mialaret, “saber ler é ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora segundo leis bem precisas; é compreender o conteúdo da mensagem escrita, e de julgar e apreciar o seu valor estético”(p.3). A. Bonboir (1970) acrescenta que “é ser capaz de extrair as inferências autorizadas por um texto e lhe dar alma; é recriar ou criar significado de uma mensagem até aí implícita” (p.33). A. Ferreras refere que “ler é uma actividade voluntária que, em termos gerais implica descodificar, compreender e aprender através do texto, estabelecendo as relações para que a leitura seja funcional”(p.107). Ainda segundo este investigador, considera-se, às vezes, de forma errada,

que a decodificação, por si só, levará o indivíduo à compreensão. Contudo, a leitura, tal como é hoje perspectivada, vai muito além da simples decodificação. A compreensão é requisito para dar significado ao que se lê, mas não é suficiente, porque compreender implica a interação de processos cognitivos de alto nível, mediante os quais o leitor relaciona o conteúdo do texto com os seus conhecimentos prévios, faz inferências e constrói/reconstrói cognitivamente o significado do que leu (Ferreras, 1985; Giasson, 2001).

De acordo com Colomer e Camps (1996), apesar do reconhecimento consensual de que ler é compreender, a escola contradiz, com certa frequência, esta afirmação ao basear o ensino da leitura numa série de actividades que se supõe serem destinadas a mostrar aos alunos como se lê, mas nas quais, paradoxalmente, nunca é prioritário o desejo de que compreendam o que diz o texto.

O distanciamento das práticas educativas de qualquer busca de significado não se baseará, naturalmente, segundo as autoras, numa perversidade intrínseca da escola; será, antes, consequência de uma concepção de leitura que permaneceu vigente durante muito tempo, até que os avanços teóricos neste campo, nas últimas décadas, nomeadamente o desenvolvimento da psicologia cognitiva, os estudos sobre inteligência artificial e os avanços da linguística textual, a puseram em questão.

Em suma, ler, mais que um simples acto mecânico de decifração de signos gráficos será, antes de tudo, um acto de natureza cognitiva: trata-se de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação veiculada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, por sua vez, iniciar um conjunto de regulações cognitivas para controlar e detectar possíveis incoerências e incompreensões produzidas durante a leitura.

Hall (1989) sintetiza em quatro pontos os pressupostos fundamentais da investigação actual na área da leitura:

1. A leitura eficaz é uma tarefa complexa que depende de processos perceptivos, cognitivos e linguísticos.
2. A leitura é um processo interactivo que não avança segundo uma sequência rígida das unidades perceptivas básicas até à interpretação global de um texto. Ao contrário, o leitor experiente deduz informação, de maneira simultânea, de vários níveis distintos, integrando ao mesmo tempo informação grafofónica, morfémica, sintáctica, pragmática e interpretativa.
3. O sistema humano de processamento de informação é uma força poderosa, embora limitada, que determina a nossa capacidade de processamento textual. A sua limitação sugere que os processos de baixo nível funcionam

automaticamente e que, portanto, o leitor pode considerar os processos de compreensão de nível superior.

4. A leitura é estratégica. O leitor eficiente actua deliberadamente e supervisiona de forma constante a sua própria compreensão. Está alerta às obstruções a essa compreensão, é selectivo ao dirigir a sua atenção aos diferentes aspectos do texto e, progressivamente, vai tornando mais precisa a sua interpretação textual.

Estas conclusões terão, naturalmente, repercussões no tratamento escolar da leitura, implicando “mudanças fundamentais” (Colomer e Camps, 1996, p.37): em primeiro lugar, a decifração passará a redefinir o seu espaço dentro do conjunto de habilidades necessárias para compreender um texto; em segundo lugar, o ensino da leitura, entendida como código de interpretação da realidade, deverá estender-se a todo o currículo escolar.

2. O ensino da compreensão leitora

2.1 Processos e estratégias

Embora ler seja a base de quase todas as actividades que se realizam na escola, e a concepção de leitura como acto compreensivo seja consensualmente aceite, a maioria dos estudos sobre as actividades de leitura na escola demonstra que nelas não se ensina a entender os textos. O estudo realizado pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (1992) em trinta e dois países, incluindo Portugal, vem confirmar o que Durkin (1979), referenciado por Regalo e Vaz (1995), havia já constatado: aquilo que realmente se ensina nas escolas são processos de decifração e não de compreensão. Tal facto decorre do pressuposto, muito difundido, de que a compreensão do texto, por ser um processo mental não visível, não se pode ensinar de forma directa e explícita. O desenvolvimento da compreensão é, então, um processo lento e indirecto que emerge, progressivamente, em torno de actividades organizadas a partir do texto: o questionário do professor, ou do manual, a prática continuada da leitura, a produção do texto escrito. Espera-se, assim, que o aluno vá descobrindo e utilizando estratégias que caracterizam um leitor estratega. Muitos são os alunos que têm, deste modo, alcançado o domínio de tais competências, sendo um processo moroso. No entanto, muitos outros nunca chegarão a intuí-lo, tornando-se leitores inábeis e desmotivados.

Contudo, sabe-se hoje que os alunos desenvolvem melhor as capacidades e estratégias de compreensão através de um processo que mobilize capacidades cognitivas e linguísticas, pré-requisitos para a compreensão e apreciação dos textos. Haller, Child e

Walberg (1988), no artigo intitulado “*Pode a Compreensão ser Ensinada? Uma Síntese Quantitativa de Estudos Metacognitivos*”, examinaram os resultados de 20 estudos originais (que abrangeram 1553 alunos) acerca dos efeitos do “ensino metacognitivo” no desempenho de compreensão da leitura. Apesar da natureza exacta da metacognição estar ainda em debate, definiram-se para esse estudo três actividades mentais que constituem a metacognição: (i) estar atento; (ii) supervisionar e (iii) regular todo o processo de forma a superar as dúvidas na compreensão. Os resultados sugerem revelam que a compreensão pode ser ensinada: “a partir de um conjunto de investigações, que foram rigorosamente conduzidas, é possível apontar para uma ampla evidência que encoraja os professores a trabalhar com os alunos a compreensão na leitura” (Flood e Lapp, 1990).

Como resultado, o ensino actual da compreensão deve basear-se em princípios construtivistas que atendam ao papel do aluno como construtor de significado nos processos de leitura. O construtivismo apela para o entendimento e a implementação da noção de que o aluno deve assumir o controlo da aprendizagem e que o professor deve proporcionar orientação e apoio adequado. Implica, também, uma forma de colaboração entre professores e alunos, um trabalho conjunto com vista a assegurar aos alunos a interiorização de regras e estratégias para construção de significados.

A eficiência da leitura resulta, assim, da eficácia das estratégias utilizadas e é essa eficácia que permite distinguir um bom de um mau leitor. Como tal, quer Colomer e Camps (1996), quer Trindade (2000), referem que é preciso ajudar o estudante a compreender, recorrendo às seguintes estratégias de leitura:

- tolerar a indecisão e contornar uma dificuldade;
- reconhecer rapidamente uma palavra, uma frase, perceber um grupo de palavras;
- formular hipóteses;
- utilizar os seus conhecimentos referenciais;
- utilizar os seus conhecimentos textuais;
- fazer inferências.

Flood e Lapp (1990) apresentam, para discussão, sete práticas que têm dado provas de ser bem sucedidas para ajudar os alunos a desenvolver a compreensão na leitura. Elas incluem: (1) Práticas de preparação para a leitura; (2) Práticas de ensino recíproco; (3) Práticas de compreensão e uso do conhecimento do texto; (4) Práticas de questionamento; (5) Práticas de processamento de informação; (6) Práticas de resumo; (7) Práticas de leitura voluntária/recreativa.

Tendo em vista uma perspectiva pedagógica do desenvolvimento da eficiência da leitura, Sim-Sim (1995) analisa algumas destas práticas, apresentando algumas estratégias que podem ajudar o aluno a adquirir a mestria da compreensão na leitura:

- estabelecer objectivos de leitura (a consciencialização da intenção de leitura predispõe o aluno para os níveis de compreensão e velocidade requeridos e ajuda-o a clarificar o que quer extrair da informação e aprender durante a leitura);
- antecipar com base no conhecimento prévio sobre o assunto (visa a contextualização do tema e a antecipação do conteúdo do texto, através da associação do título e das possíveis gravuras ao que o leitor já conhece sobre o assunto);
- autoverificar sistematicamente a compreensão do que se está a ler (em que se propõe ajudar o aluno a autocontrolar a compreensão do que está a ler. Os processos usados podem contemplar, entre outros, o significado de palavras desconhecidas, a utilização de paráfrases de expressões comuns e a antecipação do conteúdo da passagem que se segue);
- sintetizar e usar as ideias-chave do texto;
- verificar se as previsões gerais e parcelares se confirmaram.

As duas últimas estratégias prendem-se com a integração das ideias-chave do texto e a consciencialização da reformulação do conhecimento prévio sobre o assunto lido. A elas se associam práticas de resumo e de reconto.

A compreensão do que se lê tem um efeito primordial no sucesso escolar. Dada a importância da questão, Sim-Sim (1995) refere que a apropriação de conhecimentos, via leitura, implica o domínio de três competências de estudo:

- resumir (ser capaz de manejar três tipos de processos: de avaliação, de condensação e de transformação modal);
- tirar apontamentos (parafrasear o que está escrito no texto ou o que alguém disse);
- sublinhar (competência de estudo que assenta no princípio mnésico de que, se isolar um item de um contexto homogéneo, esse item é mais facilmente recordado).

Se fazer de cada aluno um leitor crítico e criativo é função da escola, é papel do professor, para além da sua função de apoio, assumir a função de promotor de novas experiências, ou seja, proporcionar aos alunos situações de leitura diversificadas, ajudando-os a procurar o sentido, a formular e a verificar hipóteses, a utilizar diversos materiais e a definir as suas estratégias de leitura.

2.2 O ambiente material e social enquanto ambiente de “cultura escrita”

A investigação tem mostrado que mesmo alunos provenientes de meios sociais onde a leitura não é privilegiada podem ser leitores motivados e empenhados, se a escola e a sociedade lhes fornecer, desde a infância, contactos estimulantes com o escrito (Palmer, Codling e Gambrell, 1994; Gambrell e Marinak, 1997). Com efeito, apesar do papel activo do sujeito na estruturação das acções e orientação do seu comportamento, é reconhecida a influência dos contextos nos construtos da motivação – crenças, valor e objectivos. Na motivação para a leitura revestem-se de particular importância os contextos escolares, dado que é geralmente na escola que as crianças aprendem a ler e onde realizam a maior parte das suas leituras.

Segundo Teberosky e Colomer (2003), as crianças aprendem a ler e a escrever da mesma forma que aprendem outros aspectos do mundo, ou seja, elaborando, pondo à prova e comprovando hipóteses. Contudo, não nos podemos esquecer que essas hipóteses são influenciadas pela qualidade do material sobre o qual são formuladas.

Por esse motivo, do ponto de vista da perspectiva construtivista, o ambiente material e o ambiente social em que a aprendizagem ocorre estão estreitamente relacionados com a possibilidade de que tal aprendizagem se desenvolva. Esse ambiente material e social é o que permite à criança comprovar as suas hipóteses; contudo, sem hipóteses a comprovar, o ambiente material e social não é significativo. Esta afirmação, aparentemente circular, justifica-se na medida em que um mesmo material não é interpretado da mesma forma por duas crianças diferentes, nem por uma mesma criança em dois momentos diferentes do seu desenvolvimento. Portanto, o ambiente não é importante por si só, mas para e pelo sujeito. Os materiais podem ser constituídos por objectos elaborados comercialmente ou por objectos produzidos pelas próprias crianças. As decisões tomadas pelo professor acerca do ambiente material escrito devem ter em atenção as concepções que as crianças possuem, e que são, por sua vez, influenciadas pelo que podem observar. Por exemplo, os professores que perspectivam a aprendizagem da leitura e da escrita como uma série de habilidades básicas, seleccionam cuidadosamente os materiais: um único livro de textos que proporcione uma única organização progressiva dessas habilidades, convertendo-se num guia explícito de como organizar as actividades dos alunos. Sob esta orientação, a organização social nas salas de aula é conduzida de forma unitária, trabalhando toda a turma o mesmo tema.

Em contrapartida, os professores que integram no seu papel a organização de um ambiente rico em elementos escritos costumam apetrechar as suas salas com diversos tipos de

materiais, não apenas escolares, mas também reais, funcionais, do quotidiano, tal como se apresentam na sociedade extra-escolar.

De acordo com Teberosky e Colomer (2003), “criar um *contexto de cultura escrita* significa dar oportunidades para que as crianças atribuam significados ao que está escrito, conforme as suas diversas competências” (p. 105). Com efeito, o contexto material pode servir para a criança aprender que “os objectos escritos” têm uma intenção comunicativa; para se familiarizar com os seus diversos usos; para saber usar “objectos escritos”, inclusivamente antes de saber ler; para entender as mensagens escritas na situação em que elas surgem.

O contexto serve, ainda, para aprender o sentido da relação entre ilustração e texto; usar índices contextuais na antecipação do significado (partindo de imagens ou do próprio contexto linguístico); para usar índices textuais gráficos do início de um texto ou de uma parte; para identificar suportes; para identificar o conteúdo informativo; para aprender que os textos têm um significado e pretendem transmitir uma mensagem; para ter oportunidades de produzir textos, no âmbito de tarefas do tipo problemas a resolver – a aprendizagem é, assim, facilitada, evitando-se a separação entre a vida quotidiana e a escola.

Procedimentos metodológicos

Conforme foi referido, estes estudos foram desenvolvidos com o intuito de conhecer o trabalho que os professores do 1º ciclo estão a promover com os seus alunos para fazer deles leitores motivados, críticos e competentes. Foi privilegiada a abordagem qualitativa de investigação, nomeadamente a abordagem etnográfica, tendo sido utilizada a técnica da observação não participante para a recolha dos dados. Com vista a uma observação mais rigorosa, foi elaborado um guião de observação, tendo como fundamentação quer os quadros teóricos e conceptuais referentes ao ensino da leitura quer os resultados de estudos desenvolvidos nesta área.

A população alvo é constituída por nove professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e respectivos alunos de turmas do 3º e 4º anos de escolaridade, num universo de 180 alunos.

Resultados

Os resultados dos estudos apresentam-se em duas secções, estruturadas em torno de dois eixos dominantes: (1) o contexto de sala de aula enquanto contexto de cultura escrita; (2) as práticas pedagógicas adoptadas tendo em vista o desenvolvimento da compreensão na leitura.

O contexto de sala de aula enquanto contexto de cultura escrita

Os resultados apresentados são o produto da análise do guião que orientou a observação das aulas, tendo em vista a caracterização dos contextos de sala de aula na medida em que, como foi referido, eles desempenham um papel fundamental na promoção do interesse e apetência para a leitura, com o conseqüente desenvolvimento da linguagem escrita.

Em todas as salas observadas estavam expostos mapas de presenças e mapas de tarefas. Havia, ainda, material oferecido pelas editoras (idêntico em todas as salas) e cartazes elaborados pelos alunos no âmbito de actividades desenvolvidas em sala de aula – no entanto, no decurso das várias aulas observadas, nunca este tipo de material foi rentabilizado ou explorado de modo a criar oportunidades para que as crianças atribuíssem significado ao escrito.

Em nenhuma das salas observadas existia cantinho da leitura – contudo, Jolibert (1984) e Teberosky e Colomer (2003) referem que dotar o espaço das crianças com histórias, poemas ou livros informativos é uma condição essencial para favorecer o acesso à língua e à escrita e para motivar o desejo de aprender a ler. O uso da biblioteca de aula apresenta às crianças as diferentes funções do escrito na nossa sociedade; faz com que saibam que podem utilizar os livros para dramatizar uma história, recriar-se nas palavras de um poema ou saber informações sobre a vida dos animais.

Relativamente ao que as crianças lêem em sala de aula, são privilegiados, pela generalidade dos professores, o manual, as fichas de trabalho e textos trazidos pelos próprios professores, mas que são, igualmente, retirados de outros manuais. Nenhum destes materiais e práticas de leitura remetia para quaisquer outros. Com efeito, em nenhuma das aulas observadas foram utilizados suportes ou materiais do quotidiano das crianças (revistas, jornais, rótulos, folhetos, instruções de jogos; vídeo, televisão, computador). Não foi, igualmente, em nenhuma aula, dada oportunidade às crianças para levarem para a sala de aula o material escrito que desejassem, para que o pudessem ler, comentar ou escrever a partir dele. Contudo, de acordo com diversos autores (Jolibert, 1984; Curto e tal., 2003; Teberosky e Colomer, 2003), esta é uma actividade que pode ajudar a desenvolver nos alunos o gosto pela escrita e pela leitura.

Em síntese, poder-se-á afirmar, que estamos perante salas de aula cujo ambiente não é, efectivamente, gerador de uma cultura escrita, pondo em causa o papel da leitura enquanto capital estratégico para o desenvolvimento humano.

As práticas pedagógicas tendo em vista o desenvolvimento da compreensão na leitura

Relativamente às áreas curriculares onde a leitura é objecto de ensino a nível do 1º ciclo, é privilegiada a área de Língua Portuguesa, seguindo-se a de Matemática e a de Estudo do Meio, numa proporção substancialmente inferior, continuando a trabalhar-se, preferencialmente, os textos narrativos. No entanto, tem vindo a ser progressivamente comprovado pelos resultados de estudos que o ensino relativo à estrutura do texto influencia positivamente a leitura dos alunos (Fitzgerald e Spiegel, 1983; Palincsar e Brown, 1985, citados por Flood e Lapp, 1996). Assim, será importante o trabalho em aula com diferentes tipos de texto, sensibilizando os alunos para as diversas tipologias textuais, uma vez que, à partida, se as reconhecerem, poderão antecipar o conteúdo do documento escrito, facilitando a sua compreensão. Concretamente, em relação à leitura de textos narrativos no ensino, a investigação revela (Person e Fielding, citados por Sim-Sim, 1994) que o objectivo é sensibilizar as crianças para a estrutura deste tipo de texto, levando-as a organizar e reestruturar o conhecimento que têm sobre temas abordados com a intenção de lhes desenvolver o raciocínio inferencial. Contudo, os textos que foram objecto de trabalho nas aulas observadas, não foram abordados da forma descrita. Durante o processo de interpretação, a maioria dos professores promoveu actividades de verbatim e de paráfrase, mas poucos procuraram desenvolver a competência inferencial. Na maioria (92%), os professores trabalharam a compreensão limitando-se a fazer perguntas, na generalidade de reconhecimento literal ou reconstituição (de acordo com a classificação proposta por Smith e Barrett, em 1974), ou a supervisionar as respostas aos questionários que acompanham os textos. Como as perguntas do questionário se limitam, regra geral, a verificar a lembrança imediata de pequenos detalhes, muitas vezes secundários, e se referem a informações obtidas segundo o desenvolvimento linear do escrito, o tipo de resposta resultante é o de uma simples verificação, concisa e facilmente localizável no texto, mesmo que o leitor o não tenha compreendido, já que não existe nenhum tipo de elaboração pessoal nem implica a sua compreensão global. Assim, parece poder afirmar-se que as actividades escolares denominadas justamente de *compreensão do texto* consistem em meras actividades de constatação - constata-se apenas o grau de compreensão a que parece ter chegado o aluno uma vez concluída a sua leitura e nada se faz com o objectivo de o ajudar, efectivamente, a compreender. Conforme refere Giasson (2001), tais actividades não ensinam a compreender o texto, porque não mostram ao aluno os caminhos que pode seguir para construir o significado; não há modelos a seguir nem actividades que lhe ensinem como pode utilizar a informação que o texto oferece, como pode fazer apelo aos seus conhecimentos, como

podem relacionar-se uns com os outros. O professor não pode, além disso, saber que processos o aluno segue na construção do significado. Assim, mesmo como instrumento de avaliação da compreensão, os questionários no final da leitura revelam-se como uma actividade claramente insuficiente. Contudo, foi esse exactamente o modo como a generalidade dos professores intervenientes neste estudo avaliou a compreensão do texto: através de questões orais e escritas sobre o mesmo, em que a exactidão ou não das respostas foi o único “feedback” dado aos alunos. Organizado deste modo, o trabalho com vista à compreensão do texto centra-se no controlo final dessa compreensão e não na ajuda à construção do seu sentido; a atenção do aluno é dirigida para a necessidade de responder bem para evitar a sanção e não para a vontade de entender realmente o texto. O erro não é considerado um ponto de partida para a aprendizagem, mas apenas motivo de classificação final da actividade.

Se as respostas orais e escritas são muito valorizadas pelos professores, actividades como o reconto ou o resumo, com o objectivo de avaliar da compreensão do texto por parte dos alunos e, simultaneamente, regular a orientação do professor com vista a uma melhor compreensão, não são valorizadas – em nenhuma das aulas observadas se assistiu a práticas de resumo. Contudo, na sequência do trabalho de Van Dijk (1978), que relacionou a capacidade de resumir com a compreensão da leitura, tem vindo a registar-se, durante os últimos anos, um interesse renovado por estas actividades como forma de desenvolver a compreensão leitora.

Se os textos narrativos continuam a ser substancialmente privilegiados no 1º ciclo, no âmbito da área de Língua Portuguesa, para fazer aprender a ler, em compensação, parece continuar a ser uma excepção, de acordo com os resultados destes estudos, o trabalho a partir de textos informativos – apenas 15% dos professores os trabalhou. No entanto, segundo Colomer e Camps (1996), estes constituem a essência do contacto com a língua escrita nas restantes áreas curriculares. Com efeito, ao longo da sua escolaridade, os alunos necessitam aprender como encontrar as ideias principais de um texto, a importância de as relacionar com as expectativas e conhecimentos próprios; necessitam aprender a inferir as etapas expositivas, a relacionar as informações de vários textos e a integrá-las num único discurso ou ainda a seguir uma exposição oral com o suporte de notas suficientemente selectivas. Como é sublinhado por aquelas autoras, a situação de compartimentação educativa faz com que, por um lado, todas essas actividades sejam vistas pelo professor de língua como exigências próprias das restantes disciplinas; por outro lado, sejam perspectivadas como aprendizagens linguísticas pelos restantes professores, preocupados com o ensino dos conteúdos específicos das disciplinas por si leccionadas.

Finalmente, os resultados da observação das aulas permitem, ainda, afirmar que as práticas de preparação para a leitura não foram desenvolvidas: os docentes não estabeleceram objectivos de leitura com os seus alunos e apenas uma minoria utilizou e preparou a antecipação fazendo apelo ao conhecimento prévio. Durante o momento de leitura, a auto-verificação sistemática da compreensão do que se estava a ler, quando induzida pelos professores, privilegiou a verbalização do conteúdo de cada parágrafo (46%); apenas uma percentagem muito reduzida de docentes (15%) levou os alunos a sintetizar as ideias-chave do texto ou a prever/antecipar o que se seguiria (8%). O momento de pós-leitura, que proporciona ainda oportunidades de produção que não deverão ser desperdiçadas, até porque se inscrevem numa tarefa de reflexão e avaliação dos textos lidos, também parece não ter sido devidamente aproveitado – as práticas que induziram por exemplo à produção de texto ou à realização de debates, foram desenvolvidas por um escasso número de docentes.

Sublinhe-se que, dado o número restrito de docentes envolvidos nestes estudos, os resultados não permitem fazer generalizações para a população dos professores. Poderão, contudo, fornecer indicadores, emergindo a necessidade de estudos futuros neste domínio.

Conclusão e Implicações

Pretendeu-se com estes estudos contribuir para uma caracterização das práticas escolares que, a nível do 1º ciclo, estão a ser desenvolvidas no domínio do ensino e aprendizagem da leitura.

Em termos globais, pensamos poder afirmar que as práticas de leitura que emergem após a análise dos dados, são consequência de uma concepção de leitura que não tem em conta os avanços teóricos neste campo, nomeadamente os estudos realizados sobre o conhecimento dos usos da língua e sobre as funções psíquicas superiores, entre as quais se situa o pensamento verbal. Emerge, igualmente, a falta de conhecimento relativamente aos resultados de estudos realizados sobre culturas de sala de aula que promovem a motivação para a leitura.

A estas práticas escolares subjaz uma concepção de leitura sustentada em três pressupostos, que determinam a sua ideia do que é a língua escrita, do que é ler e do que é ensinar:

- Acredita que a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita é a de uma simples tradução dos signos gráficos em signos orais.
- Entende a leitura como um processo centrado no texto, do qual o leitor deve extrair o significado através de um sistema de oralização das suas unidades

linguísticas, para lhes atribuir posteriormente o significado que se vai construindo por um processo ascendente.

- Parte de uma teoria pedagógica que concebe a aprendizagem como a recepção passiva do saber do professor por parte do aluno.

A adopção destes pressupostos gera práticas pedagógicas de leitura que ignoram o papel dos alunos como construtores de significado nos processos de leitura. Com efeito, por um lado, o ambiente de cultura escrita que lhes é proposto não é, de todo, gerador das motivações intrínsecas de envolvimento, interação social e desafio, que activam os aprendentes a criar as suas próprias actividades de aprendizagem de literacia, aumentando a probabilidade de desenvolvimento de competências de literacia a longo prazo (Ivey, 1999; Guthrie, 1996); por outro lado, as estratégias e actividades que lhe são propostas, não desafiando as suas capacidades cognitivas e linguísticas, não fomentam nem estimulam a capacidade de compreensão, impedindo-os, assim, de regular o seu próprio processo de formação enquanto leitores, comprometendo, quiçá, o seu ingresso no clube dos leitores.

Tendo em conta tais conclusões, e porque acreditamos que os professores são profissionais sérios e empenhados, somos, de imediato, levados a questionar os moldes em que a sua formação – inicial e contínua – se tem processado, uma vez que ela parece não estar a contribuir para uma efectiva mudança das práticas.

Afigura-se urgente uma reflexão que problematize e analise as possíveis causas de uma contínua e continuada reprodução de práticas fundamentadas em referentes teóricos que desconhecem ou ignoram os avanços nos diversos domínios da educação.

Referências bibliográficas

- Bonboir, A. (1970). *Pédagogie corrective*. Paris:P.U.F.
- Carroll, J. B. (1964). *Language and thought*. Englewood – Cliffs: Prentice – Hall.
- Charmeux, E. (1975). *La lecture à l'école*. Paris : Cedic.
- Collins, A. & Smith, E. (1980). *Teaching the process of reading comprehension*. Urbana: Univ. Illinois, Center for the Study of Reading.
- Colomer, T. & Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones.
- Conseil de l'Union Européenne. (2003). *Education & Formation 2010 – Document de Travail des Services de la Commission*. Bruxelles : CCE.
- Curto, L. ; Morillo, M. & Teixidó, M. (2003). *Escrever e ler –Como as crianças aprendem e como pode o professor ensiná-las a escrever e a ler*. Porto Alegre : Artmed Editora.

- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1984). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mexico: de Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreras, A. (1985). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Col. Programas de Intervención Educativa.
- Flood, J. & Lapp, D. (1990). O ensino da compreensão de leitura para alunos em risco: Algumas práticas fundamentadas na investigação (trad.). *Journal of Reading, April*, 490-496.
- Galveias, M. F. (2004). Ensinar e aprender a ler no 1º ciclo do Ensino Básico. *Intercompreensão – Revista de Didáctica das Línguas, nº 11*. Escola Superior de Educação de Santarém, Edições Colibri.
- Gambrell, L. & Marinak, B. A. (1997). Incentives and intrinsic motivation. In John T. Guthrie & Allan Wigfield (Eds.) *Reading Engagement: motivating readers through integrated instruction*. Delwere: International Reading Association.
- Giasson, J. (2001). *La compréhension en lecture* (3 ed.). Bruxelles: De Boeck Université.
- Goodman, K. (1968). *The psycholinguistic nature of the reading process*. Detroit: Wayne State University Press.
- Guthrie, J. T. (1996). Educational contexts for engagement in literacy. *The Reading Teacher, 49(6)*, 432-445.
- Hall, W. S. (1989). Reading comprehension. *American Psychologist, 44*, 157-161.
- Harris, T. L. & Hodges, R. E. (1983). *Dictionary of reading and related terms*. London: International Reading Association.
- Ivey, G. (1999). Reflections on teaching struggling middle school readers. *Journal of Adolescent and adult literacy, 42(5)*, 372-381.
- Jolibert, J. (1990). *Formar crianças leitoras*. Porto: Ed. Asa.
- Lerroy – Boussion, A. (1968). Apprentissage de la lecture et synthèse des sons du langage. *Enfance, Mai – Octobre*, 3 – 4.
- Mezeix, P. & Vistorcky, A. (1971). *Apprendre à lire*. Paris : A. Collin Bourrelier.
- Mialaret, G. (1996). *L'apprentissage de la lecture*. Paris : P.U.F.
- OCDE (1992). *L'illettrisme des adultes et les résultats économiques*. Paris : OCDE.
- Rockwell, E. (1982). Los usos escolares de la lengua escrita, In E. Ferreiro & M. Gómez Palácio (Ed.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Rodrigues, A. et al. (2002). *(I)litteracia e compreensão leitora: um retrato da situação*. Projecto de Investigação não publicado. Escola Superior de Educação de Santarém.

- Sim-Sim, I. & Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (1994). Os professores que hoje temos e os professores que vamos ter amanhã. *Inovação*, 7, 145 – 171.
- Sim-Sim, I. (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. Dias de Carvalho (org.) *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.
- Smith, F. (1978). *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Smith, R. & Barrett, T. (1974). *Teaching reading in the middle grades*. Massachusetts: Addison – Wesley.
- Solé, I. (1987). *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: CEAC.
- Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever – uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.
- Trindade, M. N. (2000). *Ler para compreender/ Compreender para ler*. Comunicação apresentada no I Encontro Internacional de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Braga.
- Van Dijk, T. (1978). Relevance assignment in discourse comprehension. *Discourse Processes*, vol.2, 113 – 126.