

**Universidade da Beira Interior**

**Departamento de Letras**

Mestrado em Letras

Estudos Artísticos, Culturais, Linguísticos e Literários

**FORMAR LEITORES**

**O Elogio de um Modelo**

Dissertação de mestrado de:

Maria Filomena Rodrigues Alves Ferrinho

Orientadora:

Prof. Doutora Maria da Graça Guilherme d'Almeida Sardinha

Maio

2008

# ÍNDICE

COMO NOTA INTRODUTÓRIA .....	1
1.Inquérito – Explicitação /Análise (breve resenha) .....	4
<b>CAPÍTULO I – O PROBLEMA</b>	
1.Introdução .....	6
2.O papel da escola na aquisição de hábitos e competências de leitura .....	12
3.Hipóteses .....	16
4. Definição dos termos .....	17
5. O Estudo – Metodologia da Investigação	
5.1 – Descrição do estudo .....	19
5.2 – População .....	20
5.3 – O Corpus textual .....	20
5.3.1 – Técnica de Cloze .....	21
5.3.2 – Puzzles de Leitura ou textos desordenados .....	22
5.3.3 – Escolha Múltipla .....	24
5.3.4 – Forma de correcção dos testes.....	25
6. Apresentação e Interpretação dos resultados	
6.1 – Actividades no âmbito da compreensão da leitura .....	25
6.2 – Conclusões e implicações .....	33
7. Conclusão .....	34
<b>CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	
1. A leitura .....	37
1.1 – A leitura na escola .....	44
2. Funções da leitura .....	47
3. Objectivos da leitura .....	48
4. Modelos e programas de leitura: O treino da compreensão .....	51

5. Para formar leitores competentes .....	55
5.1- Localizar indícios que ajudem na tarefa de compreensão de um texto .....	55
5.2 – Saber verificar as hipóteses durante um acto de leitura .....	56
5.3 – Uma leitura fluente envolve as seguintes estratégias .....	58
5.4 – Etapas de leitura .....	62
6. O leitor. Essa peça fundamental .....	63
7. Mediadores de leitura – O manual Escolar .....	66
8. À procura do leitor .....	69
9. A leitura no processo de comunicação – Leitor/Receptor .....	76
10. O Leitor competente uma tentativa de definição .....	81
11. Estratégias de Aprendizagem da leitura .....	89
12. Leitura, aprendizagem e novas tecnologias. Alguns desafios .....	91
12.1- Sociedade de informação .....	92
12.2 – Novas tecnologias e <i>lectoescritura</i> .....	93
12.3 – Um novo leitor .....	97
13. Propostas para estudos futuros .....	104
14. Nota Conclusiva .....	106
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	108
<b>DOCUMENTOS OFICIAIS</b> .....	116
<b>WEBGRAFIA</b> .....	116
<b>ANEXOS</b> .....	117

## ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO I.....	26
QUADRO II.....	27
QUADRO III.....	28
QUADRO IV.....	32
QUADRO V .....	83

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.....	52
Figura 2.....	53
Figura 3.....	54
Figura 4.....	65
Figura 5.....	72
Figura 6.....	78
Figura 7.....	80
Figura 8.....	90
Figura 9... ..	105

*Para*  
o João,  
a Ana Sofia,  
o Nuno

## **AGRADECIMENTOS**

A realização deste trabalho exigiu um envolvimento muito grande e uma dedicação incondicional, mas só foi possível graças ao apoio daqueles com quem partilho a minha vida pessoal e profissional.

Gostaria de deixar aqui o meu agradecimento à minha orientadora, Professora Doutora Maria da Graça Sardinha, pela disponibilidade e dedicação com que orientou o meu trabalho, a força e incentivos transmitidos nos momentos mais difíceis. Às suas qualidades humanas, sempre aliou o rigor profissional, pelo que a sua orientação transformou a realização desta empresa numa tarefa aliciante.

Agradeço à minha amiga Fátima Ribeiro que, com a sua força de vontade e amizade, me incentivou a entrar nesta caminhada.

Os últimos agradecimentos vão para aqueles que ocupam o primeiro lugar no meu coração: a família.

Sendo impossível passar para as palavras aquilo que verdadeiramente sinto e que eles merecem aqui fica o meu testemunho:

Ao meu pai pela sua ajuda, carinho e compreensão.

Aos meus queridos filhos e marido tenho de começar por me desculpar pela constante ausência (física e psicológica) nestes meses. Ao João devo toda a perseverança e determinação para fazer este percurso, aos meus filhos, Ana Sofia e Nuno Ricardo, a inspiração e a motivação.

Sem o vosso amor e carinho nenhum esforço e sacrifício teria valido a pena. Obrigada!

## RESUMO

A presente investigação tem como objectivo primeiro saber que competências leitoras têm os nossos alunos e, conseqüentemente, aprofundar estudos acerca do(s) lugares da leitura, uma vez que estes têm evoluído ao longo dos tempos. Dos aspectos relativos à superfície do texto, passou-se para uma perspectiva de leitura onde o leitor tem um papel fundamental ao interagir com este. Sem o leitor, o texto poderá permanecer uma mensagem inerte e sem sentido, cuja vida jamais ganhará.

Investigações várias tanto nacionais como internacionais, vêm demonstrando que os alunos fracos em leitura não conseguem inserir-se na vida activa e fazer parte da sociedade a que pertencem.

Ser um leitor pouco competente significa não fazer parte do mundo de hoje. O nosso trabalho, para além de apresentar uma síntese acerca dos conceitos de leitura e aprendizagem desta, apresenta resultados com os alunos da nossa escola, interpreta-os e propõe estratégias que, em nosso entender, num trabalho mais alargado no tempo, poderão, indiscutivelmente, conduzir a bons resultados.

## **ABSTRACT**

The present research is aimed at, firstly, knowing which reading skills our students have and secondly, widening the range of our studies about the place(s) where reading takes place, since these have changed over the years. This research moves from aspects related to the text surface, to a perspective on reading where the reader fulfils a fundamental role when he/she interacts with it. Without the reader, the text might remain an inert and senseless message, which will never come alive.

Various researchers, both national and international, have been demonstrating that students who are weak readers are not able to lead an active life in and fully become part of the society to which they belong.

To be a less competent reader means not to be a part of the world of today. Our work, besides presenting a synthesis of the concepts of reading and its learning, also presents results, drawn from the students of our school, and their interpretation. Furthermore, it presents some strategies which, in our understanding, could, given more time to work with them, undoubtedly lead to very satisfying results.

## **RESUMEN**

El primer objeto de esta investigación es saber que destrezas lectoras tienen nuestros alumnos y profundizar estudios sobre lugares de lectura, ya que tienen evolucionado a lo largo de los tiempos. Con respecto al nivel de la manifestación del texto, se ha pasado a un enfoque de la lectura, en que el lector tiene un rol fundamental al interactuar con el texto. Sin el lector el texto permanece un mensaje inerte y sin sentido.

Varias investigaciones, nacionales como internacionales, demuestran que los alumnos menos capacitados en lectura tienen dificultades en integrarse en la vida activa y hacer parte de la sociedad a la que pertenecemos.

Ser un lector poco diestro significa excluirse del mundo actual. Nuestro trabajo, además de presentar una síntesis sobre los conceptos de lectura y su aprendizaje, muestra resultados con alumnos de nuestra escuela, hace su interpretación y propone estrategias, en nuestra opinión, a lo largo del tiempo, que podrán traer buenos resultados

## Como nota introdutória

*«Todo o texto literário é uma partitura musical. As palavras são as notas. Se aquele que lê é um artista, se ele domina a técnica, se ele surfa sobre as palavras, se ele está possuído pelo texto — a beleza acontece. E o texto apossa-se do corpo de quem ouve. Mas se aquele que lê não domina a técnica, se ele luta com as palavras, se ele não desliza sobre elas — a leitura não produz prazer: queremos que ela termine logo. Assim, quem ensina a ler, isto é, aquele que lê para que os seus alunos tenham prazer no texto, tem de ser um artista. Só deveria ler aquele que está possuído pelo texto que lê. Por isso eu acho que deveria ser estabelecida nas nossas escolas a prática de “concertos de leitura”. Se há concertos de música erudita e jazz — por que não concertos de leitura? Ouvindo, os alunos experimentarão os prazeres do ler. E acontecerá com a leitura o mesmo que acontece com a música: depois de ser picado pela sua beleza é impossível esquecer. A leitura é uma droga perigosa: vicia... Se os jovens não gostam de ler, a culpa não é deles. Foram forçados a aprender tantas coisas sobre os textos — gramática, usos da partícula “se”, análise sintática — que não houve tempo para serem iniciados na única coisa que importa: a beleza musical do texto literário: foi-lhes ensinada a anatomia morta do texto e não a sua erótica viva. Ler é fazer amor com as palavras. E essa transa literária inicia-se antes que as crianças saibam os nomes das letras. Sem saber ler elas já são sensíveis à beleza. A missão do professor? Mestre do Kamasutra da leitura...»*

( Ruben Alves (2003), escritor, professor, psicanalista, pedagogo que olha a educação sob uma perspectiva que nos toca e comove).

A leitura serviu-nos sempre de farol ao longo da nossa vida.

Quantas noites passámos devorando o livro que tão depressa chegava ao fim?

### ***Livro***

*Livro*

*Um amigo*

*Para falar comigo*

*Um navio*

*Para viajar*

*Um jardim*

*Para brincar*

*Uma escola*

*Para levar*

*Debaixo do braço*

*Livro*

*Um abraço*

*Para além do tempo*

*E do espaço.*

*(Maria Luísa Ducla Soares*

*Poemas da Mentira e da Verdade)*

Como professora, sempre leitora ao longo da vida, sentindo nos livros uma presença amiga e constante, interrogo-me imenso acerca desta falta de apetência e motivação que os meus alunos demonstram em relação à leitura. Assim sendo não resistimos a apresentar um texto de António Torrado, cujo livro personificado *conversa*, de forma algo maravilhosa e poética, com o leitor.

## ***O Livro e o Leitor***

*Como se faz para se conhecer um livro? Não é difícil.*

*Quando, numa biblioteca, numa livraria, em casa de um amigo, o livro (este livro, outro livro...) nos chama a atenção, pegamos nele, abrimo-lo devagar e, com ele poisado sobre a palma da mão esquerda, folheamo-lo muito naturalmente com a mão direita. Parece que é assim que se faz, não é?*

*Os dedos, as costas da mão, que lhe alisam as páginas e, num voo leve, os olhos, que correm pelo formigueiro das linhas e poisam numa palavra aqui, numa frase além, e seguem adiante – os dedos, as costas da mão e os olhos, neste primeiro relance, estudam o livro por dentro.*

*Fazem-se as apresentações.*

*- Eu sou o livro – diz o livro que é de poucas falas, porque gosta mais de dizer as coisas por escrito.*

*- E eu sou o leitor, ou melhor, talvez seja o leitor – dizemos nós.*

*Folhear um livro é espreitar para dentro de uma caixinha sem chave, uma caixinha ao alcance das mãos e dos olhos. Não há segredos.*

*- Que tens tu guardado para me dar? – perguntamos nós ao livro.*

*Aí o livro conta, não pára de contar o que dentro dele tem guardado para nós. Se, entretanto, nos sentamos numa cadeira, de preferência de braços, por ser mais cómoda, e poisamos o nosso amigo livro sobre os joelhos, esta conversa que começou por ser hesitante e prudente, vai, quase de certeza, demorar que tempos, o tempo de lermos o livro do princípio ao fim ou de fio a pavio, como também se costuma dizer.*

*“De fio a pavio” é uma expressão singular. Lembra-nos a vela que, acesa, muito trémula, resiste ao escuro à sua volta. A vela acaba por extinguir-se, apagar-se, quando não há mais pavio, mas o livro, esse não! Terminado, fechado, o livro que nos deu prazer, fica-nos na memória, resiste ao esquecimento, ilumina ainda.*

(António Torrado,  
*O Manequim e o Rouxinol*)

No sentido de nos informarmos acerca dos hábitos de leitura dos nossos alunos, e de certo modo procurar respostas para a nossa permanente inquietação, aplicámos um inquérito (anexo I) cujos resultados, embora não façam parte deste estudo serviram, de alguma forma, para que este se iniciasse.

## **1. Inquérito**

### **Explicitação /Análise (breve resenha)**

A primeira parte do inquérito incidia sobre a relação que os alunos, os seus familiares e os seus pares mantinham com a leitura. Assim, ficámos a saber que 40 % têm entre 10 a 20 livros em casa, 35% têm entre 20 e 30 e que apenas 25 % têm mais de 50 livros.

No que diz respeito aos hábitos de leitura dos adultos com quem os alunos vivem, nota-se uma clivagem entre a leitura regular de livros e revistas. Apenas 10% nunca lêem revistas enquanto 35% de adultos nunca lêem livros.

Quando confrontados com a possibilidade de os adultos com quem vivem terem o hábito de lhes oferecer livros, a maioria dos inquiridos consideraram que isso sucedia “algumas vezes”. Mas no tocante à leitura de histórias por parte dos adultos, quando os inquiridos eram crianças, os números são diferentes, sendo de registar que a maioria lia “algumas vezes” e 30% “nunca” ou “poucas vezes”.

Na relação que os inquiridos estabelecem com a leitura e os pares, ficámos a saber que não existe o hábito de oferta ou empréstimo de livros (apenas 30% o fazem) contudo, a maioria dos alunos (55%) “gosta” de receber livros.

Na segunda parte do inquérito o enfoque foi colocado nos alunos enquanto leitores. E pudemos verificar que as preferências dos inquiridos estão nos livros de aventuras (80%), seguidos dos contos / romances (60%), as biografias estão no último lugar das

preferências (10%). O espaço preferido pela maioria dos alunos para ler é em casa. De entre as razões que levam os inquiridos a ler determinado livro destaca-se o interesse que o assunto do livro possa suscitar (65%).

Relativamente ao número de leituras efectuadas no último ano, verificou-se que apenas 15% leram entre seis a dez livros e muitas das leituras que fazem decorrem durante o período de férias escolares. Quando em concorrência directa com outras actividades, a leitura ocupa um lugar secundário (apenas 10% a colocam no topo das prioridades), a maioria prefere “sair com os amigos”, “ver televisão”, “praticar desporto” e “jogar computador / videojogos.

Curiosamente, a maioria dos inquiridos considera a leitura uma prática que gosta muito de desenvolver (60%) e o que tem mais responsabilidade na formação de leitores, segundo os inquiridos, é a escola e os amigos.

Em suma, sabendo à partida que as respostas que procuramos se vão construindo ao longo da nossa actividade como docentes, algumas delas poderão contudo formalizar-se em jeito de questões.

### **Questões da análise**

- *Saber o que é o acto de ler;*
- *Que tipo de implicações poderá ter a leitura na nossa vida;*
- *Que influência poderão ter os contextos na multiplicidade das leituras;*
- *Que procedimentos tem o leitor ao tentar abordar o texto;*
- *Que mosaico serve à compreensão que o leitor revela quando aborda o texto...*

Todas estas questões serviram de leme à investigação que a seguir se apresenta, e cuja dissertação cremos firmemente contribuirá para uma praxis reflectida e reflexiva.

# Capítulo I

## O PROBLEMA

### 1. Introdução

O processo de aprendizagem leitora e, conseqüentemente, a formação de um leitor, é uma tarefa complexa e que exige a criação de hábitos de leitura como condição fundamental, quer para a emergência da apetência leitora, quer para o desenvolvimento de competências específicas mais complexas que levam à compreensão e à análise crítica do escrito como porta de acesso à informação.

Vários estudos já demonstraram a relação íntima entre os hábitos de leitura e a compreensão leitora, confirmada, aliás, nas conclusões retiradas pela OCDE, tendo em consideração os resultados do Projecto PISA 2000 (Atitudes básicas para o mundo de amanhã. Outros resultados do Projecto PISA – Resumo Executivo):

«Todos os alunos que têm uma alta dedicação à leitura alcançam pontuações de aptidão para a leitura que, em média, estão significativamente acima da média dos países membros da OCDE, qualquer que seja a ocupação dos pais. Isto sugere que a dedicação à leitura dos alunos pode ser uma plataforma de política importante para contrariar a desvantagem social.(...) Neste sentido, um instrumento político importante é fomentar nas escolas e na família que se cultivem bons hábitos de leitura nos estudantes. (...) Os estudantes que dedicam mais tempo para ler por prazer (...) e mostram uma atitude mais positiva face à leitura, tendem a ser melhores leitores, independentemente do seu ambiente familiar e do nível de riqueza do seu país de origem.»

Os relatórios Pisa sobre a aprendizagem escolar e sobre algumas das matérias curriculares, onde se inclui a leitura, são hoje uma preocupação comum a todos os países industrializados. Andamos a ensinar as crianças a ler, promovemos a leitura junto delas, lemos-lhes livros, contamos-lhes histórias, mas estarão os jovens preparados para enfrentar o futuro? Estarão efectivamente prontos para um saber fazer, capazes de analisar, raciocinar e comunicar as suas ideias? Terão a capacidade de continuar a aprender durante toda a vida? São estas as questões levantadas por aqueles que se dedicam à educação das crianças e dos jovens de hoje.

Os relatórios Pisa (2000, 2003 e 2006) procuram responder a algumas questões sobre a aquisição de competências nos jovens de 15 anos dos principais países industrializados.

O desempenho médio global dos alunos portugueses em literacia de leitura atingiu o valor 472 no ciclo de 2006, tendo registado uma evolução positiva relativamente ao ano 2000 (com o desempenho de 470) e negativa relativamente a 2003 (com o desempenho de 478 nesse ano). O ciclo PISA 2000 incidiu particularmente em literacia de leitura pelo que esse ano deve ser considerados como padrão de comparação.

Quando comparados com os alunos dos outros países, os portugueses apresentam um desempenho na literacia de leitura semelhante a outros países mediterrânicos, como a

Itália, Grécia e Espanha. Embora já haja uma ligeira tendência de recuperação de resultados em termos de literacia de leitura, contudo, é um desempenho que fica muito aquém da média da generalidade dos países intervenientes.

Esta situação acaba por ter repercussões óbvias tanto no sucesso educativo, como nos diferentes usos da língua materna, nas mais variadas situações do quotidiano de cada indivíduo, parecendo existir uma desarticulação e uma clivagem entre muito do que é exigido aos alunos na e pela Escola e as operações que aqueles têm de efectuar fora da sala de aula, ao longo dos seus percursos de vida.

Somos, perante provas irrefutáveis, confrontados com a evidência de que muitos jovens, no final da escolaridade obrigatória, efectuaram percursos e aprendizagens pouco significativos, mal consolidados e incapazes de fazer frente às exigências da vida quotidiana, podendo, desse modo, ser considerados, em certo sentido, analfabetos funcionais. Para perigos inerentes a essa realidade alertava Aguiar e Silva (1989:24), quando se referia ao facto de:

“[...] temos numerosos alunos que completam o 9º ano de escolaridade [...] mas não sabem interpretar um artigo do código da estrada, que não sabem ouvir ou ler criticamente um slogan publicitário, [...], que não ganharam o gosto da leitura.”

A deficiência em compreensão em leitura tem sido apontada como um dos principais obstáculos para a efectivação do processo de ensino-aprendizagem. Inúmeras pesquisas têm demonstrado a importância da compreensão leitora para um desempenho escolar bem sucedido.

O enraizamento dos hábitos de leitura é um processo longo e que, preferencialmente, se deve iniciar logo na infância, muito antes da aprendizagem formal da leitura. A família desempenha, neste contexto, um papel decisivo na socialização, dado que os pais como modelos afectivos mais significativos para as crianças, cujos comportamentos elas imitam, são mediadores de importância acrescida na criação de

hábitos de leitura. A aquisição destes hábitos ou se desenvolve atempadamente, ou dificilmente poderá ser adquirida.

A família, enquanto núcleo da vida em sociedade, poderá ser determinante em termos de promoção de hábitos de leitura e consequentes competências. Na verdade, o nível de instrução dos pais e os seus próprios hábitos de leitura tender-se-ão a reflectir nas crianças. É a este propósito que Castro (1998) refere estudos efectuados por Eduardo Freitas e Maria Lourdes Santos que parecem estabelecer esta ligação directa entre instrução e hábitos de leitura de pais e filhos.

Curiosa é também a referência deste estudioso a um estudo efectuado por Roy, que parece comprovar a mesma tese:

“ Ca va sûrement vous paraître idiot, mais c’est ainsi: d’abord, il leur faudrait des livres... Un enfant sur quatre en possède moins de cinq. Les plus démunis? Les enfants de familles ouvrières et les agriculteurs. E toutes les études le démontrent: sauf exception, si les parents ne lisent pas, les enfants non plus.” (p.42).

Já nesse âmbito surgiu a Cartilha Maternal de João de Deus. A mãe seria, assim, a primeira professora da criança em termos de motivação e aprendizagem das primeiras letras. No que toca às características das famílias, constata-se que:

“...o que parece distingui-las são os recursos educacionais existentes em casa (dicionários, um lugar sossegado para estudar, uma secretária, livros de texto e calculadoras) bem assim como os bens culturais na família (literatura clássica, livros de poesia, obras de arte). Da mesma forma, são relevantes o interesse académico dos pais e o seu interesse social, medido pela frequência com que estabelecem interacções com os filhos como, por exemplo, discutindo temas sociais, livros, filmes ou simplesmente falando com eles.” (M.E., 2001:p.6).

Sequeira (1989) aponta igualmente o meio social como extremamente condicionante dos níveis de aprendizagem e motivação para a leitura das crianças:

“Os pais, a casa, a comunidade, a biblioteca pública, os órgãos de comunicação social afectam o sucesso escolar da criança e consequentemente o seu êxito na leitura. As oportunidades culturais que a casa lhe oferece com livros, revistas, jornais, jogos e espaços com alguma privacidade para a criança despertam nesta a necessidade e o interesse pela leitura.” (Sequeira, 1989:63).

Tendo em atenção estes considerandos, os projectos de promoção da leitura devem ter como público-alvo preferencial as crianças e jovens até aos 15 anos, e embora se desenvolvam em contexto escolar, devem implicar activamente as famílias, porque embora a escola seja o palco de excelência de todas as aprendizagens, é no seio da família que tudo começa.

O acto de ler é compreendido como um processo, no qual a interpretação do que é lido depende, não só do que está impresso, mas também das hipóteses do próprio leitor, formuladas com base no seu conhecimento prévio e do estabelecimento de conexões intertextuais que permitem a leitura do texto escrito.

Compreender textos envolve dimensões linguísticas, psicológicas, afectivas, culturais, sociais, subjectivas... Um mesmo texto pode ser lido de maneiras diferentes por diferentes pessoas em função do seu conhecimento, da sua inserção social, do seu quadro de referências éticas, estéticas ou, como diz Sardinha (2007), do desenvolvimento dos esquemas mentais de cada indivíduo.

Deste modo, o leitor deve reconhecer no texto lido o não dito, os factos e eventos principais, relacioná-los entre si e com o conhecimento que já tem estruturado, retê-los para posterior utilização. Tal desempenho, requer o uso da memória, do raciocínio e o estabelecimento de inferências. Assim, o objectivo principal de qualquer processo

educativo deve ser o de prover o aluno dos meios necessários para desempenhar uma leitura de compreensão e com compreensão.

Um mesmo texto pode ser compreendido de maneiras diferentes em diferentes momentos da vida de um mesmo leitor. Se a compreensão de um texto é um acto histórico, é sempre renovável e não se esgota nunca, pois é possível descobrir outras coisas, com outros leitores, ou em outros momentos (Eco, 1993).

A leitura representa uma ferramenta essencial para a formação social e cognitiva do sujeito, o que o qualifica para a sua inserção na cultura e em consequência nas comunidades de literacia. A capacidade de leitura ocupa um papel importante na vida do ser humano, em especial na escola, que tem como um dos seus principais objectivos ensinar conceitos por meio de práticas e aprendizagens que requerem capacidade de leitura. Embora envolva inúmeros componentes básicos, uma leitura de sucesso implica a compreensão do conteúdo expresso no texto, favorecendo o seu uso como um instrumento para aprender em todas as áreas do saber (Sardinha, 2005).

## **2. O papel da escola no ensino-aprendizagem da leitura e desenvolvimento destas competências**

Parece-nos, deste modo, que o desafio que hoje se coloca à Escola poderá passar pela constatação de que o desenvolvimento exclusivo de capacidades de leitura envolvendo um grau de cognição mínimo (como reconhecer / identificar), não se afigura suficiente para se consumir uma efectiva aprendizagem da leitura. A par destas, os leitores-aprendentes deverão igualmente desenvolver as capacidades de inferir, verificar, reorganizar, avaliar / apreciar, sintetizar...informação e justificar tomadas de posição, para além da aquisição dos conhecimentos do mundo ( Eco, 1993)

Segundo Amor, (1999 : 82) :

“ Uma das funções da Escola é proporcionar aos aprendentes, mediante o contacto reflectido com os textos, o desenvolvimento pleno [...] das capacidades inerentes ao acto da leitura e da escrita [...]”.

Sousa (2005: 27) realça que:

“A escola é um contexto especializado onde a grande maioria dos alunos aprende a ler, adquire e desenvolve competências para esse fim. [...]

Assim, o desenvolvimento de competências de leitura é, em muito, da responsabilidade da escola, uma vez que é sua função assegurar que todas as crianças e jovens alcancem fluência de leitura, reconstruam com rapidez o significado do texto escrito e se apropriem da informação.”

Se antes se afirmava que ir à escola era sinónimo de “aprender a ler”, hoje espera-se que a escola não apenas promova e efective a aprendizagem da leitura, mas também fomente e potencie aprendizagens a partir da leitura, sejam estas consumadas em contexto escolar, sejam construídas pela vida fora.

Deste modo, confere-se à leitura um triplo estatuto: o de funcionar como objecto, meio e objectivo, uma vez que esta atravessa todas as áreas do saber.

A escola deverá ser, sem dúvida, o espaço social privilegiado onde as crianças adquirem, entre outras, as competências de leitura, que serão a base para a aquisição de uma multiplicidade de conhecimentos e para a fruição de experiências, as quais condicionarão a sua vida em sociedade.

A importância da disciplina de Língua Portuguesa, sobretudo no que diz respeito à leitura, acentua-se se tivermos em conta que ela institui a língua materna simultaneamente como objecto e meio de aprendizagem. Com efeito, se na disciplina de Língua Portuguesa se aprende a falar, a ler e a escrever a língua materna, a mesma é também o instrumento de aprendizagem desta e de todas as outras disciplinas. Para além disso, ela dota os alunos de competências de leitura que lhes permitem desenvolver-se individualmente através da leitura e exploração de materiais escritos.

Como refere Vaz (2005: 35):

“Assim, pode dizer-se que a leitura é uma actividade que embora tendo um espaço curricular específico no qual a sua aprendizagem e desenvolvimento constitui um objectivo prioritário – a área de Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico e as disciplinas autónomas de Língua Portuguesa a partir do 2.º Ciclo – atravessa de facto todas as disciplinas, o que reforça sobremaneira a importância que a mesma merece que se lhe dedique.”

A disciplina de Língua Portuguesa tem um papel preponderante na formação do aluno leitor, mas este trabalho diz respeito a toda a escola, exigindo que ela, como refere Amor (1993:105):

“...questione e reformule muitas das suas práticas e esquemas organizacionais, nomeadamente no que tange ao aproveitamento das situações de leitura motivada que ocorrem nas restantes disciplinas curriculares, na renovação do espaço e do funcionamento da biblioteca e na criação de outros espaços indutores da leitura: hemerotecas, mediatecas, centros de recursos, etc.”

A disciplina de Português tem um papel muito importante no sucesso escolar dos alunos e na sua formação académica, uma vez que procura dotá-los de competências que são transversais ao currículo.

Aprendendo a interagir verbalmente em diferentes contextos, sendo leitores fluentes e críticos, usando a escrita multifuncionalmente, os alunos tornam-se competentes para realizar muitas das tarefas que a escola e a sociedade lhes colocam.

As competências de leitura são essenciais, pois a compreensão de múltiplas formas de textos é exigida na vida pessoal e profissional de cada pessoa.

A escola é um contexto altamente especializado, onde a leitura é, simultaneamente, objecto de ensino, suporte de muitas situações de aprendizagem e o meio de acesso aos saberes escolares.

Com efeito, considerando-se que as competências de leitura são o resultado da aprendizagem formal que se realiza na escola e que dota os alunos das ferramentas necessárias para a realização do acto de ler, a escola é, ao mesmo tempo, o espaço em que se aprende a ler e se lê para aprender. Assim, as modalidades de leitura operadas na escola são fortemente motivadas e condicionadas pelo contexto escolar.

O programa da disciplina de Língua Portuguesa, no que se refere ao domínio da leitura, prevê a realização das seguintes modalidades de leitura:

- leitura recreativa;
  - leitura orientada;
  - leitura para informação e estudo.
- **Leitura recreativa** procura permitir aos alunos a fruição estética e pessoal dos textos, possibilitando-lhe a audição e leitura de livros que correspondam aos seus interesses etários, a leitura de obras integrais por escolha própria, a leitura e audição de textos próprios ou de outros alunos, trocar impressões sobre leituras feitas.
- **Leitura orientada** está relacionada com a leitura e análise de textos e autores seleccionados. Com esta modalidade de leitura, procura-se: “experimentar práticas de leitura diversas e complementares que conduzam à construção de sentidos” e “produzir ou utilizar guiões de leitura cujos tópicos correspondam aos aspectos mais significativos da obra.” (DGEBS, 1991). Esta modalidade de leitura tem como objectos de leitura textos narrativos, poéticos, dramáticos ou outros.
- **Leitura para informação e estudo**, pretende-se que os alunos aprendam a seleccionar os materiais de consulta, usem métodos de consulta adequados e seleccionem a informação de acordo com os objectivos que presidem ao acto de leitura.

Diversos autores, apoiados em estudos por si desenvolvidos, revelam algumas dúvidas se a Escola tem vindo a investir no sentido de atender a todas estas, ou a outras necessidades (Sardinha, 2005; Sequeira, 1989; Azevedo, 2007).

Foi toda esta inquietação que nos levou a aprofundar estudos sobre a leitura e a aprendizagem desta, no sentido de podermos exercer uma prática efectiva e actualizada.

Assim, partimos de hipóteses que, esperamos, podermos vir a confirmar ou até a infirmar, porque nem sempre chegamos aos resultados previamente esperados.

### **3. Hipóteses**

**3.1** Os alunos capazes de preencher as lacunas presentes ao longo do texto escrito terão mais possibilidades de conseguir executar tarefas de ordenamento de texto e de seleccionar respostas adequadas de escolha múltipla (mais adiante, tentaremos justificar a escolha de todos os textos apresentados).

**3.2** Os alunos que revelam comportamentos metacognitivos (capazes de reflectir, estabelecer relações entre ideias e conceitos, de fazer inferências e de dar a sua própria opinião), obtêm melhores resultados nos testes (textos escritos) apresentados.

O conceito de metacognição será desenvolvido, uma vez que se torna fundamental para a construção de significados do texto.

#### **4. Definição dos termos**

Embora alguns termos surjam associados a conceitos pensamos aclarar alguns termos que passamos a apresentar:

**Compreensão:** neste trabalho, tomar-se-á a compreensão como sendo a capacidade cognitiva do sujeito para representar o discurso na memória, através de processos de organização e vinculação do significado, em proposições responsáveis pelas ideias devidamente hierarquizadas e inter-relacionadas.

**Processo de leitura:** conjunto de actividades pelo qual o(s) sujeito(s) numa determinada situação chega(m) à compreensão de um texto escrito.

**Texto:** produto discursivo, coerente e acabado, de extensão variável, resultante de uma determinada estratégia comunicativa.

**Inferência:** expressões linguísticas completas consideradas no desenrolar do processo de leitura, em função de operações de compreensão relativas ao texto escrito que vão mais além da compreensão literal.

**Leitor competente:** sujeito capaz de construir o(s) significado(s) do texto(s).

**Leitor não competente:** sujeito que não consegue activar mecanismos de compreensão visando a construção do(s) significado(s) do(s) texto(s).

**Decodificação :** capacidade de transformar os signos escritos em linguagem oral.

**Processos elaborativos:** dão ao leitor a capacidade para fazer inferências, que vão para além do próprio texto, ou seja, inferências que vão mais além da simples compreensão literal.

**Macroprocessos** : são responsáveis pela capacidade de identificação da ideia principal do texto.

**Microprocessos:** englobam o reconhecimento das palavras e a sua relação na frase.

**Processos de integração:** envolvem inferências de conexões e relações entre orações e frases.

**Processos metacognitivos:** gerem a compreensão e são responsáveis pela adaptação ao texto e à situação.

**Processos elaborativos:** dão ao leitor a capacidade para fazer inferências.

## **5. O ESTUDO**

### **Metodologia da investigação**

#### **5.1 Descrição do estudo**

Estudos desenvolvidos nos últimos anos apontam para uma tendência pouco animadora no diz respeito à compreensão na leitura. Os vários PISAS (já citados no início deste trabalho) revelam que os estudantes portugueses têm vindo a sentir particulares dificuldades na compreensão de textos escritos.

Nesta medida, pareceu-nos importante compreender o modo como os alunos lêem, perceber as estruturas que activam e as capacidades que mobilizam ou seja como compreendem o texto escrito.

Nesta investigação, para testar esta capacidade, foram aplicados três testes (em anexo) como instrumento de diagnóstico e de desenvolvimento da compreensão leitora que os alunos deveriam responder depois de informados acerca dos seus objectivos. Estes testes serviram apenas a presente investigação e não serão utilizados, para fins avaliativos. Cada aluno deverá ainda responder a um questionário, visando a recolha de informações diversas respeitantes aos seus processos metacognitivos.

A recolha de dados ocorreu em situação de sala de aula sendo todos os testes feitos de forma individual.

## **5.2 População**

Participaram neste estudo vinte alunos, de uma escola do concelho da Covilhã. Do total, onze são do sexo masculino (55%) e nove do sexo feminino (45%). A média de idades é de doze anos.

Sendo a escolaridade obrigatória constituída por nove anos, optámos por uma turma de sétimo ano porque nos parece importante escolher-se um nível de escolaridade intermédio, significando tal que nem se aproxime de uma etapa inicial da formação nem da fase final. Ao frequentarem o sétimo no de escolaridade, supõe-se que os alunos deverão ter já trilhado um percurso de leitura e pela leitura (seis anos de trabalho).

De realçar que os alunos são oriundos de vários estratos sociais e alguns com ambiente familiar pouco estruturado. O índice de escolarização da população é baixo e encontra-se distribuída pela indústria, serviços e desemprego.

## **5.3 O corpus textual**

### **(Justificação da escolha)**

Na constituição do corpus textual, houve a preocupação de seleccionar textos adequados à faixa etária dos alunos e ao seu nível de escolaridade. Como é difícil definir se um texto é adequado ou inadequado para um determinado grupo de alunos, optámos pelo estabelecimento de dois critérios:

- 1- Ser contemplado pelos Programas de Língua Portuguesa do 3º ciclo do Ensino Básico;
- 2- Integrar a selecção de textos feita para manuais escolares de 7º ano.

Os instrumentos encontram-se alicerçados nos processos de compreensão na leitura preconizados por J. Giasson (2000).

### 5.3.1 - Técnica de Cloze

Esta técnica é conhecida pela técnica de lacunas. Este tipo de teste serve para medir o grau de compreensão de determinado texto por parte do leitor. Um bom leitor consegue descobrir com facilidade as partes que faltam para completar um texto. Em contrapartida, um mau leitor tem dificuldade em encontrar as palavras necessárias (Taylor, 1953)

O texto correspondente ao teste 1 (anexo II) é constituído por quinze lacunas. Os alunos deverão colocar nos espaços em branco a palavra correcta correspondente ao texto original. Apenas foi considerada como resposta correcta a palavra usada no texto original, o que significa que quaisquer sinónimos usados não foram tidos em conta.

Não foram introduzidas quaisquer lacunas no primeiro parágrafo do texto. A colocação de cada lacuna ao longo do texto, aparece após cada cinco palavras. Tais procedimentos estão em conformidade com os procedimentos *cloze* propostos por autores como Allende e Condemarin (1987).

Oller (1993), refere que o leitor pouco competente ignorará procedimentos sintácticos e semânticos e opções estilísticas utilizadas pelos escritores e será, inclusivamente, pouco sensível à estrutura do texto. Pelo contrário, um bom leitor ao deparar-se com um espaço em branco – lacuna - não coloca de imediato uma palavra, sem primeiramente usar a sua capacidade de inferir, tentando todas as pistas que o texto lhe fornece.

Marini (1980) considera que o emprego do Cloze como técnica de desenvolvimento da habilidade de leitura está pautado na visão da compreensão como um processo que exige a interacção entre o leitor e o escritor do texto, na forma de um contrato implícito entre o esforço do autor para se comunicar e o do leitor em entender a mensagem.

Essa natureza interactiva do processo de compreensão salienta a importância das pistas gramaticais e semânticas do texto, bem como dos padrões de linguagem e do conhecimento prévio sobre o assunto.

Vários investigadores ressaltam que, por meio do procedimento de Cloze, pode-se dinamizar o processo de compreensão, enriquecer o vocabulário e favorecer o processo de aprendizagem, independentemente do conteúdo (Castelo Branco, 1992; Neves, 1997; Bampi, 2000).

Alves, (2004), Santos et al, (2002) referem que a técnica de Cloze é bastante eficaz sob o ponto de vista prático em função dos altos índices de correlação positiva dos seus resultados com o desempenho escolar; isto é, alunos com maiores percentagens no teste apresentam melhores resultados nas médias das disciplinas.

Em suma, o teste Cloze serve para medir a compreensão leitora e, em simultâneo, promove essa mesma compreensão

### **5.3.2 - Puzzles de leitura ou textos desordenados**

Este tipo de procedimento desenvolve a capacidade de antecipação e adivinhação promovendo a capacidade de captar a estrutura de um texto.

O texto correspondente ao teste 2 (anexo III) compõe-se de nove parágrafos que se encontram desordenados. Após a leitura do texto, o aluno deverá ordená-los de forma lógica e coerente. Para tal, deverá estar atento ao conteúdo semântico, que releva para os macroprocessos – identificação das ideias principais.

Os processos de integração têm como função efectuar relações entre as proposições ou entre as frases (Giasson, 2000). Para que estas relações possam estabelecer-se, utilizam-se repetições, pronomes, conectores ou seja, elos fundamentais de ligação entre as frases. Estas ligações são, pelo menos em parte, responsáveis pela coesão do texto.

Contudo, para além destas marcas de coesão, caberá ainda ao aluno inferir relações implícitas (macroprocessos). Neste caso, o aluno/leitor terá de assegurar a coesão local, ou seja, estabelecer relações, que, por sua vez, irão garantir a coesão global do conjunto do texto.

Para conseguir encontrar o sentido lógico do texto, o aluno terá necessidade de antecipar, ou seja interrogar-se:

- O que se pode passar antes e depois desta frase?
- E deste parágrafo?

- Onde começa o texto?
  
- Onde acaba?
  
- O que se passa entre essas duas etapas?
  
- O texto tem uma ordem lógica?

Como podemos observar o aluno tem de antecipar e, como refere Goodmann (1994), em “Guessing game”, antecipar é compreender. Estas previsões são, na perspectiva de Giasson (2000), conhecimentos relacionados com a estrutura do texto.

Para que o texto tenha uma ordem lógica, o aluno deverá saber que na sua construção, há regras fundamentais a ter em conta. É necessário, ainda, que este saiba utilizar conectores, repetições, pronomes, etc.

Um bom leitor é aquele que revela capacidade de compreensão do texto, é também saber antecipar, saber partir de hipóteses sobre o que ainda não foi lido. Segundo Giasson (2000:181), as previsões diferem do tipo de estrutura e fomentam os seguintes passos:

" 1) Previsões dos acontecimentos baseadas:

- a) - nas características das personagens;
- b) - na motivação das personagens;
- c) - nas características da situação;
- d) - nos índices presentes no texto:
  - nas ilustrações,
  - no título.

2) Previsões a partir da estrutura e baseadas:

- a) - no conhecimento dos géneros literários;
- b) - nos conhecimentos relativos à gramática da narrativa.”

Ler é construir o(s) sentido(s) a partir das informações extraídas do texto, mas também a partir de hipóteses elaboradas durante a própria leitura.

Os alunos têm, por vezes, a tendência de ler palavra a palavra, sem antecipar a continuação do texto; ora, a antecipação permite uma leitura mais económica, na medida em que o leitor imagina já uma parte do que vem a seguir, graças às suas competências linguísticas e aos seus conhecimentos do mundo.

O leitor que antecipa não pára em cada palavra ou frase: o seu pensamento precede a sua visão; é assim que conquista o sentido do texto, em vez de seguir o seu desenvolvimento monótono." (Bentolila, 1994), Ao fazer antecipação, consegue, de imediato uma leitura global e económica graças aos seus conhecimentos e à sua capacidade metacognitiva. Assim, o leitor competente não pára em cada frase, pelo contrário, consegue de imediato, conquistar o sentido global

### **5.3.3 - Escolha múltipla**

O teste 3, escolha múltipla (anexo IV), é construído alterando o modo da resposta esperada, não tendo o estudante de construir uma resposta para completar uma lacuna, mas simplesmente seleccionar a correcta dentre as escolhas dadas.

Nestes testes, oferecem-se três respostas como alternativa, estando apenas uma correcta. As alternativas estão disponíveis e basta que o aluno identifique a resposta certa. Porém, mesmo havendo pistas explícitas, é necessário que ele recorra ao conhecimento prévio tal como ao contexto para descobrir a alternativa que melhor se adapte ao texto que o professor leu.

O teste 3 compõe-se de dez questões contendo, cada uma, três respostas alternativas. Após a leitura do texto, o aluno deverá escolher a resposta correcta.

#### **5.3.4 - Forma de correcção dos testes**

Em nosso entender, muitas são as formas de corrigir os testes. Apresentamos a que nos pareceu mais adequada.

No teste de cloze são distinguidos por Yañez e Meara (1999), três níveis de facilidade de leitura : *Independente, Instrução e Frustrante* .

A designação destes três níveis foi usada neste trabalho em todos os testes aplicados aos alunos, pertencentes à nossa amostra.

Os alunos que se encontram num nível *Independente* são aqueles que revelam um maior domínio sobre os textos apresentados.

No nível *Instrução* englobam-se os alunos que revelam um domínio leitor médio.

No nível *Frustrante*, colocam-se os alunos que não conseguem um domínio sobre os textos e, como tal, não conseguem resolver os exercícios apresentados.

## **6. Apresentação e Interpretação dos resultados dos testes e do inquérito**

### **6.1 Actividades no âmbito da compreensão da leitura**

Com base nos critérios adoptados sobre a componente da compreensão leitora, procedeu-se à respectiva correcção dos testes, cujos valores apresentamos nos quadros correspondentes aos testes 1, 2 e 3.

## Teste 1 – Lacunas Cloze

Este teste é constituído por quinze lacunas (anexo II). Na sua correcção não foram considerados os sinónimos mas apenas a palavra usada no texto original. A opção pela palavra original foi fundamentada na opinião de Yañez e Meara (1999), que referem não existir qualquer vantagem na utilização de outras palavras.

A cada resposta foram atribuídos 6,6 pontos, sendo a cotação máxima de cem pontos.

<i>Níveis de classificação</i>	<i>Nº de alunos</i>	<i>% alunos</i>
<i>Nível Frustrante (&lt;55)</i>	9	45
<i>Nível Instrução (56 – 71)</i>	4	20
<i>Nível Independente (&gt;72)</i>	7	35
<b>Total (N)</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

**Quadro I – Teste cloze**

Neste quadro os valores apresentados são os seguintes:

No nível *Frustrante* encontra-se a maioria dos alunos (9), o que corresponde a 45 % dos 20 alunos analisados.

No nível *Instrução* encontram-se 4 alunos, o que corresponde a 20%.

No nível *Independente* situam-se 7 alunos, correspondente a 35%.

Através da análise do quadro é possível verificar que a maioria dos alunos está distribuída pelo nível *Frustrante*, 45 %, o que significa que houve grandes dificuldades nesta tarefa.

## Teste 2 – Ordenação do texto

A correcção deste teste (anexo III) foi feita de acordo com a colocação dos parágrafos no texto original. Por exemplo, o parágrafo que aparece em primeiro lugar no texto desordenado “ *Diz dali a outra irmã:*” ficará em quinto lugar no texto devidamente ordenado.

Na correcção foi atribuída a pontuação máxima de 100 pontos. À colocação de cada parágrafo no sítio correcto, foram atribuídos 11,1 pontos.

<i>Níveis de classificação</i>	<i>Nº de alunos</i>	<i>% alunos</i>
<i>Nível Frustrante (&lt;55)</i>	6	30
<i>Nível Instrução (56 – 71)</i>	5	25
<i>Nível Independente (&gt;72)</i>	9	45
<b><i>Total (N)</i></b>	<b>20</b>	<b>100</b>

**Quadro II** – Ordenação de texto

No nível *Frustrante* situam-se 6 alunos, o que corresponde a 30%.

No nível *Instrução* encontram-se 5 alunos, correspondente a 25%.

No nível *Independente* estão 9 alunos, o que corresponde a 45%.

Na resolução desta tarefa, apenas 9 alunos (45%), conseguiram ordenar correctamente o texto situando-se, desta forma, no nível *Independente*, o que significa que sentiram alguma dificuldade na resolução da tarefa.

### Teste 3 – Escolha múltipla

Na correcção deste teste (anexo IV) foi considerada correcta apenas uma alternativa de acordo com o texto base.

Na correcção foi atribuída a pontuação máxima de 100 pontos. A cada resposta correcta foram atribuídos 10 pontos.

<i>Níveis de classificação</i>	<i>Nº de alunos</i>	<i>% alunos</i>
<i>Nível Frustrante (&lt;55)</i>	6	30
<i>Nível Instrução (56 – 71)</i>	7	35
<i>Nível Independente (&gt;72)</i>	7	35
<b><i>Total (N)</i></b>	<b>20</b>	<b>100</b>

**Quadro III – Escolha múltipla**

Neste quadro os valores apresentados são os seguintes:

No nível *Frustrante* encontram-se 6 alunos, o que corresponde a 30% dos 20 alunos analisados.

No nível *Instrução* encontram-se 7 alunos, o que corresponde a 35%.

No nível *Independente* situam-se 7 alunos, correspondente a 35%.

Através da análise do quadro é possível verificar que o nível *Instrução* tem 7 alunos, tal como o nível *Independente*, ambos com 35%, o que significa que houve dificuldades nesta tarefa.

### **- Aplicação de Inquérito / Questionário (Processos metacognitivos)**

(Por se tratar de um inquérito bastante breve, pensamos que não deveria ir para anexo, permitindo, assim uma visibilidade imediata).

Estas actividades no âmbito da monitoração da compreensão, requerem dos alunos o desenvolvimento de processos cognitivos que frequentemente são descurados.

O desenvolvimento dos processos metacognitivos acompanha a aquisição das habilidades de leitura e contribui para a aprendizagem desta (Brown, 1994; Oka e Cross, 1986; Paris et al., 1983).

Se os autores reconhecem habitualmente que os processos metacognitivos se desenvolvem com o tempo, reconhecem igualmente que eles podem ser melhorados pelo ensino. Com efeito, várias pesquisas mostraram que um treino dos processos metacognitivos pode ser benéfico a alunos de diferentes níveis etários.

No sentido de testarmos se estes processos estão ou não trabalhados, e de que forma interagem com a compreensão leitora dos alunos, aplicámos o seguinte questionário:

## Questionário

Compreendes melhor uma história se...

1. Pensares noutra coisa enquanto lês?  
sempre ---- quase sempre ---- quase nunca ---- nunca ----
2. A escreveres por palavra tuas?  
sempre ---- quase sempre ---- quase nunca ---- nunca ----
3. Sublinhares as partes importantes da história?  
sempre ---- quase sempre ---- quase nunca ---- nunca ----
4. Fizeres perguntas a ti próprio sobre as ideias contidas na história?  
sempre ---- quase sempre ---- quase nunca ---- nunca ----
5. Reescreveres todas as palavras do texto?  
sempre ---- quase sempre ---- quase nunca ---- nunca ----
6. Revires a história para se te lembras de todas as partes?  
sempre ---- quase sempre ---- quase nunca ---- nunca ----
7. Saltares as partes que não compreendes?  
sempre ---- quase sempre ---- quase nunca ---- nunca ----
8. Leres o texto mais depressa que puderes?  
sempre ---- quase sempre ---- quase nunca ---- nunca ----
9. Releres o texto todo várias vezes?  
sempre ---- quase sempre ---- quase nunca ---- nunca ----
10. Fizeres perguntas a ti próprio sobre as partes do texto que não compreendes?  
sempre ---- quase sempre ---- quase nunca ---- nunca ----

Modo de correcção:

As estratégias positivas (perguntas 2, 3, 4, 6 e 10) corrigem-se do modo seguinte: sempre (2 pontos) ; quase sempre ( 1 ponto ) ; quase nunca ( -1 ponto ) e nunca ( -2 pontos). As estratégias negativas corrigem-se de modo inverso. Adicionam-se os pontos positivos e subtraem-se os negativos. O resultado pode variar entre +20 e -20.

## **Análise e interpretação dos resultados do inquérito**

O presente questionário ao estabelecer relações com os testes de lacunas, cloze, quer de escolha múltipla e de ordenação de texto, vem confirmar que os processos metacognitivos necessitam de ser trabalhados e, ao mesmo tempo, serve de alerta aos professores no sentido de que as estratégias metacognitivas podem e devem ser ensinadas porque estas são eficazes na leitura.

Habituar os nossos alunos a saberem pensar, a saberem pensar sobre o pensar, poderá ser um modo, que em contexto pedagógico, contribui para a formação de leitores proficientes. Todavia, este ensino (ensinar a saber pensar) também deve ser feito nos vários cenários que a aprendizagem em contexto pedagógico exige. Não deverá nunca o professor pedir aquilo que alguma vez deu. O ensino explícito e explicitado tem uma importância crucial no desenvolvimento metacognitivo.

Através do quadro IV, é visível observar que os alunos que apresentam processos de monitorização sobre o seu processo de aprendizagem, resolvem os testes relativos à leitura mais facilmente.

## Relação entre os textos escritos

Aqui apresentamos o quadro relativo ao teste cloze, ao teste de ordenação de parágrafos e ao teste de escolha múltipla.

Aluno	Teste de Cloze	Teste de ordenação de parágrafos	Teste de escolha múltipla
	%	%	%
A	26,7	44,4	50
B	60	55,6	50
C	53,3	77,8	90
D	86,6	66,7	90
E	40	77,8	20
F	33,3	100	50
G	66,6	33,3	100
H	66,6	100	80
I	100	100	60
J	26,7	66,7	60
K	66,6	44,4	40
L	93,3	100	100
M	80	66,7	60
N	40	100	80
O	33,3	11,1	60
P	33,3	11,1	40
Q	80	55,6	70
R	80	44,4	100
S	46,7	33,3	60
T	86,6	100	90

**Quadro IV** - Relação entre os textos escritos.

## **6.2 Conclusões e implicações**

### **(Relações entre todos os testes aplicados)**

Com resultados nos testes e no questionário destacaram-se os alunos I e L com bons resultados e os alunos A e P com resultados menos bons, o que vem realmente provar que os conhecimentos metacognitivos têm resultados na compreensão leitora.

Podemos questionar se num momento intermédio do percurso escolar se pode esperar que os estudantes tenham já desenvolvido um conjunto de capacidades favorecedoras da proficiência e autonomia na leitura.

Os programas do 2º ciclo do Ensino Básico já indiciam a ideia de leitores com alguma autonomia. Porém, também sabemos que o caminho se faz caminhando... À medida que vão adquirindo autonomia, vão sendo cada vez mais proficientes. Todavia, devemos acentuar uma vez mais que a leitura constrói-se sempre com outras leituras...

Assim, mediante os resultados dos testes podemos afirmar que as hipóteses inicialmente formuladas foram confirmadas. Os alunos que revelam procedimentos metacognitivos apresentam percentagens mais elevadas ao nível da compreensão do texto escrito.

Temos noção das limitações, tenham elas a ver com a amostra, com o tempo dedicado à investigação, com problemas de desenvolvimento das competências verbais dos alunos e até com o grau de empenhamento na resolução das tarefas propostas. Apesar dos constrangimentos anunciados, parece-nos que será possível apresentar algumas conclusões ou, pelo menos sublinhar algumas ideias relativas à sua relação com a leitura.

## 7. Conclusão

Nesta parte do estudo retomamos de modo esquemático os quadros já anteriormente apresentados que relevam para a seguinte análise:

1. Os alunos capazes de preencher as lacunas dos textos terão mais possibilidades de conseguir ordenar o texto e de seleccionar a resposta correcta para a escolha múltipla.
2. Os alunos que revelam um comportamento metacognitivo (capazes de reflectir, de estabelecer relações entre ideias e conceitos, de fazer inferências e de dar a sua própria opinião) obtêm melhores resultados nos testes apresentados.

Os resultados apurados neste trabalho ajudam a reforçar suspeitas sobre a (in)capacidade de leitura nos jovens, já antes confirmadas em estudos de investigação com um âmbito mais amplo. Na verdade, uma tendência generalizada é a de que, à medida que as tarefas de leitura vão requerendo maior grau de complexidade cognitiva, os desempenhos dos sujeitos vão sendo, correlacionalmente, menos sucedidos, não conseguindo aceder ao conteúdo do texto, o que nos leva a pensar nas razões que justifiquem / ajudem a justificar a presente situação.

Definir-se responsabilidades, no que diz respeito ao ensino da leitura, implicará falar-se de *Família* e de *Escola*. Todos sabemos que a promoção da leitura, assim como o próprio desenvolvimento das capacidades que lhe são inerentes, começa em casa. Aliás uma das conclusões do estudo do PISA 2001 coloca em evidência o papel da família no sucesso de desempenho nas actividades de leitura:

« Os melhores resultados na literacia de leitura registados tendem a verificar-se em famílias em que os pais interagem com os filhos na discussão de temas sociais, filmes, livros, ou simplesmente falando com eles».

Não obstante a (co)responsabilidade atribuível à família será sempre em primeiro lugar à escola que competirá formar leitores aptos a interagir com o escrito.

Após a formulação das hipóteses passamos a enumerar os objectivos que com este trabalho pretendemos atingir:

- Aprofundar o gosto pessoal pela leitura, formando leitores reflexivos, autónomos e proficientes que leiam na Escola, fora da Escola e em todo o seu percurso de vida;
- Desenvolver a competência da leitura;
- Desmistificar conceitos sobre leitura;
- Comparar conceitos de leitura ontem e hoje;
- Medir a Compreensão Leitora;
- Apresentar estratégias no âmbito do ensino explícito da leitura;
- Abrir caminhos para investigações futuras.
- Testar a capacidade de pensar dos alunos.
- Relacionar a capacidade de pensar com a compreensão do texto escrito.

Quanto aos objectivos pretendidos acreditamos que foram atingidos, uma vez, que para além de nos fornecerem um conhecimento mais profundo acerca das competências em leitura do grupo / turma que serviu de amostra desta tese, tomaremos consciência do desenvolvimento dos conhecimentos metacognitivos.

Brown (1994) considerou a metacognição como a capacidade de pensar sobre o pensar. Referiu ainda a presença de duas componentes: o conhecimento que os alunos possuem sobre os vários aspectos da situação de aprendizagem e as actividades de auto-controlo que os alunos empregam para adquirirem a compreensão.

Quanto ao conhecimento este divide-o ainda em três categorias:

- declarativo (qual?) ;
- processual (como?);
- condicional (quando e onde?).

O *ensino explícito*, já por nós mencionado, socorre-se de uma interacção constante, com diálogos permanentes em todas as etapas da aula onde o aluno é um elemento sempre activo e interveniente no percurso do processo ensino-aprendizagem.

Terminamos corroborando a ideia de Sardinha, ( 2007 : 197 ), quando diz que :

“ A formação de professores exige que estes tenham consciência de que ser leitor, nos dias de hoje, implica muito mais do que o desenvolvimento de uma técnica. Permitir que os alunos tenham uma intervenção e um posicionamento face ao(s) texto(s) e ao(s) seu(s) sentido(s) numa lógica que reclama constantemente da parte destes uma ligação interactiva entre os seus quadros de referência, os seus conhecimentos sobre a língua e o texto em questão deverá ser uma prioridade.”

e acreditando que a escola conseguirá corresponder às expectativas que dela se têm neste limiar do novo século.

# Capítulo II

## Enquadramento Teórico

### 1.A Leitura

No sentido de aprofundarmos conceitos que nos proporcionarão uma mais valia a propósito da leitura e nos permitem explicitar todo um conhecimento implícito que já possuíamos acerca do processo/aprendizagem que o acto de ler/leitura envolve, construímos nesta parte da nossa investigação um quadro teórico, baseado na mais recente bibliografia, relativa ao tema em análise.

Ao reflectirmos sobre a compreensão leitora / aprendizagem da leitura, somos levados a dar uma definição de leitura, uma vez que é o grande suporte das aprendizagens escolares em todas as áreas do saber. Todavia, dada a quantidade de teorias e temas abordados acerca do processo de ler e da natureza provisória dos conhecimentos daí decorrentes, assumimos uma certa polivalência entre o que é ler e a leitura, entre o conceito de leitura e o acto de ler.

Há que referir também que o processo de ler/leitura para além do papel do leitor e dos conhecimentos deste, bem como dos contextos em análise, está sempre condicionado pelos diferentes tipos de texto que queremos ler. Diferentes tipos de texto requerem, portanto, processos e estratégias diversas e diferenciadas.

O acto de ler, pela complexidade que encerra, tem vindo a ser objecto de aturada investigação, o que tem gerado, ao longo dos tempos, uma profusão de opiniões, orientações e tendências teóricas que apontam em sentidos nem sempre coincidentes. É justamente, por esta razão que se torna impossível definir e explicar definitivamente e

de modo absoluto conceitos como *leitura* e *compreensão*. Só Carlos Rosales, (1987), por exemplo, num estudo sobre Didáctica da Leitura, apresenta mais de uma dezena de diferentes acepções do vocábulo *leitura*.

Mas afinal o que ler?

Segundo Adams e Starr, (1982), “ Entende-se por leitura a capacidade de entender um texto escrito”.

Ler é um processo de interacção entre o leitor e o texto, processo mediante o qual o primeiro tenta satisfazer os objectivos que conduzem a sua leitura. Ler é relacionar, criticar as ideias expressadas, não implicando, portanto, aceitar qualquer proposição. A eficácia da leitura depende de que estes aspectos estejam suficientemente desenvolvidos ou não.

Se o universo da leitura sugere um número de concepções, princípios, pressupostos e capacidades tão diverso, que dizer então do sintagma *compreensão na leitura*?

R. Rudell e N. Unrau, (1994:996), começam por associar leitura e construção de sentido(s): “Reading is indeed a meaning-construction process [...]”.

Jack Thomson, (1987: 86), defende uma posição em tudo semelhante à anteriormente anunciada: “[...] reading is an active process of making meaning”.

Ler, segundo Manguel (1998), implica seguir o texto articulando o seu sentido através de um método emaranhado de significações aprendidas, convenções sociais, leituras prévias, experiência pessoal e gostos próprios.

O autor refere que o processo de leitura depende da nossa capacidade de decifrar e usar a língua, da nossa capacidade de decodificar a matéria verbal que constitui um texto e do próprio pensamento. Defende a necessidade de um certo individualismo, pois frisa que a capacidade de compreender um texto é individual, varia da capacidade que cada um tem para se emocionar, para sentir, ou seja dos conhecimentos de cada um de nós.

“ Não apreendo meramente as letras, os espaços em branco das palavras que constituem o texto. A fim de extrair uma mensagem desse sistema de

signos pretos e brancos, apreendo em primeiro lugar o sistema de uma maneira aparentemente errática, através de olhares inconstantes e, em seguida, reconstruo o código de signos por intermédio de uma cadeia de neurónios, - uma cadeia que varia de acordo com a natureza do texto que estou a ler – e impregno esse texto com algo – emoção, capacidade física de experimentar sensações, intuição, conhecimento, alma – que depende de quem sou e de como me tornei quem sou.” (Manguel, 1998: 50)

Mialaret, citado por Ribeiro (2005) considera que:

"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 julgar e apreciar o seu valor estético" (p.19).

Amor (1993:82-83) põe em destaque o carácter produtivo e global da leitura, considerando que durante muito tempo foi entendida como “uma prática de base perceptiva” que integrava apreensão elementar, a construção do significado e a assimilação directa do conteúdo do texto, ignorando que a leitura é, essencialmente, um “fazer interpretativo”, uma produção que releva do texto, do leitor, do contexto, do processo de leitura, das leituras anteriores, dos processos cognitivos e das pulsões afectivas.

A leitura será o resultado “do jogo de uma diversidade de factores” ao nível do material a ser lido, do leitor e da situação de leitura.

Questionando a essência do acto de ler, Soares (1991) considera-o um acto de “interacção verbal entre indivíduos” socialmente determinados – leitor e autor -, cada um com o seu mundo, a sua condição social, o relacionamento com o mundo e com os outros.

Sequeira (1989:54-55) considera que:

“a leitura é um processo activo, auto-dirigido por um leitor que extrai do texto (considerado aqui não só como uma página escrita, mas também como combinações de imagens, diagramas, gráficos, etc.) um significado que foi previamente codificado por um emissor.”

Nesta perspectiva, pressupõe-se a existência de uma ligação intrínseca entre um sujeito que lê e o objecto lido. Com efeito, partindo da informação que já possui (a sua experiência cultural e linguística), o leitor vai antecipando e prevendo o significado do texto.

O dinamismo do processo da leitura envolve o leitor e influencia “o seu comportamento em relação à leitura, mas também em relação a outros conhecimentos”.

Sousa (Castro e Sousa, 1998:58) encara a leitura como “uma actividade que se assemelha ao modo como interpretamos a nossa existência”, uma vez que:

“ao lermos, continuamente construímos representações ou interpretações com base nas quais especulamos e formulamos hipóteses sobre o que pode acontecer a seguir, mantendo ou rectificando as interpretações do que ficou para trás à luz do que lemos agora.”

Nesta concepção de leitura, realça-se o seu carácter dinâmico e contínuo, estabelecendo-se uma ligação estreita com a experiência de vida do leitor, com a sua visão do mundo.

Sim-Sim (1997) entende a leitura como um processo interactivo “entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o segundo”, perspectivando, assim, uma actualização constante do texto com base nas experiências e capacidades de quem lê.

Sousa (2005) apresenta várias definições do acto de ler que constam dos documentos oficiais do Ministério da Educação:

- “Ler é, em primeiro lugar, produzir sentido” (Rachel Coen et Helène Gilabert,1992).
- “Ler não é decifrar, escrever não é copiar” (Emília Ferreira e Ana Teberosky, 1986)
- “Ler é, antes de tudo, compreender” Ezequiel T. da Silva, (1992).
- “Ler é ler escritos autênticos que vão do nome de uma rua escrita num cartaz a um livro, passando por um anúncio, uma embalagem, um jornal, um folheto, etc., em situação de vida “a sério”, como dizem as crianças. É a ler de verdade, desde o início, que se aprende a ler e não aprendendo a ler primeiro” (Josette Jolibert, 1991).
- Ler não é somente decifrar uma série de letras encadeadas numa certa ordem para formar palavras e frases, ler é compreender o funcionamento da linguagem e do pensamento. Ora, a aprendizagem da leitura não passa muitas vezes duma afinação mecânica sem ligação funcional com a língua” (René Lafite, 1978).
- “Ler bem não significa somente identificar palavras e aprender ideias, mas também meditar sobre elas, discernir as relações e o sentido implícito. Para ser capaz de servir-se das ideias, o leitor deve reflectir sobre aquilo que lê, pesar o seu real valor, apreciar a validade das opiniões ou conclusões expressas” (William S. Gray, s/d).

- “A maioria das pessoas somente lerá caso ache que a leitura é pessoalmente válida. Todos os esforços desde o princípio do ensino da leitura deveriam ser dirigidos para esse objectivo” (Bruno Bettelheim e Karen Zelan, 1981).

Para além destas definições, podemos definir a leitura de uma forma poética, encarando-a como uma viagem sem fim de um leitor/viajante que percorre um caminho misterioso e cheio de descobertas, como Borges a retrata:

“O jovem, ante o livro, impõe-se uma disciplina exacta  
E o faz em busca de um acontecimento exacto;  
A meus anos, toda empresa é uma aventura  
Que linda com a noite.  
Não acabarei de decifrar as antigas línguas do Norte,  
Não fundirei as mãos ávidas de ouro de Sigurd;  
A tarefa que empreendo é ilimitada  
E há de acompanhar-me até ao fim,  
Não menos misteriosa que o universo  
E que eu, o aprendiz.

Excerto do poema “UM LEITOR” de  
José Luís Borges (ZILBERMAN, 1991, p.6)

A compreensão tal como se concebe actualmente, é um processo através do qual o leitor elabora um significado na sua interacção com o texto (Anderson e Pearson, 1984).

A compreensão a que o leitor chega durante a leitura deriva das suas experiências, as quais entram em jogo à medida que decodifica as palavras, frases, parágrafos e ideias do autor. A interacção entre o leitor e o texto é o fundamento da compreensão. Neste processo de compreender, o leitor relaciona a informação que o texto lhe dá com a

informação armazenada na sua mente; este processo de relacionar a informação nova com a antiga, contribui para o processo de compreensão.

Recentemente tem-se reclamado a necessidade de se proceder à descrição das operações efectuadas pelos leitores, quando lêem, com vista a tornar possível a identificação dos mecanismos activados – estruturas, segundo Giasson (2000) - bem como dos movimentos encetados (processos, na nomenclatura da mesma autora), o que poderá ser um contributo valioso para o ensino-aprendizagem da leitura. Irwing, (1986:2), declara o seguinte: “ Perhaps, if we can understand how comprehension occurs, then we can teach students to do it.”

Como ressalta Giasson, a compreensão na leitura depende das relações que o leitor consegue estabelecer entre o novo texto e os conhecimentos anteriores adquiridos por ele. Assim, “um leitor compreende um texto quando é capaz de activar ou de construir esquemas que explicam bem os objectos e acontecimentos descritos no texto”, considerando-se os contextos psicológico, social e físico.

Além disso, normalmente há necessidade de releituras de um texto para que possamos aprimorar a capacidade de inferência das informações implícitas presentes.

Definitivamente, ler, mais do que simples acto mecânico de decifrar signos gráficos, é acima de tudo um acto de construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação que o texto e os conhecimentos do leitor proporcionem. A leitura eficiente é uma tarefa complexa que depende de processos perceptivos, cognitivos e linguísticos. A leitura é um processo interactivo que não avança numa sequência estrita, desde as unidades perceptivas básicas até à interpretação global de um texto. O leitor deduz a informação de forma simultânea de vários níveis diferentes, integrando ao mesmo tempo informação fonológica, semântica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa.

O sintagma compreensão na leitura é um processo global encontrando a sua matriz fundamentadora na interacção das variáveis leitor-texto-contexto. Desta concepção, podemos verificar que a leitura deixa de ser apenas uma actividade de transposição de informação textual para a memória, de recolha de informação objectivamente presente no texto, passando a ser perspectivada também como um processo em que o leitor activa

o texto, enchendo-o de sentido, um processo em que ele se serve de si, dos seus conhecimentos pessoais e da sua intenção de leitura.

Segundo Loring (1997:77), “the role of the reader as the one who constructs meaning based in the interconnection of the text and the reader’s knowledge”.

Na visão de Giasson (2000:21) e Cavalcanti (1989:45), a leitura é um processo interactivo entre três variáveis: texto-leitor-contexto e cada uma dessas variáveis devem ser estudadas porque estão interligadas. De um lado, está o leitor, com o seu contexto e seus objectivos de leitura e, de outro, o texto, com o contexto e os objectivos do autor. Isso verifica-se em situações de pesquisa formal em que qualquer indivíduo, que se proponha a ler os textos existentes sobre o assunto pretendido, deverá realizar a leitura conforme os objectivos inerentes a cada situação

A leitura também é estratégica. O leitor eficiente actua deliberadamente e supervisiona constantemente a sua própria compreensão. Está atento às interrupções da compreensão, é selectivo em dirigir a sua atenção aos distintos aspectos do texto. Ler para aprender. Quando um leitor compreende o que lê, está a aprender, na medida em que a sua leitura o informa, lhe permite aproximar-se ao mundo dos significados de um texto e lhe oferece novas perspectivas, ou opiniões, sobre determinados aspectos. A leitura aproxima-nos da cultura. Na leitura dá-se um processo de aprendizagem não intencionado, mesmo quando se lê por prazer. Numa grande variedade de contextos e situações, lemos com a finalidade clara de aprender.

Devemos observar se ensinamos um aluno a ler “compreensivamente” e a aprender, isto é, que possa aprender de uma forma autónoma, numa multiplicidade de situações – este é o objectivo fundamental da escola.

## **1.1 A Leitura na Escola**

Não sendo a escola o único espaço com responsabilidade na aprendizagem da leitura, a verdade é que dela se espera que desempenhe a difícil tarefa de “ensinar a ler”. Muitos são os autores que consideram a leitura, assim como a escrita, um processo

linguístico-cognitivo cuja aquisição se processa de acordo com um plano de trabalho lento, moroso e árduo, nada tendo de inato ou de espontâneo. É justamente essa uma das razões que os levam a considerar a leitura uma área fortemente especializada, que encontra na escola o espaço de referência para a sua aquisição. Amor, (1999: 82), refere que:

“Uma das funções básicas da escola é proporcionar aos aprendentes, mediante o contacto reflectido com os textos, o desenvolvimento pleno [...] das capacidades inerentes ao acto de leitura [...]”.

Alguns aspectos relacionados com texto têm sido apontados como factores que interferem na sua compreensão e comprometem o desempenho escolar. Entre eles, os mais frequentes são o uso de palavras pouco comuns, o número de sílabas utilizadas, o tamanho das frases, a presença de categorias gramaticais mais difíceis, a complexidade das ideias nele contidas (Abraham & Chappelle, 1992: 468-479).

Vários autores chamam a atenção para as características dos leitores que seriam dificultadoras da compreensão de leitura. Entre elas, destacam-se as falhas no processo de decodificação, as carências de vocabulário, leitura oral pobre, deficiência de integração das informações e de memória, falta de estratégias de aprendizagem adequadas, bem como uma iniciação ao acto de ler desajustado e pouco correcto (Galinkoff, 1975/76:624-659; Boruchovitch, 1999:361-376).

Outro aspecto relevante que tem sido ressaltado, refere-se à falta de motivação para a leitura, outra característica frequentemente associada aos maus leitores. Verifica-se que um círculo vicioso é estabelecido, visto que aqueles que têm dificuldade para ler evitam as situações de leitura. Dessa forma não conseguem obter a prática necessária para ler fluentemente, o que leva à diminuição da motivação e à relutância para a leitura. Tal situação ocorre em todos os níveis de escolarização ( Pellegrini, Santos & Sisto, 2002).

“La familiarité avec le texte écrit, l’interêt pour la lecture s’éprouvent dans un contexte affectif et culturel que l’univers scolaire ne peut pas créer. C’est tout l’environnement social et affectif de l’enfant qui contribue à l’usage plus au moins important que celui-ci fera du livre” D.Escarpit (1988:125).

Embora as considerações acima apontadas sejam um facto que não poderemos escamotear quando nos debruçamos sobre a problemática da leitura, a verdade é que a escola desempenha também um papel fundamental nesse contexto, podendo e devendo implementar estratégias conducentes a desenvolver a relação das crianças e jovens com o livro, dado o relevo de um facto que não podemos omitir: a verdade do livro e o valor pedagógico que a leitura assume na formação integral do aluno.

Sabemos que os interesses e hábitos de leitura têm, durante o período de escolaridade, uma oportunidade única para o seu implemento e desenvolvimento, pelo que se apresentam com uma extrema importância as atitudes e a acção da escola face ao livro e à leitura num:

“programa educativo que valorize a capacidade imaginativa e criadora e o poder de análise e de crítica, e ainda dinamizar uma reflexão sobre a importância do livro como instrumento de cultura” (Herdeiro, 1980).

Não será, pois, excessivo sublinhar o papel decisivo desempenhado pela familiaridade com os diferentes suportes e formas de escrita, desde a aprendizagem inicial da leitura e da escrita (ou antes, logo a partir dos primeiros contactos com o livro, anteriores a essa fase). O lugar que esse contacto ocupa, embora de forma parcelar mas também inequivocamente importante, é fundamental pelas suas contribuições em diversos níveis, no sentido de se alcançar um percurso escolar satisfatório.

Encarar a leitura e a escrita como um sistema natural de comunicação é condição essencial para a consecução desses objectivos; para isso, quanto mais cedo se

processar a nossa intervenção (a vários níveis) mais fortemente se instalará e desenvolverá o gosto pela leitura.

Também é importante aqui apontarmos os vários **níveis de leitura**, assinalados por Escarpit, e que poderão constituir-se como pontos de referência para a actividade docente nesta área, ao sistematizar os vários campos sobre os quais as diferentes actividades desenvolvidas / propostas pelo professor poderão incidir e as competências específicas que poderá desenvolver:

- Ler é compreender o sentido do texto.
- Ler é construir. Qualquer texto faz apelo à imaginação e colaboração do leitor.
- Ler é memorizar, reter as várias etapas do texto e recordá-las ao estabelecer diferentes associações.
- Ler é identificar-se, com as personagens, com a acção.
- Ler é explorar o inexplorável, visitar o desconhecido (quer no texto de ficção, quer na leitura de documentários informativos).

## **2. Funções da leitura**

A função da leitura encarada na sua globalidade, e em relação aos níveis de escolaridade a que aqui nos reportamos, terá como objectivo maior permitir que o aluno atinja no futuro a sua maturidade leitoral que, de acordo com W.Gray e B. Rogers, se caracteriza por um entusiasmo pela leitura, orientada de acordo com os seguintes objectivos:

- Alargar horizontes;
- Estimular a criatividade;
- Conhecer-se melhor a si mesmo e aos outros;
- Aprofundar os conhecimentos numa determinada área;
- Penetrar nas ideias e pensamentos do autor;
- Mobilizar conhecimentos pessoais para a interpretação do que lê e consultar outros documentos, quando tal for necessário;
- Detectar, criticamente, os aspectos positivos e negativos do que lê;
- Articular as novas ideias com a experiência anterior, consolidando, assim, a sua personalidade, no sentido de poder adaptar o ritmo de leitura pessoal, às necessidades do momento.
- Fazer da leitura um projecto pessoal.

### **3.Objectivos da leitura**

Num trabalho de leitura deve levar-se em conta alguns pressupostos básicos para se poder desenvolver esse acto, de forma competente. Para isso, nenhuma tarefa de leitura deve ser iniciada sem que se encontrem motivos para tal, ou seja, sem que esteja claro o seu sentido. O aluno tem de saber o que deve fazer, ou seja, conhecer os objectivos que se pretende alcançar com sua actuação (ensino explícito).

Os objectivos dos leitores em relação aos textos podem ser variados e estão relacionados com a diversidade de textos a que tiverem acesso. A escolha das leituras feita pelos alunos parte, em um primeiro momento, de uma resposta a uma necessidade pessoal. De acordo com o seu objectivo é que serão posteriormente procurados os textos.

Os objectivos da leitura em situações de ensino são:

- **ler para obter uma informação precisa**

Localizar algum dado que nos interessa.

Ex: consulta a um dicionário.

- **ler para seguir instruções**

A leitura é um meio que nos deve permitir fazer algo concreto.

Ex: as regras de um jogo.

- **ler para obter uma informação de carácter geral**

Não precisamos saber detalhadamente de que trata o texto, mas somente ter uma ideia geral.

Ex: ler somente os títulos de um jornal.

- **ler para aprender**

Ampliar os conhecimentos por meio da leitura.

Ex: pesquisar ou estudar, elaborando resumos.

- **ler para rever um texto próprio**

É uma leitura crítica que verifica a adequação do texto.

Ex: auto-revisão das composições.

- **ler para comunicar um texto a um auditório**

O leitor utiliza uma série de recursos, como entonação, pausas, ênfase em determinados aspectos, etc, para que o público possa compreender a mensagem emitida.

Ex: ler poesia numa apresentação.

- **ler para praticar a leitura em voz alta**

Pretende incentivar os alunos a lerem com clareza, rapidez e fluência mas é preciso compreender o que se lê. Para isso, uma leitura anterior, individualizada e silenciosa, parece ser uma boa preparação para o entendimento do texto.

Como exemplo, apresentaremos novamente a leitura de poemas.

- **ler para verificar o que se compreendeu**

Verificar a compreensão do texto, respondendo a perguntas de interpretação. O texto escrito pelo autor só se completa quando é lido por um leitor : AUTOR – TEXTO – LEITOR.

Esta tríade de leitura envolve uma compreensão do que se lê. Ler deixa de ser um acto de decodificar e passa a ser um acto cognitivo. O leitor passa a ter um papel *activo*, pois atribui sentido ao texto. O texto deixa de ser um depositário de mensagens inertes e passa a ser um objecto de interlocução entre leitor e autor.

Não basta ler, é preciso analisar os textos para se tornar um leitor competente, como nas propostas de interpretação de texto.

#### **4. Modelos e programas de leitura: O treino da compreensão**

Para que possamos desenvolver o processo de compreensão de leitura é necessário que a criança ou o jovem se envolvam em situações funcionais de leitura, levando sempre em consideração o meio em que vivem.

Isso torna-se fundamental para que o processo seja uma continuidade da construção do leitor, o qual já deveria ter tido início bem antes da chegada à escola.

Giasson apresenta como alternativas dois modelos de ensino da compreensão da leitura: o modelo de **ensino explícito** e o modelo de ensino do tipo “**intervenção antes-durante-depois da actividade de leitura**”.

O modelo de **ensino explícito**, outrora também designado “ensino-directo”, caracteriza-se por:

- assentar numa planificação sistemática, valorizando o papel do professor, que planifica a sua intervenção, mas não a segue rigidamente, alterando-a conforme as necessidades dos alunos;
- colocar o aluno numa situação de leitura significativa e integral, não se limitando a actividades que incidem sobre capacidades isoladas;
- valorizar a autonomia do aluno, dotando-o de estratégias que este poderá utilizar segundo a situação de leitura.

Este modelo de ensino está dividido nas seguintes etapas:

- 1- Definição da estratégia e da sua utilidade;
- 2- Explicação verbal dos processos de leitura usados para resolver problemas e compreender o texto;
- 3- Interação com os alunos e orientação para o domínio da estratégia;
- 4- Utilização autónoma da estratégia, por parte do aluno;
- 5- Aplicação da estratégia nas leituras pessoais dos alunos.

Giasson (2000:53) associa as fases acima referidas aos três tipos de conhecimentos necessários à realização de uma actividade: os conhecimentos declarativos, os conhecimentos processuais e os conhecimentos pragmáticos.

Estes três tipos de conhecimento respondem às questões:

- o quê?
- porquê?
- como?
- quando?

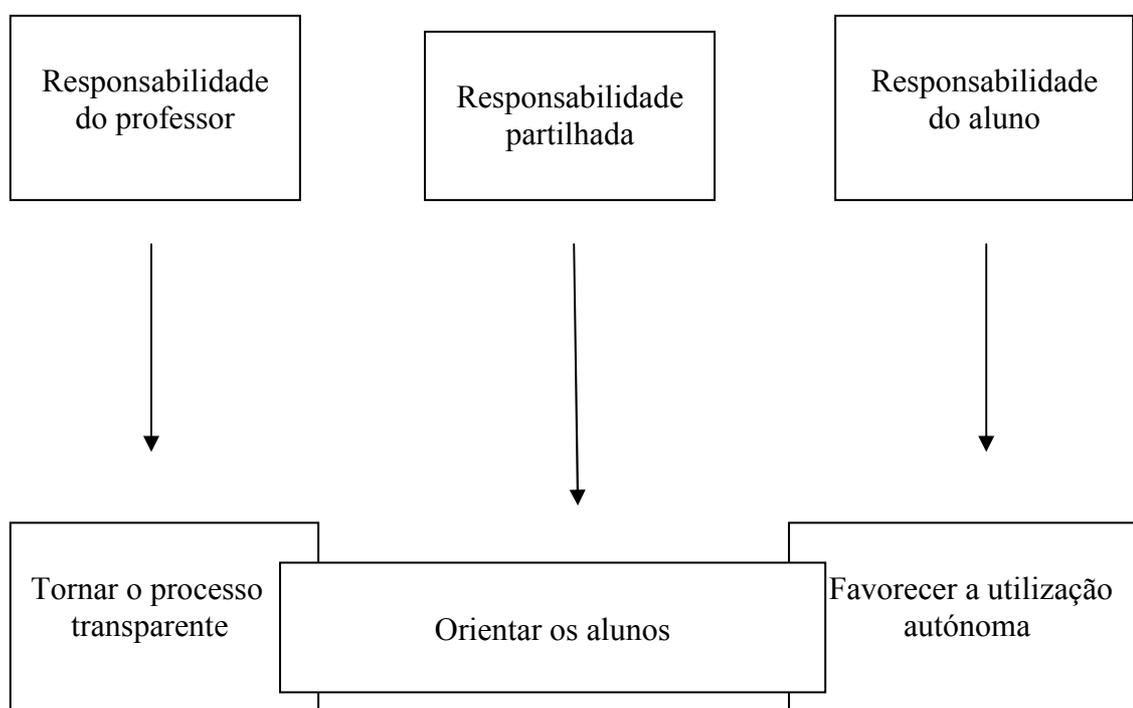
que Stein aponta e que sintetizamos na figura a seguir apresentada:

<b>Fase</b>	<b>Questão</b>	<b>Tipo de Conhecimentos</b>
1ª- Definição da estratégia e da sua utilidade	O quê / Porquê	Declarativos
2ª - Explicitação verbal dos processos de leitura usados para resolver problemas e compreender o texto	Como / Quando	Processuais
3ª - Interação com os alunos e orientação para o domínio da estratégia	Como / Quando	Processuais e Pragmáticos
4ª – Utilização autónoma da estratégia por parte do aluno	Como / Quando	Processuais e Pragmáticos
5ª - Aplicação da estratégia nas leituras pessoais dos alunos	Aplicação integrada dos conhecimentos declarativos, processuais e pragmáticos.	

**Fig. 1** – Conhecimento / procedimento

O ensino explícito, que temos vindo a defender, visa ensinar estratégias que levem a usar mais do que a aquisição de “habilidades”, ou seja, não interessa apenas saber **como** fazer (habilidade), mas também saber o que fazer (**o quê**), por que fazer (**porquê**) e em que situação (**quando**).

Adaptando um esquema de Pearson e Leys (1985), Giasson mostra-nos na figura 2 como o ensino explícito visa a autonomia do leitor:

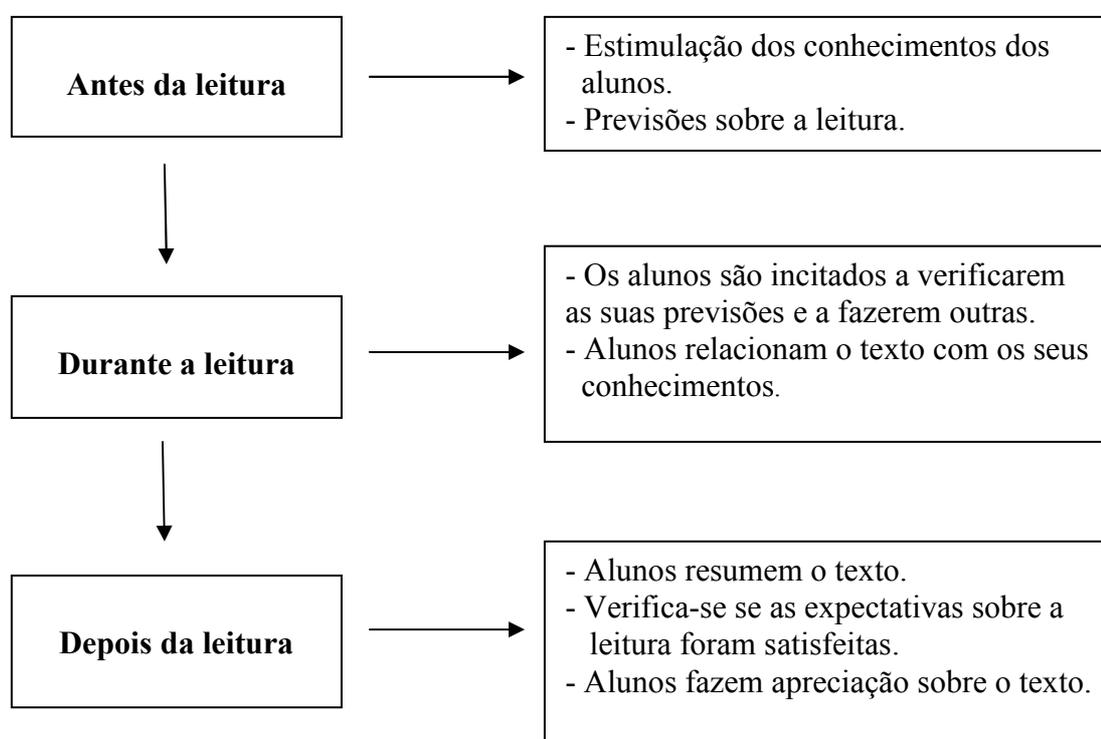


**Fig 2** - esquema de Pearson e Leys (1985)

O ensino explícito é apropriado no ensino de determinadas estratégias de leitura, mas não é, porém, o mais adequado quando se trata de abordar questões ligadas à apreciação estética e intuitiva do texto, sobretudo, se se tratar de textos literários com riqueza e complexidade semânticas. Nestes casos, o modelo de ensino mais adequado será o do

tipo “**intervenção antes-durante-depois da actividade de leitura**”. Com este modelo, o aluno poderá usar de uma forma global as estratégias adquiridas anteriormente.

Tal modelo pode ser sintetizado através do seguinte esquema que, mais adiante, voltará a ser retomado:



**Fig. 3** – Actividades de leitura

Estes dois modelos poderão dar algumas orientações sobre o modo de ajudar os alunos a desenvolver as suas competências de leitura. E, porque a leitura é importante, nós, professores, temos o dever de proporcionar e criar hábitos de leitura nos nossos alunos, aproveitando todas as oportunidades que se nos oferecem.

## **5. Para formar leitores competentes**

As competências a serem construídas em Língua Portuguesa estão relacionadas com as quatro habilidades linguísticas básicas do Ensino Básico:

- ouvir
- falar
- ler
- escrever

Dessa forma, as competências associadas às actividades de leitura fazem parte de um amplo e complexo conjunto. Porém, é importante delimitar algumas das principais competências linguísticas, intimamente ligadas à aprendizagem da leitura.

Iremos destacar, a seguir, alguns exemplos de situações que envolvam a construção dessas competências.

Para cada competência principal, são indicadas outras, tidas como competências relacionadas.

### **5.1 Localizar indícios que ajudem na tarefa de compreensão de um texto:**

- Saber abordar um texto de imediato com uma procura do sentido e uma leitura silenciosa;
- Saber encontrar: indícios para emitir hipóteses, indícios ligados à situação de vida, outros indícios que não as palavras (natureza e formato do suporte, valor da tipografia, etc.);
- Saber distinguir: se o texto é manuscrito, impresso, ...

- Saber explorar: a relação texto-imagem, a disposição de um texto na página, a presença ou ausência de números (encontrar uma data, um preço de um ingresso, uma hora), a pontuação;
- Saber utilizar instrumentos metodológicos para explorar um texto, diferenciando-os: sumário, índice, ordem alfabética, organização em rubricas, hierarquia do tipo de letra, etc.
- Guardar esses indícios como informações que serão processadas para construir o sentido do texto.

## **5.2 Saber verificar as hipóteses durante um acto de leitura:**

- Pelo sentido;
- Pelo contexto;
- Pela totalidade do texto;
- Pelo reconhecimento numa palavra das letras que permitem fazer diferenciações;
- Por meio de uma acção real, tal como: jogar de verdade um jogo, cujas regras devem ser descobertas, utilizar um manual, executar uma receita, brincar com mensagens escritas, recortar uma história em quadrinhos e reconstruí-la, classificar documentos, escrever um texto abaixo dos respectivos desenhos - com referência ao tema principal da aula e, em última instância, recorrendo ao professor – aproveitando instrumentos de referência construídos pela aula (fichas, painéis).

Para desenvolver essas competências, um trabalho de leitura e compreensão de textos envolve um contacto com uma grande diversidade de textos, assim como o

ensino de estratégias de compreensão leitora. Dessa maneira, estaremos formando leitores mais autônomos e competentes, capazes de aprender a partir de textos, não importando seu gênero, estrutura ou grau de dificuldade. Quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre a sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar o seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros textos diferentes.

Para que a leitura se processe de modo eficaz, duas condições são essenciais:

- A qualidade dos conhecimentos temáticos disponíveis pelo leitor;
- A integridade das vias fonológica e lexical, para que as palavras sejam reconhecidas com rapidez.

Os conhecimentos temáticos referem-se aos conhecimentos que o leitor possui a respeito do tema lido. Essa quantidade de conhecimentos vai influenciar a compreensão de informações explícitas e implícitas contidas no texto.

Por isso é importante fazer um levantamento sobre o que aluno conhece do tema e, caso não tenha muitos conhecimentos, aproximá-lo ao máximo do conteúdo ajudando-o a estabelecer relações com algum facto que conheça. Quanto mais o leitor conhecer, mais possibilidades de fazer inferências terá.

As vias fonológica e lexical são usadas para se identificar uma palavra. O uso da via lexical utiliza-se do processo de reconhecimento visual do material gráfico e da procura, na memória, dos vocábulos conhecidos. Como produto do uso desta via o reconhecimento dá-se pelo sentido global das palavras. Muitos alunos que apresentam dificuldades na decodificação das palavras, tentam compensá-las desenvolvendo estratégias que envolvam a via lexical, ou seja, o reconhecimento global da palavra. Por isso, acabam tentando adivinhá-las por meio das características visuais das palavras.

Na via fonológica o processo usado é a identificação de letras, a análise de segmentos silábicos e fonémicos e a reconstrução de cadeias de som. Esse processo vai gerar como produto a correspondência letra / som. Consiste em traduzir os símbolos

gráficos em fonemas. Quanto mais automatizado estiver este processo maior será a rapidez da leitura.

Se o leitor lê sem esforço, estará preparado para compreender o texto mais facilmente.

### **5.3 Uma leitura fluente envolve as seguintes estratégias:**

#### **Estratégias de selecção: ler apenas os índices úteis**

Ex: não precisamos ler atentamente a letra que vem após o Q, pois será sempre o U.

#### **Estratégias de antecipação: prever o que está por vir com base em informações ou inferências.**

Ex: género, autor, título, características dos suportes que nos informam o que encontraremos num texto.

#### **Estratégias de inferências: compreender o que não está dito no texto de forma explícita.**

Ex: São antecipações baseadas em pistas dadas pelo próprio texto. Por se tratar de suposições, às vezes não se confirmam, porém o próprio contexto deve dar as dicas sobre a interpretação, uma vez que as inferências e deduções não podem ser aleatórias.

#### **Estratégias de verificação: tornam possível verificar a eficácia das outras estratégias, confirmando ou não as suposições.**

Ex: questões de interpretação sobre o texto.

#### **Estratégias a serem propostas antes, durante e depois da leitura.**

Essas estratégias devem permitir que o aluno planeie a sua leitura.

### **Antes da leitura:**

- Compreender os propósitos da leitura, ou seja, o seu objectivo.

Ex: O que tenho que ler? Por que tenho de ler?

Os objectivos da leitura determinam a forma como um leitor se situa frente a ela e controla a compreensão do texto.

- Activar os conhecimentos prévios sobre o conteúdo em questão.

Ex: O que sei sobre o autor, o género ou o conteúdo do texto?

### **Actividades de Leitura**

As actividades que têm como objectivo principal levantar os conhecimentos prévios dos alunos são consideradas como etapas fundamentais. De acordo com a Psicologia Genética, disciplina que estuda o processo de construção do conhecimento, todo o conhecimento é originário de conhecimentos anteriores. (Teoria dos esquemas, Rumelhart).

Os conhecimentos anteriores funcionam como marco assimilador, a partir do qual dão significados aos novos objectos de conhecimento.

Os textos escolhidos para estudo trazem geralmente novos conhecimentos, ou informações aos leitores.

Porém, é importante que estes já estejam prontos a activar os seus conhecimentos anteriores. À medida que os novos conhecimentos vão sendo assimilados, as noções já construídas vão-se modificando e enriquecendo.

Passa-se de um estágio de menor conhecimento, para um de maior conhecimento.

### **• Estabelecer previsões sobre o texto:**

Estas actividades permitem ao leitor deduzir informações sobre o tipo de texto, informar-se sobre o que será lido, escolher os itens que deverão ser lidos com mais atenção, dependendo do objectivo da leitura.

Porém, **durante** a leitura o leitor passa a ter um papel *activo*, fazendo previsões durante o texto, formulando perguntas e recapitulando informações. Nesse processo o professor deve ser um modelo de leitor significativo, ou seja, activo. Nesses casos, ensina-se estratégias quando:

- Se dirige a atenção para o fundamental.

Ex: Qual a informação essencial para eu conseguir o meu objectivo de leitura?

- Se avalia a consistência do texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio.

Ex: As ideias expressas no texto têm coerência com o que penso?

- Se pratica a revisão e a recapitulação periódicas do que se está a ler.

Ex: Qual a ideia principal deste parágrafo?

- Se elaboram e se provam inferências

Ex: Como será resolvido o problema desta narrativa?

**Após** a leitura, para se verificar o que se compreendeu sobre o texto é necessário que o aluno seja capaz de:

- Fazer resumos.

- Responder a perguntas sobre o que foi lido.

- Responder a perguntas sobre o lido nas entrelinhas (inferências).

Deste modo formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê, que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando também elementos implícitos, que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos, que saiba quais os vários sentidos que podem ser atribuídos a um texto, que

consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (Azevedo, 2007).

As questões de interpretação, por sua vez, seguem basicamente três abordagens:

**a)- A análise do texto numa abordagem de conteúdos**

Exige a consulta do texto e as perguntas/respostas são mais fechadas.

A operação principal do pensamento a ser desenvolvida é a memória e a actividade mais recorrente é a consulta.

**b)- A análise do texto numa abordagem estruturalista**

Exige um olhar mais analítico sobre o texto, baseado na sua estrutura.

A principal operação do pensamento é o raciocínio e a actividade mais recorrente é a análise da estrutura do texto ou encadeamento dos parágrafos.

**c)- A análise do texto numa abordagem baseada na análise do discurso**

Assume um carácter mais polémico, devido à sua subjectividade em alguns casos, permitindo mais de uma interpretação às questões propostas. A operação do pensamento a ser desenvolvida é a capacidade de construir relações e realizar críticas. A actividade consiste em estabelecer uma interacção entre autor e leitor, desvelando os recursos utilizados ou mensagens implícitas existentes no texto.

Constrói-se um espaço de interlocução entre autor e leitor.

## 5.4 Etapas de leitura

Numa análise textual, geralmente são apresentados os seguintes tipos de questões:

**a)-** Quanto ao domínio do vocabulário as respostas podem ser obtidas mediante dedução, análise da formação das palavras ou deduzidas pelo seu contexto. A confirmação pode ser obtida pelo próprio dicionário.

**b)-** A compreensão do texto remete para as questões que envolvam a volta ao texto, exigindo principalmente a habilidade de localização das respostas.

**c)-** Na fase da interpretação do texto, incluímos perguntas mais abertas que exigem a capacidade de se realizar inferências e deduções a partir das informações fornecidas pelo texto. Trata-se de descobrir o que está escrito nas entrelinhas, o que não foi dito, o que está implícito nas pistas fornecidas pelo texto.

**d)-** O saber ir mais além do próprio texto permite a extrapolação das respostas, a partir das informações do texto. Desenvolve a capacidade crítica e argumentativa, estabelecendo relações entre o texto e os conhecimentos prévios dos alunos sobre o conteúdo em questão.

Permite também a generalização de alguns dos recursos utilizados pelos autores, aplicando-os em diferentes contextos.

## **6. O Leitor: Essa peça fundamental...**

Pela importância atribuída ao leitor cabe nesta parte do trabalho uma reflexão acerca do modo como este acede ao texto ou seja que processos podem estar em análise nesta interacção que se pretende profunda.

### **Processos psicológicos**

Irwing (1986), Giasson (2000) e Solé (2001) propõem um conjunto de processos simultâneos de leitura, em interacção permanente com habilidades cognitivas necessárias para compreensão do texto escrito.

Desta forma, da observação do acto de ler / compreender o texto escrito, parte-se de processos orientados para a compreensão dos elementos da frase; para a procura de coerência entre as mesmas; para a construção de modelos mentais capazes de permitirem ao leitor, em interacção permanente com os seus conhecimentos anteriores, captar os elementos essenciais, à medida que, levantando hipótese, vai tentando integrar o texto nos seus conhecimentos anteriores. Ao mesmo tempo, os processos metacognitivos vão gerindo todo o processo de compreensão.

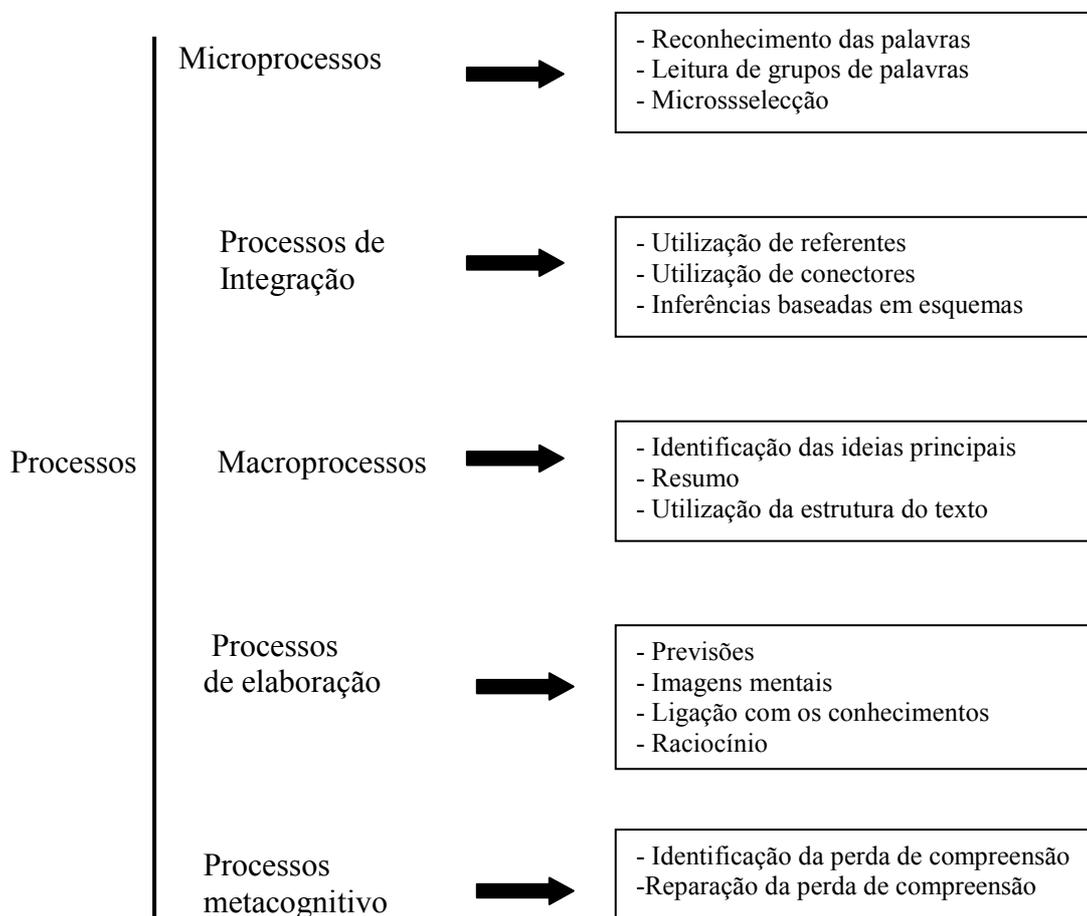
Irwing (1986) distinguiu cinco categorias:

- **Microprocessos** que englobam o reconhecimento das palavras e a sua relação na frase, sendo que a capacidade deste reconhecimento é a microselecção. Na memória de trabalho reside o espaço de registo e processamento desta nova informação. Através da microselecção é accionada a decisão sobre o tipo de informação a reter.

- **Processos de integração** que envolvem inferências de conexões e relações entre orações e frases. Para que tal aconteça, deverá existir capacidade de compreensão ao nível de anáforas e de relações conectivas. Quanto às inferências, estas provêm da relação existente entre os conhecimentos anteriores do leitor e aquela, que por sua vez é estabelecida com o texto. Frequentemente, as dificuldades sentidas pelos sujeitos ao fazerem inferências, poderá ser devido à ausência de conhecimentos anteriores, mas pode implicar também, desconhecimento ao nível das relações implícitas entre anáforas e conectores.
- **Macroprocessos** que desenvolvem conexões globais importantes, uma vez que são responsáveis pela capacidade de identificação da ideia principal do texto e da utilização da sua estrutura, e pela capacidade de resumir a mesma. Os macroprocessos são, deste modo, responsáveis pela interacção entre microprocessos e processos integrativos.
- **Processos metacognitivos** que gerem a compreensão e são responsáveis pela adaptação ao texto e à situação.
- **Processos elaborativos** que dão ao leitor a capacidade para fazer inferências, que vão para além do próprio texto, ou seja, inferências que vão mais além da simples compreensão literal.

Visando uma análise global e interactiva dos processos analisados apresenta-se a figura 4.

## Processos de leitura



**Fig. 4** - Processos de leitura  
(in Giasson,2000)

## **7. Mediadores de leitura:**

Sendo o professor, também ele leitor, um mediador sempre à procura de textos que alicerces as suas práticas lectivas, o manual escolar como texto regulador daquelas práticas e, obviamente, uma presença constante, merece uma análise embora algo resumida.

### **O Manual escolar**

São vários os mediadores de leitura. Para além do professor, cujo papel já foi abordado, focaremos, como nos propusemos, o papel do manual escolar.

Sem alimentarmos querelas, que em nosso entender também são necessárias, apresentaremos somente um breve apontamento relacionado com o ensino da leitura nos manuais escolares.

O manual escolar, sendo um dos principais instrumentos de trabalho na aula de Língua Portuguesa, tem conduzido, com frequência, a uma completa submissão de toda a actividade docente aos conteúdos por ele veiculados, substituindo uma programação cuidada do professor face aos alunos que tem perante si. Isto não significa que nos opomos ao seu uso, mas pretendemos afirmar que o livro de textos (e toda a “constelação” de fichas com conteúdos cuja pertinência é, algumas vezes, discutível) exige um conhecimento profundo da sua estrutura (Sardinha, 2008).

A escolha do manual deve processar-se com uma análise prévia e cuidada das propostas que encerra, no sentido de possibilitar um manuseamento adequado quer pelo professor, quer pelo aluno, constituindo-se assim como um verdadeiro motor para a aprendizagem / investigação deste último, e não o transformando em receptor passivo de textos e conceitos.

Sobre o papel desempenhado pelo manual escolar, escreve F. Cubells Salas, (1990: 191):

“ En una educación personalizada, el libro debe, pues, concebirse como un subsidio de auto aprendizaje orientado, es decir, como un elemento auxiliar

que comparte com outros recursos su función didáctica de encauzar al alumno, no por la via de su reproducción memorística, sino hacia la observación y la experimentación, seguidas de la expresión creativa de lo comprendido y asimilado en la una y en la outra. No se trata de un medio al servicio de una didáctica cerrada, intensamente dirigida, antes bien debería constituir una mera orientación hacia un aprendizaje por descubrimiento. Para ello el libro tendría que proporcionar al alumno la estimulación necesaria para este aprendizaje, suscitándole el deseo eficaz y manteniéndole perseverante en la acción subsiguiente y en la atención requerida para su realización correcta, sin descuidar los criterios de evaluación de los resultados. Todo ello exige que el manual escolar sea elaborado no en función del profesor, sino del alumno “

M<sup>a</sup>. L. Dionísio (2000:393 e ss.), por exemplo, partindo da análise de manuais escolares, diagnostica nestes uma concepção de leitura muito redutora e atomista.

Considerando a relevância tributada pelos professores aos manuais escolares (funcionando estes como dispositivos recontextualizadores, mas, sobretudo, reguladores das suas práticas, recorrentemente em grau muito mais significativo do que, por exemplo, os Programas Curriculares ou as características particulares das suas turmas, entre outros), podemos inferir que os resultados apurados sejam indicadores de um conjunto de práticas escolares mais ou menos generalizadas.

Assim, concluiu a referida investigadora que os percursos pelos textos constantes dos manuais são muito marcados por uma orientação e por um controlo das interpretações e dos sentidos textuais possíveis, numa lógica autocrática, impositiva e mesmo linear, configurando, assim, práticas de leitura que pré-determinam os sentidos e que desvalorizam as variáveis contexto e leitor – a este último estará reservado o papel de recepcionar e aceitar passiva e acriticamente interpretações produzidas previamente (Castro, 1989).

Uma outra conclusão que atesta o grau de superficialidade inerente ao tratamento da leitura nos manuais escolares é a que decorre da análise das capacidades que as

actividades propostas tendem a (des)envolver. Com efeito, M. L. Dionísio notou que os manuais restringem o papel dos alunos na leitura de textos na sala de aula, porquanto exigem das suas intervenções a mera identificação, extracção e confirmação de informação, num exercício que veda todas as possibilidades de uma efectiva apropriação do texto por parte do aluno-leitor.

Se se pretende ensinar a ler, não se devem impor leituras dos textos, reservando ao aluno um espaço de liberdade em que ele participa na descoberta dos sentidos e na compreensão do texto. Kleiman, citado por Sousa (2005), considera que ensinar a ler :

“...é criar uma atitude de expectativa prévia com atenção ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais previr o conteúdo, maior será a compreensão. É ensinar a criança a se auto-avaliar constantemente.” (p.30).

Se o texto for visto como um objecto que se constrói à medida que é decodificado, ou seja, um objecto cujos sentidos são “descobertos” e criados pelo trabalho do leitor, que transporta para o texto o seu próprio mundo, impregnando-o com a sua vida real, como as suas expectativas, sonhos, medos, etc, certamente teremos implicitamente uma visão de leitor e de leitura muito mais rica, transportando essa riqueza para a sala de aula.

Assim, o trabalho em volta da leitura de um texto será um momento de partilha entre leitores que dialogarão sobre e com o texto, procurando recriar o texto através da sua actualização “pessoal e transmissível”, tecendo um manto de sentidos imprevisíveis e variados.

Cabe, deste modo, ao professor, saber tirar partido, em liberdade, de todas as variáveis positivas que os manuais têm para nos oferecer.

## **8. À procura do leitor...**

Concebendo-se a leitura como um exercício de cidadania, através do qual o sujeito interage com o mundo e nele actua como cidadão consciente e capaz, o leitor não pode ser apenas um pólo neutro que recebe informações. Ele deve ser um “sujeito do processo de ler” aquele que, através da sua vivência, dos seus conhecimentos sobre a língua, sobre os textos que circulam no seu meio social e sobre os textos que fazem parte da história da humanidade, atribui significados ao que lê, como, aliás, já temos vindo a afirmar, ao longo deste trabalho.

A leitura dos textos exige um envolvimento íntimo do leitor, que se apropria deles à sua maneira, moldando-lhes o sentido com as suas próprias mãos, mãos essas que são o reflexo de uma experiência de vida única e inimitável. Quando não existe esta “movimentação constante entre informação textual e conhecimentos prévios” o leitor coloca-se “numa situação passiva” (Dionísio, 1990:119).

Assim, a adopção da concepção passiva do leitor poderá estar associada a práticas pedagógicas como as seguintes:

- correcção sistemática da leitura em voz alta;
  
- desvalorização das experiências pessoais dos alunos;
  
- invalidação das respostas que se afastem dos sentidos “permitidos” pelos textos;
  
- imposição de uma perspectiva pessoal do professor sobre o texto;
  
- abordagem da leitura como uma actividade em que se faz a avaliação dos alunos.

A perspectiva errada de que fazer perguntas sobre o texto e dar exercícios de aplicação é suficiente para ensinar a compreensão da leitura, não é, felizmente, partilhada hoje em dia, pelos estudiosos. Com efeito, Giasson (1993:48) refere que:

“o professor deve dizer aos alunos porque é que uma resposta não é adequada e como pode utilizar estratégias para chegar a melhores respostas (Irwin, 1986). Além disso, admite-se hoje que o aluno deve ser activo: nenhuma aprendizagem se faz bem sem a participação do discípulo.”

Esta perspectiva sobre o ensino da leitura que considera o leitor um elemento activo é aprofundada por Dionísio (1990), que lhe confere um estatuto privilegiado de “construtor” do significado do texto, ao incorporar nele as suas vivências e percepções sobre o mundo.

Os professores de Português que adoptem a perspectiva do trabalho de leitura como um processo dinâmico em que texto e leitor interajam, havendo uma interpenetração de sentidos e vivências, fazem certamente reflectir essa visão de texto e leitor nas suas actividades de leitura na sala de aula.

Porém, nessa perspectiva refere Sardinha (2000) constantemente, que o professor não poderá exercer tais dinâmicas, se ele próprio não for um bom leitor, alguém que faça da leitura um projecto de vida. Ler ate morrer, diz a autora.

As práticas de leitura inerentes a estas visões de leitor e texto terão muito a ver com as propostas tendentes a fomentar o gosto pela leitura e a desenvolver as capacidades leitoras que Dionísio (1990) apresenta.

De entre muitas, destacam-se as seguintes:

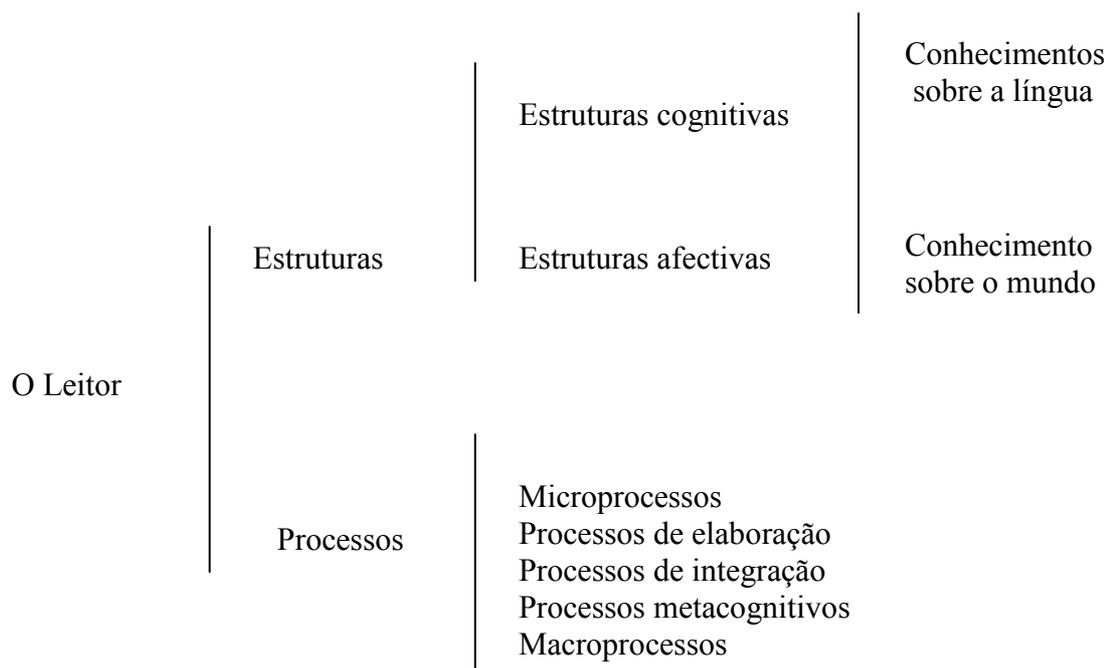
- escolher de obras que “propiciem pelo imaginário uma abertura (também aprendizagem), a outras vivências, a outros *mundos*, a outras formas de usar a língua”;
- encorajar os alunos a estabelecerem relações entre o texto e as suas vivências pessoais;
- permitir uma constante construção e reconstrução de imagens mentais;

- incentivar a argumentação em favor das hipóteses que formularem relativamente aos sentidos do texto;
- fomentar o hábito de uma leitura em que confronte o que se está a ler num texto com o que foi já lido;
- promover a reflexão sobre os “não ditos” do texto;
- encorajar uma reflexão sobre os próprios processos de leitura, de forma a que o leitor se aperceba das estratégias que deve seguir um leitor competente.

Como podemos verificar, o leitor constitui a variável mais complexa do modelo de compreensão.

Sequeira, (1989:54) afirma que: “ Embora no acto de ler sejam importantes o escritor, o texto e o leitor, é a este último que cabe o papel principal e mais activo.”

Na verdade, o leitor é hoje reconhecidamente um elemento crucial na dinamização de todo o processo de leitura, tanto pelos conhecimentos de que dispõe (sejam de natureza linguística, sejam de cariz extralinguístico), pelos movimentos cognitivos que enceta quando lê, ou pelas atitudes que toma no decurso das suas leituras - plano das estruturas do leitor (Giasson, 2000) -, quanto pelo resultado das “habilidades” a que recorre, ou pelos movimentos que efectua no decurso da leitura – esfera dos processos.



**Fig. 5** - As componentes da variável leitor

O leitor como peça fundamental, também está presente em Manguel (1998) que a refere da seguinte forma:

“ Seja qual for a forma como os leitores fazem seu livro, o resultado é que esse livro e o leitor se tornam um só. O mundo que o livro é devora o leitor que é uma letra no texto do mundo; assim, se cria uma metáfora circular [...]. Nós somos o que lemos. [...] o texto e o leitor entrelaçam-se [...] é por isso que [...] nenhuma leitura pode ser definitiva.” (Manguel, 1998:182)

Ao leitor cabe abordar o texto com as suas próprias estruturas cognitivas que, segundo Giasson (2000), abrangem os conhecimentos sobre a língua (desenvolvidos de

modo natural por todos os falantes, muitos antes, mesmo, de aprenderem a ler e a escrever), classificáveis como pertencendo a quatro planos distintos, ainda que intimamente inter-relacionados, de tais estruturas fazem parte os conhecimentos sobre o mundo. Porém os conhecimentos linguísticos, como já afirmámos, podem e devem ser trabalhados em contexto pedagógico:

- Conhecimentos fonológicos – distinção dos fonemas de uma língua;
- Conhecimentos sintácticos – ordem das palavras na frase;
- Conhecimentos semânticos – sentido das palavras e a sua relação;
- Conhecimentos pragmáticos – utilização da linguagem adequada à situação;

No decurso do acto de ler, a activação da dimensão cognitiva (sempre em articulação com a afectiva) implica que o leitor recorra a um conjunto de habilidades cognitivas que Irwin (1986) e Giasson (2000) designaram de processos de leitura.

Se as estruturas cognitivas são importantes para a compreensão do texto, o leitor não pode esquecer as estruturas afectivas. Parece que a leitura pode suscitar nos jovens maior regularidade e recorrência, mais maturidade e voluntarismo se, antes de mais, se constituir como actividade que dê prazer, numa linha de “alimentação” dos domínios sócio-afectivo e sensível.

Gibson et al.,(1979:9) refere que:

“ It seems important to show them – children – at once that you can read for pure unadultered enjoyment, that reading a story or a person or a poem by yourself and for yourself is sheer pleasure”.

Teixeira (1993:74) afirma mesmo que para ler: “ Para além de possuir pré-requisitos cognitivos e experiências, a criança necessita de uma poderosa motivação”.

Das palavras transcritas depreende-se, portanto, que, se assumimos que o acto de ler é cognição, também temos de sublinhar a ideia de que ler pode /deve ser igualmente fruição. Por outras palavras, se os sujeitos activam estruturas cognitivas no decurso das suas leituras, do mesmo modo poderão / deverão accionar as suas estruturas afectivas.

Giasson (2000:31) remete a distinção entre aquelas duas esferas complementares, inerentes a qualquer acto de leitura, para a dialéctica *poder fazer* e *querer fazer*: “ Em todas as aprendizagens há aquilo que o estudioso *pode* fazer e aquilo que ele *quer* fazer. O que o leitor *quer* fazer está ligado às [...] suas estruturas afectivas”.

O trabalho que o leitor desenvolve dialecticamente com os textos assemelha-se a um jogo do qual apenas sairá vitorioso se for capaz de activar as suas estruturas cognitiva e afectiva, conseguindo, assim, evidenciar determinadas habilidades, algumas das quais orientadas para a compreensão do texto como um todo (Giasson, 2000).

Situamo-nos no plano da atitude geral do indivíduo face aos livros e à leitura, bem como na área dos interesses manifestados pelo leitor. Com o exposto, pretende-se dizer que se queremos formar leitores voluntários, temos de criar condições para que estes se sintam motivados para ler e, simultaneamente, desenvolvam percursos de leitura.

M<sup>a</sup>. L. Sousa, (1990 : 116) declara que:

“[...] a leitura como jogo deve preceder a análise reflectida e parece ser até um pré-requisito para que esta tenha significado, uma vez que, sem prazer, ninguém é leitor voluntário”.

Resumindo, qualquer indivíduo, ao ler, actualiza dimensões de natureza diversa: cognitiva, afectiva, psicológica, linguística e cultural. Giasson (2000:25), como já se disse, distingue, no plano das estruturas, os domínios cognitivo e afectivo, associando este às atitudes do leitor face à leitura, em geral, e aos diferentes tipos de livro, em

particular; já aquele, constituindo-se como uma área de grande abrangência, congrega os conhecimentos do leitor sobre a língua – tanto no plano fonológico, como nos planos sintáctico, semântico e pragmático – com os seus conhecimentos sobre o mundo.

Estes últimos (conhecimentos de natureza linguística e extralinguística) correspondem, assim, a uma dimensão que o leitor deverá accionar, por forma a garantir a compreensão dos textos que lê, num exercício que implica o estabelecimento de relações sistemáticas entre o material novo e o conhecido, de tal modo que, quanto mais vastos e profundos os seus conhecimentos forem, maior será a sua capacidade leitora.

M<sup>o</sup> L. Sousa refere que:

“ são estes conhecimentos que, organizados em quadros de referência que se activam na memória aquando do ‘input’ gráfico e perceptivo, permitem compreender [...]”.

Assim e segundo a mesma autora (2000:63) “[...] cada leitor, na medida dos seus conhecimentos, reconstruirá o seu texto “.

## 9. A leitura no processo de comunicação – leitor / receptor

Estudos cognitivos têm vindo a oferecer importantes observações a respeito da mente humana e suas capacidades, entre elas, a compreensão em leitura como já afirmámos. Porém, é preciso observar que a concepção da compreensão na leitura ampliou-se, consideravelmente, nas últimas décadas no que diz respeito à participação do leitor.

A atitude do leitor frente ao texto, anteriormente vista como recepção passiva de mensagens, passou a considerar o processamento mental de informação da compreensão e evoluiu para uma perspectiva de interacção entre o leitor e o texto.

Todavia, antes da abordagem do leitor ao texto escrito, é necessário entender que a leitura faz parte de um processo de comunicação maior. Por isso, embora também tida como processo individual, a leitura é um acto social porque compreende um processo de comunicação entre o autor e o leitor, intermediado pelo texto.

Para melhor entender a leitura é preciso entender o processo de comunicação no qual ela se insere.

O acto de comunicação exige vários elementos: um emissor, a mensagem, o receptor e um canal de transmissão comum ao emissor e ao receptor. O emissor e o receptor são, respectivamente, quem transmite a informação e quem recebe a mensagem. A informação será codificada para ser transmitida como mensagem através de um canal e, depois, decodificada pelo receptor, que deverá compartilhar o mesmo código do emissor.

O processo de comunicação permite retorno da mensagem, pelo receptor, enviada ao emissor (feedback) e isso pode apresentar "ruído" por excesso de informação transmitida ou "silêncio" por empobrecimento de informação.

Sob a perspectiva da comunicação, a leitura é um processo em que o autor é o emissor; o texto é a mensagem; o leitor é o receptor; a alfabetização (ou conhecimento da língua expressa no texto) é o canal em comum; a compreensão é o *feedback* e o que interfere (desconhecimento da língua, vocabulário, o assunto ou outras dificuldades) são denominados de ruídos e silêncios.

Segundo Bamberger (2002), houve uma época em que a leitura era vista apenas como um meio de se receber uma mensagem importante. Contudo, analisando-se a leitura pelo enfoque do leitor/receptor, ela pode ser entendida como processamento mental da informação, uma vez que o texto contém a mensagem comunicada que deverá ser decodificada e compreendida pelo leitor.

Em vista disso, Smith (1989:17) afirma que a leitura se caracteriza como "uma actividade construtiva e criativa".

Nesse sentido, a evolução dos estudos acerca da leitura modificaram a concepção de processamento linear apresentado pelo Modelo Serial de Gough (1972) em que o acto de ler envolve um processamento serial que começa com uma fixação ocular sobre o texto, prosseguindo da esquerda para a direita de forma linear, passando a orientar-se por uma visão de leitura como comunicação, a partir de um processo de interacção entre suas três variáveis: texto-leitor-contexto.

No processo comunicativo entre leitor-texto, Cavalcanti (1989) compreende que o leitor traz consigo o seu conhecimento prévio, experiências acumuladas e valores, utilizando essa bagagem para interagir com o texto (os pontos de vista, as intenções do autor e as ideias implícitas no texto). A autora vê o leitor como o centro do processo de interacção entre o conhecimento novo que o texto traz e o conhecimento velho que o leitor possui, em que o sentido é "negociado" e a relevância é encontrada.

Cavalcanti (1989) entende que no acto comunicativo de ler, interagem restrições do contexto do leitor (o seu conhecimento prévio, valores, crenças), restrições do texto (intenções do autor reflectidas no contexto linguístico) e restrições do contexto da realização da tarefa de leitura (interesse e objectivo do leitor, estado psicológico...).

O modelo Interativo de Giasson (Fig 6), apresenta visão semelhante à de Cavalcanti, por acreditar na interacção texto-leitor-contexto e na integração das habilidades em que o leitor cria sentido, apoiando-se simultaneamente no texto, nos seus conhecimentos prévios e na intenção da leitura.



**Fig. 6:** Modelo contemporâneo da compreensão na leitura

*(In Giasson, 2000:21)*

Neste modelo, o leitor, relaciona-se às estruturas (esquemas) do sujeito e aos processos (estratégias) de leitura que ele utiliza. Geralmente essas estruturas referem-se ao que o leitor representa (os seus conhecimentos e as suas atitudes), e os processos referem-se ao que ele consegue fazer durante a leitura (habilidades a que ele recorre); o texto corresponde ao material a ser lido e apresenta os seguintes aspectos: a intenção do autor, a estrutura e o conteúdo. O autor determina cada um dos aspectos ao organizar suas ideias; e o contexto corresponde aos elementos extratexto, que podem influenciar a compreensão da leitura. Giasson destaca três tipos de contexto: o contexto psicológico (intenção de leitura, interesse pelo texto...), o contexto social (por exemplo, as intervenções dos professores e dos colegas...) e o contexto físico (o tempo disponível, o barulho...).

Qualquer processo de compreensão de texto escrito é, portanto, um acto de comunicação que envolve três variáveis:

- O leitor munido de objectivos para a leitura;
- O texto contendo as ideias do autor;
- O contexto composto de elementos influentes na leitura.

Por outro lado, é importante ressaltar, que a compreensão, sendo um processo interactivo, realiza-se a partir do relacionamento entre as componentes, variando de acordo com o grau de relação entre elas.

As componentes, então, durante o processo interactivo, tornam-se variáveis e, quanto mais interligadas estiverem durante a leitura (como se apresenta na fig.6), melhor será o nível de compreensão.

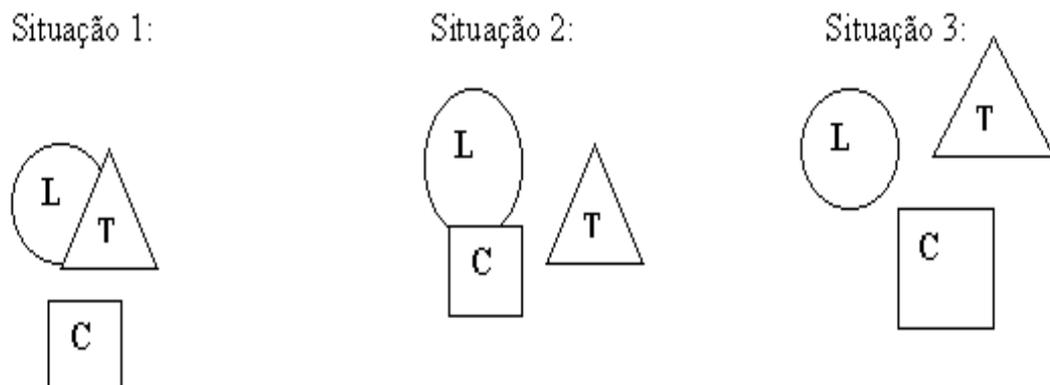
Giasson (2000:23) apresenta algumas situações possíveis de relação entre as variáveis leitor, texto e contexto que dificultam a compreensão do texto:

**Situação 1:** o texto utilizado corresponde ao nível de habilidade do leitor, mas o contexto não é pertinente;

**Situação 2:** o leitor é colocado num contexto favorável, mas o texto não é adequado às suas capacidades;

**Situação 3:** nenhuma das variáveis se relaciona: o leitor lê um texto que não está no seu nível e o contexto da leitura não é adequado.

Visualmente podemos observar as situações de relações entre as variáveis da seguinte forma:



**Fig. 7:** Relações entre as variáveis leitor, texto e contexto  
Giasson (2000 :23)

A situação ideal para o processo de compreensão da leitura, segundo a teoria interacionista, é a indissociabilidade entre as três variáveis. Dessa forma, o autor como emissor e o texto como mensagem escrita desempenham um papel importante na transmissão da informação, pois é a crença na racionalidade do autor, na sua intenção de ser informativo dizendo algo coerente, que leva o leitor a interagir com o texto, realizando esforços para construir um significado viável.

## **10. O leitor competente: uma tentativa de definição**

Que existem diferenças na forma com os leitores principiantes e os mais experientes se comportam perante a tarefa da leitura é uma evidência para todos nós. Já não será tão evidente a explicação das diferenças. Para melhor compreendermos este paradigma vamos ver o que a literatura especializada diz sobre este assunto.

A Psicologia Cognitiva tem sido particularmente fértil em estudos comparativos entre leitores competentes e não competentes, tanto de diferentes níveis etários (leitores mais novos e mais velhos), quanto a um mesmo nível etário (no caso da escola têm sido feitas muitas comparações entre crianças de um nível de ensino que lêem e compreendem bem os textos escolares e crianças com dificuldades evidentes perante estas tarefas).

As conclusões destes estudos são dados preciosos para orientar os processos de leitura, na medida em que nos ajudam a determinar quais são as competências mais relevantes para promover a mestria na leitura e, adicionalmente, quais são os objectivos que o professor pode definir para o ensino da leitura.

O grande resultado (e o grande mérito) destes estudos reside em mostrar que a diferença entre leitores competentes e não competentes não resulta de diferentes capacidades de processamento da informação lida, mas sim de diferenças na qualidade e organização dos conhecimentos prévios, por um lado e nos processos cognitivos postos em jogo durante a leitura, por outro.

Relativamente ao conhecimento prévio, as grandes diferenças entre os dois tipos de leitores são sintetizadas no quadro (fig.8). Da sua análise podemos inferir acerca da importância fundamental que têm, para a compreensão da leitura, as bases de conhecimentos disponíveis na memória do leitor e a forma como a informação aí está organizada. Indivíduos com capacidades idênticas podem ler de um modo qualitativamente diferente, consoante aquilo que já sabem de antemão e o modo como sabem. Este parece ser, de facto, um dos grandes trunfos para a aprendizagem através da leitura.

<b>Leitor Competente</b>	<b>Leitor não competente</b>
<p>O leitor competente lê rapidamente e entende bem o que lê. Tem habilidades e hábitos como:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lê com um objectivo determinado. Ex: aprender certo assunto, repassar detalhes, responder a questões, ...</li> <li>2. Lê unidades de pensamento. Abarca, num relance, o sentido de um grupo de palavras. Relata rapidamente as ideias encontradas numa frase ou num parágrafo.</li> <li>3. Tem vários padrões de velocidade. Ajusta a velocidade de leitura com o assunto que lê. Ex: Se é um livro de aventuras, é rápido. Se é um livro científico, para guardar detalhes, lê mais devagar para entender bem.</li> <li>4. Avalia o que lê. Pergunta-se frequentemente: Que sentido tem isso para mim? Está o autor qualificado para escrever sobre tal assunto? Está apenas a apresentar um ponto de vista do problema? Qual é a ideia principal deste parágrafo? Quais os seus fundamentos?</li> <li>5. Possui bom vocabulário: sabe o que muitas palavras significam. É capaz de perceber o sentido das palavras novas pelo contexto. Sabe usar dicionários e fá-lo frequentemente para esclarecer o sentido de certos termos, no momento oportuno.</li> <li>6. Tem habilidades para conhecer o valor do livro. Sabe que a primeira coisa a fazer quando se pega num livro é indagar de que se trata, através do título, dos subtítulos encontrados na página de rosto e não apenas na capa. Em seguida lê os títulos do autor. Edição do livro. Índice. “Orelha do livro”. Prefácio. Bibliografia citada. Só depois é que se vê em condições de decidir pela conveniência ou não da leitura. Sabe seleccionar o que lê. Sabe quando consultar e quando ler.</li> </ol>	<p>O leitor não competente lê devagar e entende mal o que lê. Tem hábitos como:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lê sem finalidade. Raramente sabe por que lê.</li> <li>2. Lê palavra por palavra. Agarra o sentido da palavra isoladamente. Esforça-se para juntar os termos para poder entender a frase. Frequentemente tem de reler as palavras.</li> <li>3. Só tem um ritmo de leitura. Seja qual for o assunto, Lê sempre devagar.</li> <li>4. Acredita em tudo o que lê. Para ele tudo o que é impresso é verdadeiro. Raramente confronta o que lê com as suas próprias experiências ou com outras fontes. Nunca julga criticamente o escritor ou o seu ponto de vista.</li> <li>5. Possui vocabulário limitado. Sabe o sentido de poucas palavras. Nunca relê uma frase para perceber o sentido de uma palavra difícil ou nova. Raramente consulta o dicionário. Quando o faz, atrapalha-se em achar a palavra. Tem dificuldade em entender a definição das palavras e em escolher o sentido exacto.</li> <li>6. Não possui nenhum critério técnico para conhecer o valor do livro. Nunca ou raramente lê a página de rosto do livro, o índice, o prefácio, a bibliografia, etc., antes de iniciar a leitura. Começa a ler a partir do primeiro capítulo. É comum até ignorar o autor, mesmo depois de terminar a leitura. Jamais seria capaz de decidir entre leitura e simples consulta. Não consegue seleccionar o que vai ler. Deixa-se suggestionar pelo aspecto material do livro.</li> </ol>

<p>7. Sabe quando deve ler um livro até ao fim, quando interromper a leitura definitivamente ou periodicamente. Sabe quando e como retomar a leitura, sem perda de tempo e da continuidade.</p> <p>8. Discute frequentemente o que lê com colegas. Sabe distinguir entre impressões subjectivas e valor objectivo durante as discussões.</p> <p>9. Adquire livros com frequência e preocupa-se em ter a sua biblioteca particular. Quando é estudante procura os livros de texto indispensáveis e esforça-se em possuir os chamados clássicos e fundamentais. Tem interesse em fazer assinaturas de periódicos científicos. Formado, continua alimentando a sua biblioteca e restringe a aquisição dos chamados “compêndios”. Tem o hábito de ir directo às fontes; de ir além dos livros de texto.</p> <p>10. Lê vários assuntos. Lê livros, revistas, jornais. Em áreas diversas: ficção, ciência, história, etc.. Habitualmente nas áreas do seu interesse ou especialização.</p> <p>11. Lê muito e gosta de ler. Acha que ler traz informações e causa prazer. Lê sempre que pode.</p> <p>12. O BOM LEITOR é aquele que não é só bom na hora da leitura. É bom leitor porque desenvolve uma atitude de vida: é constantemente bom leitor. Não só lê mas sabe ler</p>	<p>7. Não sabe decidir se é conveniente ou não interromper uma leitura. Ou lê todo o livro ou o interrompe sem critério objectivo, apenas por questões subjectivas.</p> <p>8. Raramente discute com colegas o que lê. Quando o faz, deixa-se levar por impressões subjectivas e emocionais para defender um ponto de vista. Os seus argumentos, geralmente, derivam da autoridade do autor, da moda, dos lugares-comuns, dos preconceitos.</p> <p>9. Não possui biblioteca particular. Às vezes é capaz de adquirir “quilos de livro” para decorar a casa. É frequentemente levado a adquirir livros secundários em vez dos fundamentais. Quando estudante, só lê e adquire manuais escolares. Formado, não sabe o que representa o hábito das “boas aquisições” de livros</p> <p>10. Está condicionado a ler sempre a mesma espécie de assunto.</p> <p>11. Lê pouco e não gosta de ler. Acha que ler é ao mesmo tempo um trabalho e um sofrimento.</p> <p>12. O MAU LEITOR não se revela apenas no acto de leitura, seja silenciosa ou oral. É constantemente mau leitor, porque se trata de uma atitude de resistência ao hábito de saber.</p>
--	--

**Quadro V – Leitor competente / não competente**

A maior capacidade de compreensão de 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 do conteúdo concreto abordado pelo texto, melhor será o seu desempenho na leitura e interpretação, melhor será a assimilação dos conteúdos (aprendizagem) e melhor será, por conseguinte, a eficácia dos processos cognitivos em tarefas idênticas posteriores.

Na nossa perspectiva, como temos vindo a defender, 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 permitem regular 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 os maus leitores.

A literatura relacionada com este tema salienta as seguintes estratégias capazes de proporcionar a compreensão em leitura:

- Determinar as ideias principais do texto.
- Sumariar a informação contida no texto.
- Efectuar inferências sobre o texto.
- Gerar questões sobre os conteúdos do texto.
- Monitorar a compreensão (estratégia habitualmente designada por metacognição).

Abordaremos, agora, cada uma destas estratégias, procurando relacioná-las com os dados anteriormente apresentados.

## **- Reconhecer as ideias principais**

A capacidade de separar os aspectos essenciais dos detalhes menos importantes é um dos factores que diferenciam os leitores eficazes e está muito associado à compreensão do texto e à sua posterior recordação.

Aquilo que o leitor considera mais importante, assume maior relevo durante o acto de leitura e por isso é mais facilmente memorizado. Ora, como já referimos, os leitores mais eficazes destacam-se pela sua capacidade de escolha e selecção dos elementos importantes na totalidade do texto e por isso aquilo que guardam na memória resulta de um trabalho selectivo, como se costuma dizer “separar o trigo do joio”. Por este motivo, os elementos mais importantes ficam menos sujeitos ao esquecimento posterior.

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. Esta pesquisa faz com que a leitura seja uma actividade selectiva. Por exemplo, estes leitores não se restringem a seguir o percurso linear do texto. Lêem, relêem alguns parágrafos, 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 modo a entendê-los à medida que novas passagens, com eles relacionadas, vão sendo lidas.

No final da leitura, os leitores que compreenderam a leitura têm consciência da meta que conseguiram obter, ou seja que quadro de representação coeso sobre o texto, construíram.

## **- Sumariar a informação**

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

A sumarização na perspectiva de (Dole et al, 1991) implica o recurso a um conjunto de operações cognitivas tais como:

- Seleccionar umas informações e anular outras.
- Condensar algumas informações e substituí-las por conceitos gerais e inclusivos.
- Integrar as informações seleccionadas numa representação coerente, compreensível e resumida do texto original.

Ora, estas operações estão altamente relacionadas com o nível de desenvolvimento do leitor.

A sumarização relaciona, também, o tipo de estrutura do texto com o conhecimento prévio do leitor. Assim, os textos bem estruturados e que descrevem acontecimentos familiares ao leitor têm maiores probabilidades de ser compreendidos.

Diversos estudos apoiam a ideia de que o treino da sumarização é uma actividade curricular eficaz, pois permite ao aluno reconhecer a estrutura de um texto, favorecer uma melhor memorização de passagens importantes do texto, uma melhor compreensão das relações de subordinação entre conceitos e ideias e uma melhor capacidade de detectar as palavras-chave incluídas no texto (Oakhill & Garnham, 1988; André, 1987; Gagné, 1985).

#### **- Efectuar inferências sobre o texto**

Muitos autores defendem que esta estratégia é o centro vital do processo de compreensão. Ela está presente na leitura de quaisquer textos, dos mais simples aos mais complexos. A inferência é um processo cognitivo que permite ao leitor obter uma compreensão mais vasta e aprofundada do que a mera compreensão do sentido literal do texto. Através da inferência, o leitor vai construindo, gradualmente, à medida que lê, um modelo próprio do texto, precisando e elaborando cognitivamente detalhes não

explicitados e que contribuem para esclarecer o significado do enunciado (Anderson & Pearson,1985).

Compreender um texto implica necessariamente inferir sobre aquilo que se sabe. A inferência permite dar coerência ao que se lê, extrair novas informações e a partir do que está escrito, evocar informações que devem ser adicionadas ao texto e completá-lo ( Van de Velve, 1989).

Ao ler um artigo de opinião, num determinado jornal, fazemos inferências acerca das razões pelas quais o autor escreveu o artigo, porque defendeu certos argumentos e se esquivou a outros... Fazemos tais inferências a partir de vários conhecimentos e crenças que possuímos e que entendemos serem relevantes, como seja aquilo que já sabemos acerca de um autor, do jornal e do tema abordado.

Estes conhecimentos são, além disso, filtrados pelos nossos próprios valores e opiniões em relação a tais assuntos, o que faz com que as inferências incluam sempre componentes cognitivas, valorativas e emocionais. Sabe-se que os bons leitores, ao lerem, avaliam e respondem afectivamente àquilo que lêem, de um modo mais intenso quanto maior for o seu interesse ou domínio sobre o texto lido.

#### **- Gerar questões sobre o texto**

Trata-se de um procedimento bastante relacionado com a capacidade de efectuar inferências e que, como no caso de outras 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 o seu nível de compreensão sobre esses conteúdos e que, por isso, deverá ser incentivado na sala de aula.

Na maioria, os resultados destes estudos (citados por André,1987; Dole et al,1991) salientam as seguintes conclusões:

- Treinar os alunos a responder a questões sobre o texto permite-lhes compreender e adquirir informações sobre novas histórias, apresentadas posteriormente, já sem

necessidade de recorrer a questões auxiliares, como as que foram utilizadas num treino inicial.

- Ensinar aos alunos a produzir as suas próprias questões ajuda-os a melhorar a sua compreensão do texto.

### **- Monitorar a compreensão (metacognição)**

É outra estratégia que diferencia os leitores quanto ao grau de eficácia da compreensão. A metacognição é, de um modo simplificado, a capacidade de estar consciente dos seus próprios processos de pensamento, é o pensar sobre o pensar, a auto-avaliação que nos permite dizer “estou a compreender”.

As diferenças metacognitivas entre leitores dão-nos um indicativo claro de algumas sugestões práticas para o ensino da leitura, as quais se podem traduzir numa ideia muito básica: se o aluno aprender a conversar consigo próprio acerca daquilo que leu e do que 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 que pode escolher para melhorar a compreensão.

## **11. Estratégias de aprendizagem da leitura**

Pellegrini (1996) destaca que as habilidades de leitura devem ser seleccionadas e usadas conforme a exigência da situação de leitura, constituindo assim estratégias de leitura. Entende-se como estratégia de leitura o modo como as habilidades são usadas, ou seja, o plano ou abordagem elaborado pelo leitor que permite a compreensão do texto.

As estratégias caracterizam-se por serem planos flexíveis que os leitores usam, adaptados às diferentes situações e não por procedimentos mecânicos e inflexíveis.

Segundo Brown (1994), estratégias são métodos de abordagem de um problema ou tarefa; são modos de actuação para alcançar um determinado objectivo. Estas são como planos de batalha contextualizados que podem variar em cada momento, dia ou ano. As estratégias variam nos próprios indivíduos, visto que cada um tem um modo especial para resolver um determinado problema.

Boylan, George & Bonham (1991) consideram que as estratégias possuem uma dimensão afectiva que são as atitudes do leitor, sendo entendidas como as disposições emocionais do leitor, isto é, as suas ideias a respeito da leitura, valorizando-a ou não, bem como a identificação de suas funções. Como as atitudes influenciam os comportamentos, a atitude favorável em relação à leitura tem como consequência um envolvimento mais frequente nessa actividade.

Os bons e maus leitores utilizam diferentes estratégias de compreensão. O investigador observou que os bons leitores utilizaram um maior número de estratégias diferentes para ler as passagens dos textos e as usaram com mais frequência do que os maus.

Existem estratégias metacognitivas, estratégias cognitivas e sócio-afectivas.

Uma das estratégias no sentido de tornar os alunos mais autónomos, é, em nosso entender, a aquisição de vocabulário.

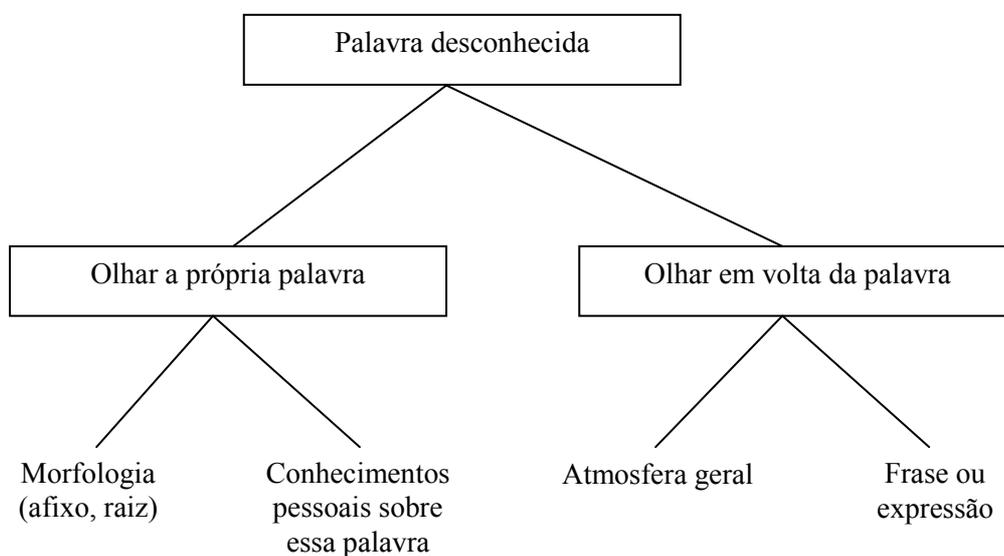
Herman e Weaver (1988) para o ensino do vocabulário, propõem uma integração dos indícios que compreende dois momentos:

1. Olhar para a própria palavra:

- a) - Utilizar a estrutura da palavra: sufixo, raiz, prefixo;
- b) - Verificar o seu conhecimento pessoal da palavra se for caso de isso ( o que já sei da palavra ).

2. Olhar em volta da palavra:

- a) - Olhar primeiro para os conhecimentos e atmosfera geral da parte dos texto em que a palavra aparece;
- b) - Olhar mais precisamente para a frase ou expressão na qual se encontra a palavra nova.



**Fig. 9** - Indícios que permitem atribuir um sentido a uma palavra num texto.

Esquema de Herman e Weaver(1988)

## **12. Leitura, aprendizagem e novas tecnologias: alguns desafios**

A leitura é uma sucessão de práticas que passam por etapas e profundas modificações nos comportamentos do leitor. Encontramo-nos, hoje, perante uma nova revolução leitora que é, para alguns, considerada uma época de “crise” e que poderá trazer consequências apocalípticas.

A humanidade já passou por várias “crises” como por exemplo a substituição do papiro por pergaminho, o que permitiu o aparecimento do livro. Tal mudança foi muito difícil de aceitar no seu tempo. Com o aparecimento dos livros houve uma série de alterações significativas: a pontuação, a separação das palavras, o emprego das maiúsculas, as divisões em parágrafos, os títulos, os capítulos... (Cavallo y Chartier, 1998, Petrucci, 1999). Todas estas alterações modificaram as práticas de leitura.

Uma outra alteração importante foi a invenção da imprensa que veio proporcionar uma verdadeira revolução na difusão da leitura. Inicialmente os livros eram grandes e pesados, só se podiam ler nas universidades medievais, onde estavam presos a uma mesa. O leitor tinha de estar de pé e praticamente não tinha luz.

Posteriormente, o facto de o livro ter um formato pequeno e manuseável foi decisivo pois permitiu a fácil divulgação o que veio a facilitar a consulta e a interpretação, permitindo a leitura em privado ou em espaços públicos. Esta alteração deu origem a novos livros, novas formas de ler, novos leitores (Manguel, 1998).

Aqueles tempos não são muito diferentes dos que estamos a viver. Actualmente, o objecto de crítica é o computador. Na realidade os computadores não são mais que diferentes “tecnologias de palavra” (Ong.,1993).

Chartier (1994) afirma que os autores não escrevem livros, escrevem textos e por isso tanto faz ler o texto no papel como no computador. Contudo não é apenas uma simples mudança de suporte. Como já foi demonstrado, a invenção de novos formatos e técnicas de impressão deram origem a novos formatos de leitura.

A expansão das novas tecnologias está a dar lugar a um novo tipo de leitura, a novas tipologias textuais.

O problema está em saber o que acontecerá ao suporte actual de papel, que práticas se manterão, quais desapareceram, enfim, como será o novo leitor.

Enquanto uns defendem o Apocalipse da Galáxia de Gutemberg (Birkerts,1999), outros apostam na sociedade da informação (Terceiro, 1996).

### **12.1 - Sociedade da Informação**

Vivemos hoje numa sociedade de informação (leis, notícias, transacções, artigos, livros...). A documentação é essencialmente digital, calcula-se que existam meio milhão de páginas Web, o que equivale a quinhentos mil milhões de páginas de informação, disponíveis através do computador.

Actualmente interessa mais estar informado, do que ter conhecimento. Porém a informação não vale de nada se não se integra e assimila, e, para isso, são imprescindíveis as habilidades / competências leitoras.

Para passar da informação ao conhecimento (literacia) necessitamos de utilizar a informação e saber pesquisar os documentos para tirar conclusões, comparar e localizar outras fontes. Se não agirmos desta forma, a Net apenas servirá para fazer compras, falar com os amigos, reservar viagens...e, deste modo, não aproveitamos o que as novas tecnologias nos oferecem.

Numa sociedade de informação temos de saber pesquisar e saber utilizar os dados, aprendendo a seleccionar entre o que se encontra disponível. (Quinteros, 1999).

Como a informação está cada vez mais controlada por poderosas empresas internacionais significa que essa informação já vem seleccionada. O saber encontrar entre toda a informação disponível será indispensável para que exista liberdade de escolha. Também não devemos olvidar que as paginas Web estão em constante actualização e renovação, a chamada de “cultura de substituição” (Duguid, 1998).

Apesar de tudo, não são as novas tecnologias que modificaram o nosso estilo de vida. Como leitores, na realidade, vieram cobrir uma necessidade que já tinha surgido.

A verdadeira mudança foi a cultural associada aos modelos sociais. A tecnologia apenas forneceu as ferramentas para levar essa mudança à prática de maneira mais cómoda.

### **12.2 Novas tecnologias e *lectoescritura*:**

Para podermos compreender a relação que a leitura estabelece com as novas tecnologias, devemos ver aquela como uma actividade intelectual, uma perspectiva comunicativa, um acto linguístico, uma ferramenta instrutiva e prática, sem, contudo, esquecer a sua componente lúdica.

Assim, leitura, escrita e tecnologia são termos inseparáveis: a linguagem escrita é a forma de comunicação, sendo as novas tecnologias o meio de comunicação. O pensamento é a forma de nos apropriarmos do conhecimento e o seu veículo é a linguagem.

Falar em *lectoescritura* implica ter em conta outros sistemas de representação da escrita. ( Enciso,2000; Hartman,2000).

A Internet não é apenas um novo meio de informação mas algo que configura um novo espaço social que leva ao aparecimento de uma forma de comunicação que inclui textos, imagens, filmes, música, jogos e cenários virtuais. Aos textos produzidos na internet que contêm palavras, sons e imagens, Moore (1999) chama “textos de Internet”.

Navegar na Internet é cada vez mais fácil. Escreve-se um e-mail em vez de uma carta, pesquisa-se nos motores de busca em vez da enciclopédia...

Na realidade, estamos a viver uma autêntica revolução tecnológica que esta a mudar os nossos hábitos e que já chegou a todos os sectores.

Mas, com toda esta mudança, a Internet aumentou a distância entre países ricos (que controlam 93% dos acessos) e países pobres, entre as classes sociais favorecidas e as marginalizadas, e até entre os grupos étnicos dominantes e as minorias.

A liberdade de navegação é fictícia uma vez que existem ainda os países que limitam o acesso à Internet com o pretexto de proteger a população de ideias subversivas ou impedir a violação da segurança nacional. As mensagens através da Net estão controladas nos países do terceiro mundo. A cibercensura afecta 80% da população mundial.

Se por um lado a Internet se afirma pelo seu carácter territorial de globalidade, por outro dois terços da população nunca terão acesso às suas possibilidades, sendo inalcançável à maioria da população do Planeta. A alfabetização não pode abster-se das diferenças, nem do poder (Flecha,1990).

Segundo Perez Cañado e Almagro (2002), a nova concepção da leitura e da escrita tem as seguintes diferenças:

a)- A leitura não é linear, os novos meios permitem a flexibilidade de movimentos ( através da conexão com outras informações ). A novidade mais importante relaciona-se com o hipertexto, um sistema interactivo que permite estabelecer relações com outras partes do mesmo documento, ou outras fontes.

b)-A leitura torna-se mais dinâmica, convertendo-se numa actividade multisensorial: sons, ícones, imagens e animações são produzidos em simultâneo com a leitura. Esta característica contribui para melhorar a compreensão leitora, servindo de suporte para os sujeitos com menores capacidades leitoras (Hawisher e Selfe,1999).

c)- É mais interactiva, oferecendo alternativas para interactuar com outros textos e pessoas.

d)-A interacção facilita que seja uma tarefa mais activa, reflexiva e crítica. Flaurono(2000) refere que as novas tecnologias motivam mais o leitor.

e)- A escrita – emails e chats – está situada à volta de utilidade e da interacção imediata. Eastment (2000) defende que este meio electrónico consegue aumentar a participação dos alunos na escrita.

f)- Ao se produzirem conversas escritas em tempo real esfumam-se as diferenças entre a língua falada e a língua escrita principalmente nos aspectos formais de pontuação e perda de maiúsculas.

g)- Aparecem novas formas de escrita: escreve-se só com as letras iniciais da palavra.

Cañado e Almagro (2002,1.198) referem:

“En definitiva, parece que hay más cosas que leer, sobre las que escribir y discutir, aspectos todos que potencian la habilidade de escribir y leer, además de favorecer que el alumno sea un lector y escritor más crítico”.

Russel (1999,12/1) considera que:

“Os materiais didácticos de carácter digital possibilitam contar com informação mais actual, acessível para muitos ao mesmo tempo, uma rápida localização de palavras-chave e uma informação que toma vida com as imagens e o som que nos transporta a viver experiências que, de outra forma seriam impossíveis”.

As tecnologias digitais também podem provocar uma revolução editorial com a introdução de várias mudanças:

- Livre acesso ao livro electrónico (e-book). Este tem o tamanho de um livro e permite seleccionar os títulos que se desejam. Pode facilitar o formato do livro e pode armazenar até 4000 páginas. A página pode ser passada com um botão digital e até se pode marcar o texto com lápis electrónico. Este tipo de livros são bons para as pessoas que têm problemas visuais, uma vez que permite modificar a letra.

- Edições em CD – de enciclopédias tanto gerais como específicas (música, pintura, literatura, etc). Também podem ser actas de reuniões, congressos...
- O papel electrónico é fino e flexível o que permite escrever e apagar o texto para a sua reutilização.
- Impressão e encadernação digital de livros num breve período de tempo. Evita o problema dos livros esgotados e a peregrinação pelas livrarias à procura de um texto.
- Bibliotecas digitais – O usuário inscrito pode descarregar textos em formato digital para mais tarde ler e imprimir. Já existe em muitas bibliotecas. (revistas científicas).
- Livrarias virtuais – Com as novas tecnologias só tem que se ligar via Internet e escolher o livro.

Talvez o computador atraia mais leitores...

Pisani (vice-presidente da Microsoft) afirmou que "... no ano 2020, 50% de tudo o que iremos ler terá formato electrónico".

Assim, o livro como suporte textual, está a perder a exclusividade, mas jamais a leitura. As novas tecnologias podem cumprir funções de comunicação e transmissão de informação, que antes só existiam em suporte papel. Em muitos lugares, nas estantes em que havia enciclopédias, agora podem-se encontrar CD's ou DVD's que permitem referências cruzadas, de fácil actualização.

O livro terá de encontrar lugar neste novo conceito. Como diz Eco (1998:3) "se naufragas numa ilha deserta, um livro pode ser muito útil, um computador não".

### 12.3 Um novo leitor:

O ensino tem de adaptar-se ao novo contexto sociocultural. As novas tecnologias já entraram nas escolas, nos programas curriculares. Os alunos fazem trabalhos utilizando enciclopédias virtuais, CD's e DVD's... Não se trata de aceder às novas tecnologias, é necessário analisar o conteúdo do que se lê. Para ler e escrever com as TIC é necessário relacionar a informação através do emprego de múltiplos textos. Por isso, é fundamental dotar o leitor das capacidades para que aquele saiba seleccionar, organizar e discriminar a informação que recebe.

Segundo Valemont e Wepner (2000) não são necessárias novas destrezas, mas como existe maior caudal de informação onde entram com o mesmo peso dados verídicos e fiáveis com fontes que não são fidedignas, é necessário maior sentido crítico para filtrar a informação.

O significado actual da alfabetização é muito mais amplo do que antes. Já que se têm de incluir as práticas lectoescritoras electrónicas – a alfabetização digital ou alfabetização informacional (Ferreiro,2001).

As novas tecnologias viciam e criam os “*tecno-adictos*”: pessoas que passam mais de dez horas diárias ligados à net, não prescindem do telemóvel para sair, e vivem, permanentemente, ligados ao computador. Urge saber quem as usa e para quê.

Leitura e aprendizagem inauguram o novo século, permeadas por um elemento indispensável: a existência de novas tecnologias.

Afinal, cada vez mais, se lê através de vias virtuais. As inovações, como *e-mail*, hipertexto, devem ser trazidas também para o âmbito da escola. Utilizar essa forma de leitura e construção de textos pode ser um passo importante para a abertura de novos horizontes, de forma inovadora.

A sociedade actual é caracterizada pelo desenvolvimento rápido da tecnologia, o qual produz mudanças contínuas na vida dos cidadãos, exigindo-lhes um esforço permanente de adaptação a novas situações. Nesta perspectiva, a formação educativa de cada pessoa deve assentar na aquisição de competências que lhe permitam enfrentar novos desafios e adaptar-se a diferentes contextos.

O currículo de Língua Portuguesa na educação básica tem como objectivo desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita, entre outras competências, “Ser um leitor fluente e crítico”, o que significa que se coloca o domínio da leitura em lugar de destaque, no leque de competências a desenvolver.

A leitura assume grande importância, uma vez que o domínio desta é essencial para permitir o acesso ao conhecimento, em todas as situações da vida quotidiana.

Sabendo como decodificar uma multiplicidade de textos, os jovens têm acesso às informações e conteúdos escolares ou extra-escolares, tornando-se cidadãos competentes, interventivos e com sentido crítico.

Actualmente, e face à simplificação a nível do utilizador comum dos sistemas operativos, qualquer pessoa sem grandes conhecimentos informáticos pode ser capaz de trabalhar com o computador.

Numa sociedade em que a Internet se impõe como forma de comunicação e de acesso ao conhecimento, a posse de competências de leitura adequadas é uma condição essencial para que o aluno/leitor possa tirar partido das vantagens que a auto-estrada da informação lhe coloca.

Pesquisar é investigar. Permite aumentar o conhecimento e alargar os horizontes. A partir do momento em que se começa a dominar algumas das suas técnicas, torna-se uma tarefa viciante. Durante uma pesquisa, é frequente encontrar bastante mais informação do que aquela que realmente se precisa. Daí ser importante conseguir reduzi-la ao estritamente necessário. Nem sempre a investigação conduz a um tipo de informação útil. Nestes casos, a persistência é fundamental. Há que tentar novas abordagens para sermos bem sucedidos.

Para tal, torna-se necessário uma preparação efectiva nas escolas, de foro estrutural e na formação dos seus professores. Pretendemos com isto dizer que o uso dessa leitura nova deve ser também trabalhada em educação. No campo do ensino-aprendizagem deve ser uma preocupação constante do professor, uma vez que os seus alunos, como futuros cidadãos e profissionais, estarão utilizando essas novas formas de leitura também na sala de aula, pois já é comum o seu uso noutros espaços. E se isso não é

comum, a escola deve passar a ser a principal fonte de acesso a essas novas formas de leitura e a esses novos suportes e géneros.

Muitos jovens e também adultos têm contacto com o computador (e com a Internet) fora das fronteiras da escola.

Nas últimas décadas, com a expansão dos meios de comunicação audiovisuais, a imagem tem assumido uma presença quase omnipresente, que se revela de múltiplas formas, solicitando aos cidadãos/leitores uma forte interacção com as imagens e um reduzido contacto com o texto escrito.

A televisão, o computador, as consolas, os telemóveis, entre outros, são objectos que povoam o dia-a-dia das nossas crianças e que podem deslocar o seu eixo de interesse do contacto com o texto escrito para o contacto com a imagem, prejudicando a aquisição de capacidades associadas à leitura e à escrita e, de certa forma, criando uma imagem negativa do texto escrito.

Saraiva, citado por Sousa (2005:28) realça algumas mudanças em termos de hábitos familiares que têm consequências nos hábitos de leitura das crianças. Com efeito, segundo o autor, a leitura e a conversa sobre leituras que ocorriam nos serões familiares, parecem ter sido substituídas pelos programas televisivos ou jogos electrónicos.

Portanto, não há como negar a renovação no campo da leitura, que é trazida pelas novas tecnologias, que passam automaticamente a fazer parte do quotidiano dos nossos jovens. Em consequência, o uso da informática como leitura e aprendizagem torna-se instrumento que se pode concluir como indispensável e que deve ser utilizado, partindo-se, entretanto, de uma preparação e reflexão pedagógica. Assim, se as tecnologias se encontram espalhadas em todos os cantos do planeta, também na sala de aula, deve ser instrumento a ser utilizado pelos alunos.

É por isso que, se a leitura alcança uma renovação em termos de acesso aos novos géneros textuais, que se faz via *e-mail*, *e-book*, *chat* etc., a escola deve encontrar desafios que têm como soluções a preparação de alunos e de professores, de maneira específica e cuidadosa e não desvinculada dos demais suportes. Porque, como vimos, o computador e os demais instrumentos tecnológicos ganham, todos os dias, grande

dimensão na vida, quer profissional, quer de lazer dos indivíduos, constituindo um meio de comunicação rápido, eficaz e interessante pela permanente actividade. Dessa forma, a leitura e o conseqüente processo de ensino-aprendizagem na escola não têm como fugir desses novos textos trazidos pelas novas tecnologias. Assim sendo, especialmente os professores, devem preparar-se para utilizá-los, uma vez que eles se tornam indispensáveis e, acima de tudo, estimulantes como formas inovadoras de leitura e de escrita.

Mas serão as TIC são uma ameaça para o livro?

As novas tecnologias, ao contrário daquilo que muita gente pensa, não concorrem com o livro. Pelo contrário, complementam-no. Vieram abrir novas possibilidades de organização e de trabalho, novos serviços, que visam fomentar a leitura, permitindo também o acesso das pessoas a todo um mundo de informação impensável até há alguns anos atrás.

Nesta viagem faz falta um “maestro”, um guia. Este papel tem de ser interpretado pelo professor que tem a função de experimentar e expandir a percepção do aluno, uma vez que a Internet possui uma grande variedade de recursos como os CD-Roms e a Internet, tecnologias que revolucionaram o suporte material dos livros.

Deixámos de ter livros exclusivamente em papel, surgindo assim, quer em CD-Roms, quer na Internet, o chamado livro digital (e-book). Este não é mais do que um ficheiro, que poderá ser lido no ecrã do computador ou impresso através de uma impressora.

Houve quem pensasse que o livro em papel teria os dias contados e muitos davam-no como morto dentro de dez, quinze anos. Para os que não viam com bons olhos as novas tecnologias, isso era um sinal de alarme. Para os fanáticos das tecnologias, um dos argumentos utilizados era o lado ecológico: com o fim dos livros em papel deixaria de ser necessário cortar árvores para o seu fabrico. No entanto, o fim do livro em papel não está para breve e, em cada ano que passa, nunca se publicou tanto e nunca se leu tanto nesse suporte.

Castro (1998) faz referência a alguns estudos efectuados no âmbito desta temática os quais têm sugerido que esta tese de afastamento em relação à leitura não é incontestável, uma vez que parecem indicar que o tempo dedicado à leitura não tem diminuído, tal como a capacidade de compreensão.

Em Portugal, têm vindo a ser publicados vários CD-Roms e DVDs. Estes recursos têm contribuído para incentivar e auxiliar o gosto pela leitura nas camadas mais jovens.

De facto, face às ferramentas informáticas que cada CD-Rom disponibiliza, o tempo que um aluno leva a procurar uma frase ou uma expressão numa obra torna-se muito mais reduzido. É aliás esta uma das principais vantagens em relação às obras publicadas em papel. O tempo que se demoraria a encontrar, por exemplo, as referências que determinado autor faz nas suas obras, folheando-as uma a uma, ficou reduzido a alguns segundos se for feito através destes suportes, além da vantagem de podermos copiar a frase ou expressão e a inserirmos de imediato no nosso trabalho.

Se compararmos o que sucede em Portugal com o que sucede nos países de língua inglesa, francesa, ou até mesmo castelhana, verificaremos que os nossos recursos são bastante escassos.

Em língua inglesa, por exemplo, existem páginas que disponibilizam gratuitamente milhares de obras livres de direitos de autor, como o *Project Gutenberg*, o *Project Libellus* e o *Electronic Text Center*.

Outras páginas disponibilizam, mediante pagamento através de cartão de crédito, obras recentes que podem ser descarregadas através de um ficheiro que podemos ler no ecrã do computador. São as chamadas livrarias *on-line*, de que se destaca em língua inglesa a *Barnes & Noble.com* e em língua francesa a *00h00.com*. Esta tem, curiosamente, uma secção de livros portugueses, onde surgem autores como José Saramago e Nuno Júdice.

Garcia Barreto formulou as seguintes apreciações sobre a literatura infanto-juvenil e a Internet:

“A literatura infantil e juvenil portuguesa (não de língua portuguesa, note-se) ainda não descobriu as potencialidades da Internet, como meio da sua divulgação. [...] registamos a existência de algumas páginas que, de um modo mais ou menos tímido e quase sempre pouco desenvolvido e sem rigores de actualização nem periodicidade, abordam aspectos pontuais da nossa literatura infantil. No entanto, nenhuma dessas páginas electrónicas ou *sites* são dedicados exclusivamente à literatura infantil portuguesa, espaço virtual onde a mesma possa ser objecto de divulgação periódica e de debate”.

A leitura é uma actividade semiótica e cognitiva, isto é, de decodificação de signos, mas também serve de construção do conhecimento, na medida em que rapidamente se passa de “aprender a ler” a “ler para aprender”. A leitura não é só o leitor sentado em frente de um livro. Hoje, graças às TIC, temos diferentes suportes, canais, linguagens e suportes e que por isso mesmo, existe uma enorme variedade e riqueza de práticas leitoras.

A informação que nos chega actualmente provém de diversas fontes e adquire variados formatos, como o texto impresso, a televisão, os vídeos, as bases de dados de bibliotecas, os sítios da *Web*, etc. Para possuir competências de “literacia da informação” é necessário possuir sentido crítico e saber porquê, quando e como usar todas estas ferramentas.

Com as TIC podemos questionar o que diferencia, por exemplo a linguagem hipertextual da cultura escrita e, portanto, a necessidade de uma nova leitura digital. Temos, pois, as produções, como as páginas Web ou os E-books e ainda carecemos de uma reflexão sólida sobre a natureza da leitura digital e da sua relação com as outras leituras.

Mas, a literacia da informação é um processo demorado, porque trata um conjunto de competências que se vão aperfeiçoando ao longo do tempo. A consulta de múltiplas fontes de informação, em vez de uma única, ajudam a construir argumentos sólidos e convincentes. Será, também, uma excelente forma de o aluno confirmar as suas teorias e confrontar diferentes pontos de vista.

Nota-se, diante disso, um campo fértil de estudo, pesquisas e reflexões pedagógicas, uma vez que, se essas novas formas de leitura se estabelecem em alta velocidade, o ensino-aprendizagem não deve estar no lado oposto desse movimento. Ao contrário, devem-se utilizar, progressivamente, esses novos géneros textuais, com vista ao incentivo e ao aprimoramento dos alunos, além de prepará-los para a vida profissional, totalmente permeada pelas novas tecnologias, fazendo, inclusive, do lazer algo mais reflexivo e proveitoso.

### **13. Propostas para estudos futuros**

Na perspectiva de Ehri (2004) nos dois primeiros anos de escolaridade as crianças aprendem a ler e, de seguida, iniciam um longo percurso de ler para aprender. Na fase inicial o ensino deve incidir sobre os mecanismos de decodificação das representações gráficas. Mais tarde, com o processo de decodificação já automatizado, inicia-se e desenvolve-se a compreensão onde estão implicados os vários subprocessos já referidos. Porém, após todo este mecanismo inicial, referimos mais uma vez, que a compreensão na leitura exige aquisição constante de vocabulário, pois a falta deste vem originar dificuldades ao nível da compreensão oral e incapacidade para inferir sentidos (no enquadramento teórico referimos o modelo de Herman & Weaver).

Dizem-nos Chall & Jacobs (2003) que ao longo do ensino básico as crianças acumulam 3000 palavras por ano. Sénechal (2005) propõe como forma de aquisição de novas palavras pelos alunos, a leitura feita pelo professor. Leituras variadas, ricas em vocabulário aumentam a capacidade de inferir dos alunos. Esta capacidade – inferência – pode e deve ser treinada através de estratégias cognitivas e metacognitivas.

Palincsar e Brown (1985) salientam a necessidade do ensino explícito daquelas competências através do levantamento de questões durante a leitura, da previsão de acontecimentos, da clarificação de sentidos ambíguos, dos constantes resumos.

Criar quadros mentais através do desenvolvimento da capacidade de reflexão, caracterizando o tipo de compreensão relativo às perguntas acerca do texto, é levar os alunos a pensar e a deduzir com base na visão do mundo, é, em suma, contribuir para a formação de leitores competentes.

Mediante a identificação dos factores que podem melhorar a compreensão leitora e sabendo de antemão que ao professor cabe definir os objectivos a atingir, utilizamos o seguinte quadro síntese:

Principais características	Guia
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alargar as perspectivas de leitura recorrendo a conhecimentos prévios.</li> <li>• Promover a interacção entre pares através da discussão, reescrita, brainstorming e outras actividades.</li> <li>• Ajudar a compreender níveis de informação literal, inferencial e avaliativa.</li> <li>• Activar conhecimentos prévios e integrá-los no conteúdo do texto; estimular a discussão.</li> <li>• Ajudar os alunos a compreender vários padrões organizativos do texto. Ex: causa / efeito Sequência / contraste</li> <li>• Ajudar os alunos a compreenderem a função das ideias principais e dos detalhes de suporte através da categorização.</li> <li>• Alargar e relembrar conceitos através do uso de analogias.</li> <li>• Ajudar os alunos a desenvolver uma atitude flexível face à leitura</li> <li>• Direcção a atenção dos alunos para características do texto (figuras de estilo, conceitos, ideias-chave) e ajudá-los a desenvolver estratégias (usar o contexto, prever, tirar conclusões) através de notas nas margens.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ponto de vista</li> <li>• Leitura interactiva</li> <li>• Leitura exploradora</li> <li>• Antecipação alargada</li> <li>• Guia de padrões</li> <li>• Guia de conceitos</li> <li>• Guia de estudo de analogias</li> <li>• Mapas de leitura</li> <li>• Notas de pagina e Guias de processo</li> </ul>

**Fig. 10** – Para a formação de Leitores

Adaptado a partir de Wood, Karen D., Lapp, Diana e Flood, James (2006) *Guiding readers through text a review of study guides*. Newark: IRA.(cit. por Carminda Lomba, Rita Simões e Renata Junqueira de Souza, in *Formar Leitores*, 2007).

Um dos aspectos a focar é ainda o de saber conciliar o ensino da língua e da literatura para além, como é evidente, aliado a práticas pedagógicas cheias de entusiasmo onde o professor, ele próprio, leitor... sempre... sempre!

## **14.Nota conclusiva**

Partindo do modelo de leitura que a considera como um processo de construção de sentido(s) resultante(s) da interacção do leitor, do texto e do contexto, (Giasson, 2000) , a nossa investigação revelou que os alunos com deficiências de compreensão não são capazes de reconhecer as diferenças dos vários objectivos de leitura, tal como são insensíveis à estrutura de textos nos níveis sintáctico, semântico e pragmático.

Assim sendo, mostrámos que quando não existe a apropriação de estratégias cognitivas, que as tarefas de compreensão exigem, mais difícil se torna criar o significado do texto.

Tais estratégias (cognitivas e metacognitivas) fornecem ainda a capacidade de seleccionar a informação, regulá-la e avaliá-la de acordo com os objectivos pretendidos.

Mediante os resultados apresentados e já por nós interpretados a seu tempo resta-nos, apenas, confirmar o elogio do modelo que nos propusemos: a leitura exige um leitor activo, reflexivo; um texto a ser lido; um contexto (ou vários) a ser tomado em conta (Giasson).

O processo de leitura pode e deve ser ensinado (ensino explícito).

Várias foram as estratégias por nós enumeradas, que permitem levar à sala de aula um ensino explícito.

Porém, a leitura também começa nas famílias.

Frequentemente o professor apela à necessidade de se criarem hábitos de leitura em casa. O pai que lê o jornal, pode trocar impressões com os filhos. A mãe que cozinha,

pode pedir aos filhos que façam a leitura da receita da sobremesa. O irmão mais velho que ajuda nos trabalhos de casa e ensina a resumir, a dizer “por outras palavras”...

Para finalizar diremos ainda quão profícuo foi este trabalho de investigação.

Explicitar o que, de certo modo já fazia (de forma implícita) parte das nossas rotinas, foi um trabalho gratificante, que tornará certamente o nosso quotidiano na escola mais assertivo, mais empenhado e, sobretudo, mais confiante.

Mediante o trabalho apresentado esperamos que as nossas aulas de português passem a ser espaços privilegiados de construção de leitores podendo e devendo, no entanto o professor ser sempre um modelo a seguir, sendo ele próprio, como já afirmámos, um bom leitor.

## Referências Bibliográficas

- ABRAHAM, R. G. & CHAPELLE, C. A. (1992). "The meaning of Cloze test scores: An item difficulty perspective". *The Modern Language Journal*, 76, 468-479.
- ADAMS, M. J. & STARR, B.J. (1982). "Les modèles de lecture". *Bulletin de Psychologie*, 35, 695-702.
- ADAMS, M. J. (1982). "Models of Reading". In J. F. le Ny e W. Kintsch (eds).. *Language and comprehension*. Amsterdam : North Holland.
- AGUIAR e SILVA, V. (1982). *Teoria da Literatura*, Coimbra: Almedina.
- AGUILAR, C. (2002). "El mundo que leemos". En C. Hoyos, R. Gómez, M. Molina, B. Urbano y J. Villoria (ed.), *El reto de la lectura en el siglo XXI* (pp. 1.243-1.255). Granada : Grupo Editorial Universitario.
- ALLIENDE, F. e CONDEMARIN, M. (1987). *Leitura, teoria, avaliação e desenvolvimento*, Porto Alegre: Artes Médicas ( trad. Abreu, José Cláudio Almeida).
- ALVES, R. (2004). *Gaiolas ou Asas, A arte do voo ou a busca da alegria de aprender*. Porto: Edições Asa, 20-21.
- AMOR, E. (1994). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- ANDERSON, E. (1980). *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco: W. H. Freeman.
- ANDERSON, E. (1998). *Motivational and cognitive influences on conceptual knowledge acquisition: the combination of science observation and interesting texts*. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland, College Park.
- ANDERSON, J. (1993), *The architecture of cognition*. Cambridge. M. A.: Harvard University Press.
- ANTÃO, J. A. (1997). *Elogio da leitura. Tipos e Técnicas da Leitura*. Porto: Ed. Asa.
- AZEVEDO, F. (2007). *Formar leitores; das Teorias às Práticas*. Lidel.
- BAMBERGER, R. (2002). "Literature and development in reading". In Merrit (Eds) *New Horizons in Reading Newark*. International Reading Association.
- BAMPI, M. L. F. (2000). *Programa para o desenvolvimento da leitura e escrita: faz-de-conta e criatividade*. Instituto de Psicologia da USP, São Paulo-SP.

- BARRETO, Garcia (1998). *Literatura para crianças e jovens em Portugal*. Porto: Campo das Letras.
- BARTHES, R. (1973). *O prazer do texto*. Éditions du Seuil, Paris.
- BENTOLILA, A., Chevalier, B., Falcoz-Vigne, D. (1994). *La Lecture, apprentissage, évaluation, perfectionnement*. Nathan, Paris, 116.
- BIRKERTS, S. (1999). *Elegia a Gutemberg. El futuro de la lectura en la era electronica*. Madrid : Alianza.
- BLOOM, H. (2000). *Como ler e porquê?* Ed. Caminho, S.A. Lisboa.
- BORMUTH, J. R. (1968) .Cloze Test Readability: Criteria Reference Score”. *Journal Educational Measurement*, 5, 189-196.
- BORUCHOVITCH, E.(1999). *Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional*. Psicologia Reflexão e Crítica 12,361-376.
- BOYLAN, H.,GEORGE, A.P.& BOHAM, B.S. (1991). Program evaluation. In R.F. Flippo & D.C. Caverly (Eds.). *College reading & study strategy programs*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- BRAGA, S. M. L (1981). *Remediação da leitura: um estudo com escolares de primeiro grau utilizando a técnica de Cloze*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da USP, São Paulo.
- BROWN, (1980). “ Metacognitive development and reading”. In R. Spiro, B. Bruce & W. Brewer (eds.) *Theoretical issues in Reading comprehension*. Hillsdale, N. Y: Erlbaum.
- BROWN, D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice-Hall Englewood, Cliff.
- CALVINO, I. (1994). “El libro, los libros” . En N. Amat, *El Libro mudo. Las aventuras del escritor entre la pluma y el ordenador*. Madrid : Anaya & Muchnik.
- CAMPOS, A. A. (2003). *A relação entre a compreensão leitora e o sucesso escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- CASTILLO, M. A. (2004). *Qué leen los universitarios?* . Delibros, 181, 22-25.
- CASTRO, R. (1998).”A aula de Português: um contexto especializado de comunicação”. In F. Sequeira et al (org). *O ensino-aprendizagem do Português. Teorias e práticas*. Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário. Universidade do Minho –Braga.

- CATALÃ. G., Catalã, M., Molina, E. & Monclús, R. (2001). Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º-6º de primaria). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- CAVALCANTI, R., (1989). *Literatura na escola: um projecto de incentivo à leitura*. USP – São Paulo.
- CAVALLO, G. y Chartier, R. (coord.) (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid : Taurus.
- CHALL. J. & JACOBS, V. (2003). *Poor children fourth grade slump*. American Educator: Spring, (pp. 14-17).
- CHAPELLE, C. and ABRAHAM, R. (1992). “The Meaning of Cloze Test Scores: An Item Difficulty Perspective”. In *The Modern Language Journal*, Volume 76, N. 4.
- CHAPELLE, C. and ABRAHAM, R. (1995). “Cloze Method: What Difference Does It Make?”. In Brown, D. e Gonzo S. *Reading in Second Language Acquisition*. Prentice Hall (NJ): Upper Saddle River.
- CHARTIER, R. (1994). *El orden de los libros*. Barcelona : Gedisa.
- COLOMER, T. (2003). “ O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura”. In LOMAS, C. (2003). *O Valor das Palavras (I): falar, ler e escrever nas aulas*. [Col. Horizontes da Didáctica]. Porto: Asa.
- CONDEMARIN, M. e Milicic N. (1988). *Test de cloze - Procedimiento para el desarrollo y la Evaluación de la Comprension Lectora*. Santiago (Chile): Editorial Andres Bello,
- COOPER, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- COSTA, Armanda (1992). “O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico”. In *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística*, Lisboa: Ed. Colibri.
- DAHL, S. (1985). *Historia del libro*. Madrid : Alianza.
- DIONÍSIO, M. L. (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores: Leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina.
- DOLE, J. A. e al (1991). “ Moving from the old to the new. Research of reading comprehension research”. *Review of Educational Research*. Vol. 61, nº2, 239-264.
- DUGUID, P. (1998). “Cuestiones materiales :el pasadoy la futurología del libro”. En G. Numberg (comp.), *El futuro del libro. Esto matará eso?*. Barcelona: Paidós.
- EASTMENT, D. (2000). *The Internet and ELT*. Oxford : Summertown Publishing.

- ECHEVERRIA, J. (1999). *Los señores del Aire. Telépolis y el Tecer Entorno*. Barcelona : Destino.
- ECO, U. (1993). *Leitura do texto literário. Lector in fabula*. Lisboa: Editorial presença.
- ECO, U. (1998). Epílogo de G. Numberg (comp.), *El futuro del libro. Esto matará eso ?* (pp. 303-314). Barcelona : Paidós.
- EHRI, L. (2004). “Teaching phonemic awareness and phonics: An explanation of the national reading panel meta-analyses”. In *The voice of Evidence in reading research*. Baltimore: Brooks Publishing, 153-186.
- ENCISO, P. E. (2000). *What will be the influences of media on literacy in the next millennium ?*. Reading Research Quaterly, 35(2), 278-280.
- ESCARPIT, D. (1988). *La Literature d'enfance et de jeunesse –état des lieux*, Paris.
- FERREIRO, E. (2001). *Pasado y presente se los verbos leer y escribir*. Mexico : Fondo de Cultura Económica.
- FLECHA, R. (1990). *Educación de las personas adultas. Propuestas para los noventa*. Esplugues de Llobregat : El Roure.
- GAGNÉ, E. (1985): *The Cognitive Psychology of School Learning*. Boston: Little, Brown and Company.
- GALINKOFF, R. M. (1975-76). Comprehension in good and poor readers. *Reading Research Quarterly*, 11(3), 624-659.
- GIASSON, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Lisboa: Ed. Asa.
- GIBSON, et al (1985). *The psychology of Reading*. Cambridge. Mass: MIT Press.
- GOODMAN, K. (1985). “A linguistic study of cues and miscues Reading”. In H. Singer R. Rudell (eds) *Theoretical models and processes of Reading* ( 3<sup>a</sup> ed). Newark: International Reading Association.
- GOODMAN, K. (1994). *Reading, writing and written texts: a transactional socio-psycho-linguistics view*. In Robert R. R., Martha R. R. & Harry S. (Eds). 1093-1130.
- HARTMAN, D. K. (2000). *What will be the influences of media on literacy in the next millennium?* . Reading Research Quaterly, 35(2), 281-282.
- HERDEIRO, Bernardette, (1980). “Dimensão Pedagógica da Leitura”, in AAVV, *Problemática da Leitura*, Lisboa, INIC /CLEPUL.
- IRWIN, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. New Jersey:Prentice Hall

- LENCASTRE, L.(2003). *Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para Ciência e Tecnologia.
- LOMBA, C., SIMÕES R., JUNQUEIRA, R. (2007). *Formar Leitores – das teorias às práticas*. Ed. Fernando Azevedo. Lidel.
- LORING, R. (1997). “Reading as a thinking process”. In Costa, A. Liebman (orgs.) (1997). *Envisioning Process as content- toward a Renaissance Curriculum*. U.S.A.: Corwin Press.
- MANGUEL, A. (1998). *Una historia de la lectura*. Madrid : Alianza.
- MARINI, A. (1980). *Remediação de leitura e intelegibilidade de textos: estudos contrastivos*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da USP, São Paulo-SP.
- MINHO MORAIS, J. (1997). *A arte de ler: psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos
- MOORE, P. (1999). “Reading and writing the Internet? ” . En J. Hancock (ed), *Teachinng literacy using information technology* (pp.48-65). Newark : International Reading Association & Australian Literacy Educator’s Association.
- OLLER, J. W. (1993). *Cloze tests of second language. Proficiency and what they measure*. Language learning.
- ONG, W. J. (1993). *Oralidad y escritura en sociedades tradicionales*. Barcelona: Gedisa.
- PACHECO, J. A., (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora
- PALINCSAR e BROWN, (1985). “Reciprocal teaching: activities to promote reading with your mind”. In *Reading, thinking and concept*. New York: College Entrance Examination Board.
- PELLEGRINI, M. C. K. (1996). *Avaliação dos níveis de compreensão e atitudes frente à leitura em universitários*. Dissertação de Mestrado, USF.
- PÉNNAC, D. (1993). *Como um romance*. Porto: Edições Asa.
- PEREIRA, Luísa Alvares (2000). “*Diário de Leituras: porque há razões para a escreitura que a razão escolar tem de conhecer*”. Palavras (pp.19-33).
- PEREZ Cañado, M. L. y Almagro, A. (2002). “Las nuevas tecnologías y la lectoescritura : dos realidades inseparables ? ” . En C. Hoyos, R. Gómez, M. Molina, B. Urbano y J. Villoria (ed.), *El rato de la lectura en el siglo XXI* (pp. 1.195-1.207). Granada : Grupo Editorial Universitario.

- PETRUCCI, A. (1999). *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona : Gedisa.
- PIMENTA, J. (2005). *O Processo de Compreensão Leitora*. Braga: Univ. do Minho.
- PUENTE, A (1991). *Comprensión de la Lectura y Acción Docente*. Madrid: Pirámide.
- QUINTEROS, G. (ed.) (1999). *Cultura escrita y educación*. México : Fondo de Cultura Económica.
- RAMALHO, G. (2003). “As aprendizagens no sistema educativo português: principais resultados de estudos realizados”. In Joaquim Azevedo (coord.), *Avaliação dos resultados escolares: medidas para tornar o sistema eficaz*. Porto: Edições Asa.
- RIBEIRO, A.G. (2005). *Leitura crítica*. Centro Universitário do Rio Grande do Sul – Brasil.
- ROSALES, C. (1987). *Didáctica de la comunicación Verbal, Lectura , Escrita, comunicación Oral*. Madrid: Nurcea, S.A. Ediciones.
- RUDELL, R. & UNRAU, N. (1994). “ Reading as a meaning construction process – the reader, the text and the teacher”. In Rudell, R. et al (eds.)(1994). *Theoretical Models and Processes of reading* (4<sup>a</sup> ed.). Newark: International Reading Association.
- RUMELHART, D. (1975). “ Notes on Schema for Stories”. In D Bobrow e M. Collins (Eds.) *Representative and Understanding: Studies in Cognitive Science*. New York, Academic Press.
- RUMELHART, D.E. (1980). “Schemata: the building blocks of cognition”. In R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. E. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- RUSSEL, L. (1999). “ CD-Roms as an information source” . En J. Hancock (ed.), *Teaching literacy using information technology* (pp. 120-124). Newark : International Reading Association & Australian Literacy Educator’s Association.
- RYCHEN, D. S. & TIANA, A. (2005). *Desenvolver competências-chave em educação. Algumas lições extraídas da experiência nacional e da internacional*. Porto: Ed. Asa.
- SALAS, F. Cubells (1990), “ La Lectura ” in *AAVV*, Madrid: Rialp.
- SALOMON, D. V.( 2001). *Como fazer uma Monografia*, 10<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes.
- SANTOS, A. A. A. & JOLY, M. C. R. A. (2002). “Lendo Histórias em Família: Influência sobre o Vocabulário Infantil”. *Psicologia Escolar Educacional*, 1(1) 39-44.

- SARDINHA, M. G., (2007).”A didáctica do Português na UBI” – revista *A Beira*, Departamento de Letras (no Prelo).
- SARDINHA, M. G., *Identidade Docente, uma construção entre saberes e práticas*. Orgs. R. Nardi, M. Lopes, J. Hansen, Centro Universitário São Camilo: Brasil.
- SARDINHA, M<sup>a</sup>. G. (2005). *As Estruturas Linguísticas, Cognitivas e Culturais e Compreensão Leitora*. Tese de Doutoramento. Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- SENECHAL, M., Ouellette, G., & Rodney, D. (2005). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. In D. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. II, pp. 173-182). New York: Guilford Press.
- SEQUEIRA, M<sup>o</sup> F. (2000). “A competência linguística no processo de compreensão leitora”. In *Actas XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa Linguística*, vol. II. Braga: A.P.L.
- SEQUEIRA, M. F. & SIM-SIM, I. (1989). *Maturidade lingüística e aprendizagem da leitura*. Braga. Universidade do Minho.
- SEQUEIRA, M<sup>a</sup> Fátima (1989). “Psicolinguística e Leitura”. In M<sup>a</sup> de Fátima Sequeira e Inês Sim-Sim *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Braga: Universidade do Minho.
- SEQUEIRA, M<sup>a</sup> Fátima (1989). “Um Estudo dos Processos Cognitivos Determinantes do Sucesso na Aprendizagem da Leitura. Sugestões para a Elaboração de Novos Programas Escolares”. In M<sup>a</sup> de Fátima Sequeira e Inês Sim-Sim *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Braga: Universidade do Minho.
- SEQUEIRA, M<sup>a</sup>. F. (2000). “A leitura e a crise paradigmática do séc XXI”. In Sequeira, M<sup>a</sup> F. (2000). *Formar Leitores – O contributo da Biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SEQUEIRA, M<sup>a</sup>. F. (2002). “A Literacia em Leitura”. In *Revista Portuguesa de Educação*”, 2002, vol 15, nº 2. Braga: Universidade do Minho.
- SIM-SIM, I. & RAMALHO, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: ME.
- SIM-SIM, I. *et al*, (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

- SIM-SIM, I. (1988). “Consciência linguística e nível de leitura: que relação? Ou ler ou não ler... eis a questão”. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(1) 95-102.
- SOLÉ, I. (1991). “Se puede enseñar lo que se ha de construir?”. *Cuadernos de Pedagogia*. Nº 188, 33,35.
- SOLÉ, I. (2001). (12ª ed). “Estratégias de lectura”. *Materiais para la innovacion educativa*. ICE. Universidad de Barcelona y Editorial Graó.
- SOUSA, Mª L. D. de & CASTRO, R. V. de (1989). “Domínios de avaliação e sucesso escolar”. In Fátima Sequeira, Rui Vieira de Castro & Maria de Lourdes Sousa (orgs.), *O ensino-aprendizagem do Português. Teoria e práticas*. Braga: Universidade do Minho, pp.82-192.
- SOUSA, Mª L. D. de (1990). “Agora não posso. estou a ler!”, *Revista Portuguesa de Educação*, 3, pp.115-127. Braga: Universidade do Minho.
- SOUSA, Mª L. D. de (1993). *A interpretação de textos nas aulas de português*. Rio Tinto: Edições Asa.
- TAYLOR, M. (1953). Cloze Procedure: A new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, 30, 415-433.
- TEIXEIRA, Mª. M. (1993). *Comportamentos emergentes de leitura Aspectos cognitivos e linguísticos*. Tese de doutoramento – Universidade do Minho – Braga..
- TERCEIRO, J. B. (1996). *Socied@d digit@l. Del homo sapiens al homo digitalis*. Madrid : Alianza.
- THOMSON, J. (1998). *Understanding Teenagers' reading*. Australia: Methuen.
- THURLOW, R. (2000). “ How do I begin to use technology in my classroom ? ”. En S. B. Wepner, W. J. Valmont y R. Thurlow (eds.), *Linking literacy and technology*, 19-39. Newark : International Reading Association.
- VALMONT, W. J. y Wepner, S. B. (2000). “Using technology to support literacy learning”. In S. B. Wepner, W. J. Valmont y R. Thurlow (eds.), *Linking literacy and technology*, 2-18. Newark : International Reading Association.
- 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.
- VAZ, João Pimentel (1995). “Desenvolver a Compreensão da Leitura na Área Curricular de Língua Portuguesa”. *O Professor*, nº44, 35-44.

YÃNEZ, A. S. e MEARA, P. (1999). *Pruebas de compresi3n lectora (procedimiento cloze)*. Publicaciones de Psicolog3a Aplicada. Madrid, TEA Ediciones.

ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. (1991). *Leitura – Perspectivas Interdisciplinares*. S3o Paulo: Editora 3tica S.A.

## **Documentos oficiais**

DEB/ME, (2001). *Curr3culo Nacional do Ensino B3sico. Compet3ncias Gerais e Essenciais*. Lisboa. Minist3rio da Educa3o.

Decreto-Lei n3 6/2001 de 18 de Janeiro de 2001

DEPARTAMENTO DE EDUCA3O B3SICA (2002). *Provas de Aferi3o do Ensino B3sico, 43 e 63 anos – 2001: L3ngua Portuguesa e Matem3tica. Relat3rio Nacional*. Lisboa: ME.

Despacho Normativo n3 98-A/92

Despacho Normativo n3 30/2001 de 19 de Julho de 2001

DGEBS (1991). *Programa de L3ngua Portuguesa: Plano de Organiza3o do Ensino/Aprendizagem*, Vol. II, Ensino B3sico, 33 ciclo. Lisboa: Minist3rio da Educa3o.

G.A.V.E. (2006) Resultados do Estudo Internacional PISA 2006 – Programme for International Student Assessment. Lissboa : Gabinete de Avalia3o Educacional, Minist3rio da Educa3o.

MINIST3RIO DA EDUCA3O (2001). *Resultados do Estudo Internacional Pisa 2000 (Programme for International Student Assesment)*. Gabinete de Avalia3o Educacional.

## **WEBGRAFIA**

[www.calvados.c3sl.ufpr.br](http://www.calvados.c3sl.ufpr.br)

[www.dici.ibict.br/archive/00000350/01/A\\_leitura](http://www.dici.ibict.br/archive/00000350/01/A_leitura)

[www.es.e.ips.pt/nonio/esp\\_aberto](http://www.es.e.ips.pt/nonio/esp_aberto)

[www.planonacionaldeleitura.gov.pt](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt)

[www.pt.textoeditores.com/index](http://www.pt.textoeditores.com/index).

[www.195.23.38.178/casdaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_formar\\_leitores](http://www.195.23.38.178/casdaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_formar_leitores)

## **Anexos**

# ANEXO I

## Inquérito

Encontrarás neste documento um conjunto de questões que visam obter informações sobre os hábitos e atitudes que os alunos do 7º ano de escolaridade têm face à leitura.

Gostaríamos, por isso, que respondesses a todas as questões com sinceridade.

Obrigada pela tua colaboração!

### Dados pessoais:

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: Masc.  Fem.

Nº de reprovações: \_\_\_\_\_

Residência – Freguesia: \_\_\_\_\_ Concelho: \_\_\_\_\_

Pai – Profissão: \_\_\_\_\_

Habilitações literárias: \_\_\_\_\_

Mãe – Profissão: \_\_\_\_\_

Habilitações literárias: \_\_\_\_\_

### PARTE I

Para cada uma das questões seguintes, escolhe apenas uma das hipóteses de resposta.

1. Em casa, quantos livros tens? (Os manuais escolares não contam)

Mais de 50  Entre 20 e 30  Entre 10 e 20  Menos de 10

2. Em tua casa há:

Dicionário de Português: Sim  Não

Gramática do Português: Sim  Não

3. Os adultos com quem vives (pais, irmãos mais velhos, avós...) têm por hábito ler livros nos seus tempos livres?

Todos têm  A maior parte tem  Alguns têm  Nenhum tem

4. Os adultos com quem vives têm por hábito ler jornais/revistas?

Todos têm  A maior parte tem  Alguns têm  Nenhum tem

5. Os adultos com quem vives costumam oferecer-te livros?

Muitas vezes  Algumas vezes  Poucas vezes  Nunca

6. Quando eras pequeno, costumavam ler-te histórias em casa?

Muitas vezes  Algumas vezes  Poucas vezes  Nunca

7. No teu grupo de amigos é costume dar ou emprestar livros e/ou revistas?

Muitas vezes  Algumas vezes  Poucas vezes  Nunca

8. Costumas falar com os teus amigos sobre as coisas que lês?

Muitas vezes  Algumas vezes  Poucas vezes  Nunca

9. Normalmente gostas que te ofereçam livros?

Gosto muito  Gosto  Gosto pouco  Não gosto nada

## PARTE II

10. Costumas ler: (assinala para cada uma das alíneas apenas uma hipótese)

Jornais /revistas:	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
a) de desporto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) de espectáculos (música, TV...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) de banda desenhada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) de informação geral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) técnicas (informática, fotografia...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Costumas ler: (assinala para cada uma das alíneas apenas uma hipótese)

Livros:	Muitas Vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
a) Banda Desenhada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Diários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Biografias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Policiais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Ficção Científica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Romances / Contos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Poesia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Aventuras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Divulgação(Ciências, Artes, História)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Técnicos (Informática, fotografia...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Onde lês mais frequentemente? (assinala apenas uma das hipóteses)

Em casa  Na escola (sem ser nas aulas)  Em bibliotecas (sem ser da escola)

Outros locais  Quais? \_\_\_\_\_

13. Quais são as razões que habitualmente te levam a escolher um livro para ler?

(Assinala as duas razões que têm para ti, normalmente, maior importância)

- a) Porque já conheces o autor e costumas gostar das suas obras
- b) Porque o assunto te interessa
- c) Porque te disseram que era engraçado
- d) Porque te falaram dele nas aulas
- e) Porque o viste anunciado
- f) Porque o título te desperta curiosidade
- g) Porque não é muito grande
- h) Porque tem muitas ilustrações / imagens
- i) Porque leste uma passagem da obra e queres saber como continua

14. Quantos livros terás lido no último ano? (os que leste na escola não contam)

0  1 a 2  3 a 5  6 a 10  mais de 10

15. Quando vais de férias levas coisas para ler?

Sim

Não

De que tipo?

Revistas (música / desporto / ciência)

Livros

Banda Desenhada

16. Imagina uma situação em que tens de escolher o que fazer. Ordena cada uma destas actividades, atribuindo o valor 1 à que consideras mais importante, o 2 à seguinte, etc.

Nunca dês o mesmo valor a mais que uma hipótese:

a) Ver televisão

b) Ouvir música

c) Jogar computador / videojogos

d) Ler (jornais, revistas, livros... )

e) Praticar desporto

f) Conviver com os amigos

17. Ler é uma actividade que:

a) Gostas muito de fazer

b) Gostas de fazer

c) Gostas pouco de fazer

d) Não gostas nada de fazer

18. Na tua opinião, o que contribui mais para a posição face à leitura que referiste na resposta anterior foi: (assinala as duas razões que consideras mais importantes)

a) A escola

b) A família

c) O grupo de amigos

d) A tua maneira de ser

Gratos pela tua colaboração!

(Documento baseado no inquérito Hábitos, Práticas e Atitudes de leitura dos Jovens Portugueses, Castro, R. & Sousa, M<sup>a</sup> Lourdes, 1996)

## ANEXO II

### TESTE 1

1. Depois de escutares atentamente o texto completa os espaços com as palavras que lhe correspondem.

#### O menino que queria ser feliz

Era uma vez um menino que queria ser feliz, embora não soubesse que cor, forma ou cheiro podia ter a felicidade.

Para o menino, que nada sabia sobre a felicidade, ela tanto podia ser um \_\_\_\_\_ com penas da cor do arco-íris, como uma \_\_\_\_\_ com uma pérola dentro, um livro mágico, uma \_\_\_\_\_ rara, um castelo erguido no ar, uma nuvem carregada de \_\_\_\_\_ ou apenas um instante de silêncio no meio de uma \_\_\_\_\_ ensurdecida pelo ruído das pessoas apressadas.

Quando lhe perguntavam o que queria ser quando fosse grande, o menino, sem hesitar, respondia:

- Eu só quero ser \_\_\_\_\_.

As pessoas crescidas achavam que esse desejo era \_\_\_\_\_ e elevado, mas consideravam que se tratava de uma coisa pouco \_\_\_\_\_ para um menino que tinha pai, mãe, avós e \_\_\_\_\_, uma casa com quintal e jardim, \_\_\_\_\_ de qualidade e um risonho futuro diante de si. Por isso esperavam que ele respondesse: «Quero ser \_\_\_\_\_ como o meu pai, médico como o meu \_\_\_\_\_, ou astronauta como os homens e mulheres que vejo nos \_\_\_\_\_ a morarem nas estações orbitais, nesses sítios \_\_\_\_\_ onde se descobre que a Terra é azul apesar de todas as \_\_\_\_\_ que os homens lhe fazem.»

José Jorge Letria, 2005 (*Conto Inédito*)

## ANEXO III

### TESTE 2

#### Conto Tradicional

Neste conto tradicional, que te apresentamos “baralhado”, narra-se a história de três irmãs que não conseguiam arranjar noivo por serem tatibitates, isto é, incapazes de falar claro.

1. Ordena os nove parágrafos do texto, numerando-os pela ordem correcta, nos quadrados em branco.

#### As irmãs gagás

- Diz dali a outra irmã:
- A última, zangada, por ver que as irmãs não obedeciam à recomendação da mãe, exclamou:
- Uma mãe tinha três filhas, e todas eram tatás: para fazer com que elas não perdessem casamento, disse-lhes:
- Ó mãe, o tutalinho fede. (Isto é, o pucarinho ferve.)
- O noivo assim que viu que todas elas eram tatibitate desatou a rir e fugiu pela porta fora.
- Meninas, é preciso estarem sempre caladas quando vier aqui a casa algum rapaz; senão nada feito.
- Tira-le o teto e mete-le a tolé. ( Isto é, tira-lhe o testo e mete--lhe a colher.)
- De uma vez trouxe-lhes um noivo para ver se gostava de alguma delas, e não se tinha esquecido de fazer a recomendação às filhas. Estavam elas na presença do noivo, que ainda não tinha dado sinal de sua simpatia, quando uma delas sentiu chiar no lume, e diz logo muito lampeira:
- A mãe não di que não falará? Pois agora não tasará . (Isto é, a mãe não disse que não falarás? Pois agora não casarás.)

Teófilo Braga, *Contos Tradicionais do povo Português*, Vol.I,

2º ed., Publ.Dom Quixote, 1995

## ANEXO IV

### TESTE 3

**1. Depois de escutares atentamente o texto escolhe a opção correcta em cada uma das alíneas.**

1. O título do texto que acabaste de ouvir era

- a casa da televisão chocolate.
- a sala da televisão chocolate.
- o quarto da televisão chocolate.

2. A família Visão juntamente com Charlie e o avô José entraram numa divisão

- deslumbrantemente brilhante e branca.
- brilhante e espelhada.
- cheia de luzes.

3. O senhor Wonka deu a dada um

- uns auscultadores.
- uns chocolates.
- uns óculos.

4. A divisão encontrava-se

- com algumas pessoas no centro.
- completamente vazia, excepto nas extremidades.
- completamente cheia, excepto nas extremidades.

5. Os fatos espaciais dos Umpa-Lumpas eram de

- de um vermelho luminoso.
- de um azul luminoso.
- de um verde luminoso.

**6.** Observando os Umpa- Lumpas, Charlie sentiu

- uma grande alegria.
- uma estranha sensação.
- uma grande tristeza.

**7.** Os Umpa-Lumpas moviam-se em cima e em volta da

- enorme roda preta.
- grande mesa negra.
- enorme câmara preta.

**8.** Quem estava sentado na mesa negra era

- TeloVisão.
- um Umpa-Lumpa.
- o senhor Wonka.

**9.** O senhor Wonka ralhou com

- Charlie.
- um Umpa-Lumpa.
- TeloVisão

**10.** O senhor Wonka disse que

- não gostava de televisão.
- só gostava em pequenas doses.
- gostava muito de televisão.