

Araújo, M. (1997). Leitura: um modelo teórico e (algumas) propostas de uma prática consistente.

Millenium, 8

LEITURA: UM MODELO TEÓRICO E (ALGUMAS) PROPOSTAS DE UMA PRÁTICA CONSISTENTE *

MARIA DE FÁTIMA A. CUNHA ARAÚJO **

* Texto de 1987, elaborado no âmbito da Formação em Serviço na Escola Preparatória de Aguiar da Beira.

** Professora-effectiva do 3º Grupo da Escola E.B. 2,3 de Gouveia.

CAPÍTULO 1

A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO ESCRITA NO MUNDO DE HOJE

Ao longo da sua história a humanidade desenvolveu a vida fundamentalmente a partir da comunicação, construindo textos que foram (e continuarão a ser) veículos de partilha de decisões e de saber entre emissores e receptores. Naturalmente que essa comunicação começou por assumir um carácter familiar e a ser materializada pela linguagem, com toda a carga de artificialismo que este meio de expressão comporta. Mas a linguagem não foi o único veículo de interacção com o mundo, mesmo no homem mais primitivo. O seu sentido de sobrevivência leva-o a arquitectar as formas de subsistência possíveis e a pintura rupestre, representando cenas de caçadas, é reveladora dessa outra vertente da comunicação, mais duradoura do que a linguagem, e que é hoje um dos documentos fundamentais que a humanidade possui para penetrar no "segredo" da vida dos nossos antepassados.

A revolução agrícola, que fixa as populações primitivas à terra, criou novas necessidades de comunicação pois a relação entre os indivíduos ultrapassa então os limites das pequenas comunidades familiares ou de clãs. A troca de produtos surge, assim, como o leitmotiv da comunicação, e este padrão não irá perder-se. Pelo contrário, vai-se acentuando a dinâmica de produção como uma componente forte de comunicação. E não só a produção em termos de culturas agrárias. As trocas comerciais e culturais que os descobrimentos trouxeram; as revoluções industriais (têxteis, transportes e, no nosso tempo, as telecomunicações) aproximaram de tal modo os indivíduos que estamos hoje no limiar de grandes transformações qualitativas da humanidade.

A pluralidade de textos, desde o oral ao escrito, da pintura à arquitectura, entre tantos outros, são o "corpus" que materializa este estreitamento cada vez maior das relações entre os cidadãos e os povos.

Esses textos assumiram contudo, predominantemente, a forma de discurso oral e de discurso escrito (não lidaremos neste trabalho com o conceito mais amplo de texto), ambas as variedades apresentando características pontuais e similares. Assim, as duas consubstanciam a expressão de sentimentos e de necessidades pela via da utilização de símbolos; ambas são fortemente condicionadas pelo pensamento; uma e outra são determinadas por regras de sintaxe e de semântica. Para além disso, terá que haver em ambas as modalidades de discurso, entre emissor e receptor, para que o objectivo da comunicação se possa atingir, um certo nível de compreensão, um conhecimento comum, a partilha de expectativas.

Diremos que a não identidade dessas expectativas e de percepções culturais pode determinar que um leitor ou um ouvinte faça de uma mensagem que até ele chega uma descodificação errada que, naturalmente, conduzirá à não compreensão da mensagem/objectivo.

Mas, apesar destas semelhanças, o discurso oral e o discurso escrito diferem em aspectos fundamentais. Segundo Vygotsky (1962) a construção do discurso escrito é uma "função linguística separada, que difere da produção oral tanto na estrutura como no modo de funcionamento. Mas o seu desenvolvimento mínimo requer um nível elevado de abstracção." (p.29)

Vamos tentar esboçar algumas dessas diferenças de fundo entre os dois discursos centrando a nossa atenção nos factores psicológicos, linguísticos e cognitivos. Procuraremos em seguida fazer uma reflexão-síntese sobre a importância de cada um deles na comunicação do nosso tempo.

A análise dos factores críticos de natureza psicológica revela-nos que o discurso oral é um acto social. Nele, a existência de uma audiência determina formas de acção, interacção e reacção entre os indivíduos. O mesmo será dizer que o discurso oral tem sempre um contexto situacional. Como consequência, tanto o emissor como os receptores têm a capacidade de controlo imediato sobre a orientação que a comunicação assume, criando um fluxo de sentido duplo.

A linguagem não verbal assume-se aqui como componente importante, fornecendo a emissores e a receptores chaves imediatas de interpretação.

Em oposição, o discurso escrito é um acto solitário, faltando-lhe um contexto situacional nítido. Para o compensar, o escritor tem de ficcionalizar uma audiência e tentar prever as suas respostas ao texto por ele criado.

Para além desta dificuldade, o escritor tem também de assumir os papéis dos leitores, perspectivando as suas próprias percepções, pontos de vista e expectativas, e equacionando-os com os dos leitores. Noutro plano, embora os escritores possam utilizar chaves não verbais, como por exemplo: tabelas, diagramas, mapas, gráficos, parágrafos, pontuação, maiúsculas, o discurso escrito depende, no essencial, das palavras que o escritor escolhe e da forma com que vai transmitir as suas ideias.

De entre os factores linguísticos salientaremos que o discurso oral não se preocupa, em regra, fundamentalmente com a precisão e a expressão. As repetições, a expansão das afirmações, o estilo telegráfico são algumas das suas características. Para além disto, o discurso oral tolera melhor a repetição de expressões e de frases inteiras do que a escrita. Esta carece de uma construção mais cuidada, concisa e coerente para garantir a clareza dos sentidos. Ela tem, por assim dizer, uma direcção mais controlada do que o discurso oral.

Os factores cognitivos mais salientes são os seguintes: o discurso oral tem um desenvolvimento natural e prematuro, tal significando que adquirimos capacidades orais sem muito esforço. Também o ritmo de produção oral é adquirido rapidamente.

Muito esquematicamente poderemos traçar o quadro da aquisição e do desenvolvimento da linguagem oral, desde o primeiro ano de vida até à idade de entrada para a escola, como ilustração do carácter natural, prematuro, relativamente fácil e rápido deste processo. É um facto que todos os investigadores fazem ressaltar (e qualquer um de nós pode constatá-lo na sua vivência) que, atingida a idade escolar, a criança domina praticamente a sua língua materna. Cinco ou seis anos são suficientes para adquirir um sistema tão complexo. Nos anos posteriores a aquisição da língua continua a processar-se mas em vertentes já específicas (alargamento lexical, capacidades meta-linguísticas, etc). O fundamental da língua é já um património da criança quando pela primeira vez se senta nos bancos da escola.

Do balbuciar inicial, em que a simples emissão de vogais constitui uma primeira manifestação de comunicação, a criança passa, logo após, a ligar vogais e consoantes (fundamentalmente as guturais e as labiais). As primeiras palavras surgem ao atingir-se o primeiro ano de vida, e a investigação actual

sustenta que elas exprimem relações, fundamentalmente com tudo aquilo que rodeia a criança, nomeadamente os produtos da alimentação. Assim, e por exemplo, quando uma criança diz "leite" ela pode querer significar relações várias, uma delas sendo a de que "quer beber leite". É o contexto real que a mãe tem de interpretar para dar uma resposta no sentido desejado pela criança. É a fase das chamadas holofrases.

Alguns meses depois desta fase as crianças começam a proferir duas ou três palavras ligadas - nomes apenas - não podendo ainda ligar esses nomes com as palavras gramaticais, por exemplo, as preposições. Assim, e ainda com um simples exemplo, "garagem carro", para significar que o carro está na garagem. O estilo desta frase é designado por telegráfico e será desnecessário explicar porquê.

Convém salientar aqui que o que fica dito acima se refere à capacidade de produção da criança, não à possibilidade que ela tem de compreensão do discurso oral à sua volta, que é muito mais ampla, como o demonstram os pedidos de histórias feitos aos adultos e as reacções às narrativas que qualquer um de nós já observou.

Aos três anos de idade a criança articula as suas primeiras frases gramaticalmente correctas. Naturalmente que há muitas dificuldades ainda, nomeadamente as que se relacionam com inflexões, tempos verbais, (e outras), desenvolvendo-se mecanismos de sobregeneralização que a pouco e pouco vai ultrapassando. Os dois ou três anos subsequentes são cruciais. É o período da socialização da criança em jardins-escola ou em ligações mais alargadas do que as do âmbito familiar que foi dominante até aos três anos. Com contextos mais latos, mais naturais e provavelmente mais ricos em função do desenvolvimento físico e motor que alargam o horizonte infantil (a criança, porque já caminha com firmeza e já corre, conhece um mundo cada vez mais amplo), acelera-se a produção linguística oral cada vez com mais correcção. A escola tem resolvidas as questões mais difíceis da aquisição da língua. Ela faz-se independentemente das regras do jogo da instituição.

Em contrapartida, o discurso escrito é aprendido geralmente pela via da instrução formal e não através de processos naturais de aquisição. A linguagem escrita requer uma extensa aprendizagem anterior, tais como: a utilização de formas ortográficas, de morfemas, de vocabulário, de sintaxe, e a construção de contextos significantes. Para além da sua organização formal. Deste modo, o discurso escrito exige um esforço mental muito mais complexo. Os escritores têm de concentrar-se tanto no significado como na

produção das ideias. E é um facto que a produção raramente é rápida ou fluente e que os significados nem sempre são claros.

Como síntese, poderemos talvez concluir que os dois discursos continuam a ser, no nosso tempo, um dos caminhos fulcrais na construção da vida.

À primeira vista, e dado que hoje, pelo progresso tecnológico, as comunidades se encontram muito mais próximas umas das outras, tanto no plano da distância material como no da partilha inter-cultural, poderia concluir-se que o discurso oral seria veículo ideal na construção e aprofundamento dessa dinâmica. Se adicionarmos a este discurso a componente visual que quase sempre o acompanha mais esta conclusão parece fortalecer-se. Mais: a proliferação de conferências, colóquios, mesas-redondas, etc, a nível local, regional, nacional, internacional, e à escala planetária é, inegavelmente, um outro factor poderoso que teremos de contabilizar a favor do discurso oral na concretização do objectivo humano da comunicação rentável e necessária entre os indivíduos. Uma reflexão mais profunda, contudo, leva-nos a uma posição mais conforme com a realidade.

A comunicação oral tem um suporte material - a substância fónica - que não é facilmente armazenada no nosso cérebro. (Sabemos como é limitada a capacidade da memória humana). Ainda que fosse facilmente guardado e reproduzido, o discurso oral seria sempre uma substância fónica, fluida, que não permite, com facilidade, nem o estudo holístico das mensagens (sobretudo das mais complexas) nem uma sistematização fácil das ideias.

O mundo dos nossos dias, entendido na perspectiva do conhecimento que dele necessitamos de ter para nele melhor nos sentirmos e vivermos, exige mensagens coerentes, coesas e, sobretudo, que mobilizem todos os nossos sentidos para delas retirarmos os significados em profundidade. As características inventariadas (para além de outras) assumem uma dimensão ainda mais relevante quando pensamos em termos da instituição escolar. A comunicação é aqui estabelecida com e entre indivíduos jovens que carecem de uma aquisição estruturada e sistematizada do saber. É verdadeiro afirmar-se que o discurso oral também pode construir-se de acordo com as características acima. Mas é também da sua natureza ser materializado com base na atomização temática, sem um cimento pré-estabelecido a servir de elemento de coesão global. Tal comunicação não difere da que a escola paralela privilegia, e ela não é potenciadora da criação de blocos de saber.

Acreditamos que embora o discurso escrito seja infinitamente mais complicado na sua produção nos planos psicológico, linguístico e cognitivo, ele pode servir objectivos não atingíveis pela palavra falada, constituindo a leitura um veículo privilegiado de comunicação entre autores e leitores.

Identificámos acima a proximidade cada vez maior, em dois planos, da comunidade planetária como uma das características fundamentais do nosso tempo, proximidade essa que a palavra oral tem ajudado a concretizar. Mas o mundo dos nossos dias é também caracterizado pela necessidade do rigor e da precisão, só possíveis numa dinâmica de aprofundamento das ideias. Cremos que o processo de codificação/descodificação, que possibilita esse rigor e essa precisão, pode ser melhor realizado a partir da substância "palavra escrita" do que a partir da substância fónica, por razões inerentes ao emissor de mensagens e aos seus receptores.

Analisemos com algum detalhe o que se passa com o escritor no processo de materialização dos textos que servirão de base à nossa informação/formação. O escritor não se encontra em regra sob a influência das mesmas pressões temporais dos emissores do discurso oral. Dispõe, assim, de tempo para operar uma selecção mais precisa das palavras e das estruturas frásicas para a veiculação dos seus conteúdos. Por outro lado, a linguagem escrita permite uma reflexão retrospectiva, isto é, uma revisão constante da sua produção no sentido de uma maior objectividade. Para além disto, a escrita permite níveis mais elevados de abstracções: as ideias mais complexas podem ser apresentadas em forma escrita porque o texto resultante pode ser lido quantas vezes disso necessitarmos. Por último, as palavras permanecem materialmente no papel, na forma divisada pelo seu autor, contrariamente à palavra oral, que é transitória - o que permanece no ouvinte/descodificador é a interpretação armazenada das palavras do emissor. Ainda que o descodificador possa encontrar-se sob a influência de pressões temporais diversas das do autor/emissor (e na escola essa situação é frequente), o texto escrito permite-lhe reflexões retrospectivas, níveis de abstracção elevados, tal como ao codificador. Para além de lhe assegurar a presença da mensagem corporizada no papel impresso ou manuscrito.

Assim sendo, a leitura tem de ser perspectivada como a realização de um processo interpretativo geral subjacente a toda a comunicação; como uma actividade racional através da qual o leitor cria sentidos com base em chaves textuais.

CAPÍTULO 2

A DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA A DESENVOLVER

- A COMPREENSÃO DO TEXTO ESCRITO -

Uma análise ampla da leitura e das suas técnicas não poderá ignorar que o tema envolve um número elevado de capacidades gerais. Afirma-se, por exemplo, que a leitura exige um tipo especial de discriminação visual, mas uma tal posição não considera factos fundamentais relativamente ao papel que os olhos desempenham no acto de ler. Não é necessário nenhum tipo ou nível especial de acuidade visual para processar a discriminação entre letras ou entre palavras impressas. De facto, a leitura fluida depende de uma capacidade para confiar o menos possível nos olhos, capacidade essa que não é passível de ser ensinada. As crianças adquirem-na quando utilizam capacidades perceptivas e cognitivas comuns a muitos outros aspectos quotidianos da percepção visual. Uma outra afirmação que persiste é a de que a leitura constitui apenas uma questão de "descodificação dos sons", isto é, de tradução dos símbolos escritos numa página em sons reais ou imaginados da fala. Nesta perspectiva, aprender a ler seria pouco mais do que memorizar as regras seleccionadas para descodificar e praticá-las depois constantemente. Porém, a análise das relações entre o material impresso e a fala não só confirma que as regras para decifrar os sons são muito complexas como também são irrelevantes. A leitura é, na verdade, mais o processo de atribuir sentido ao material escrito do que uma questão de extrair sons desse mesmo material. É esse processo, sem dúvida complexo, que constituirá o fulcro deste trabalho.

Uma ou duas questões prévias deverão desde já ser explicitadas. A primeira, é a de que não é certamente necessária uma explicação especial sobre como deve ensinar-se a compreensão. Ela não é um tipo novo de destreza que tenha de aprender-se para que a leitura possa efectuar-se, mas sim a base de toda a aprendizagem. Importante, sim, é a necessidade de familiarizar as crianças com os traços distintivos do material impresso e com o modo como esses traços se relacionam com o significado. Esta familiaridade e a compreensão não podem ensinar-se, como também não são susceptíveis de ensinar-se

as regras da linguagem oral. A experiência que as crianças necessitam para encontrar o significado no material escrito só pode adquirir-se através da leitura significativa, do mesmo modo que se desenvolve, aliás, a sua aptidão oral mediante a audição significativa.

Uma outra questão é a de que não é necessário que os leitores, especialmente os principiantes, compreendam o significado de tudo o que estão tentando ler. Quando os adultos lêem um romance, um artigo de jornal, um anúncio publicitário, têm sempre a liberdade de passar por cima de partes do texto mais ou menos longas e de ignorar muitos pormenores, ou porque são sejam compreensíveis, ou porque são irrelevantes para os seus interesses ou necessidades. Quando as crianças estão a aprender a linguagem falada elas parecem ser capazes de seguir conversas adultas e os programas de televisão sem que compreendam cada uma das palavras. Uma compreensão do tema, um interesse geral e a capacidade de extrair sentido a partir de algumas partes compreensíveis podem ser mais do que suficientes para reter a atenção de uma criança. Uma tal compreensão parcial é, efectivamente, a base da aprendizagem - nada será mais decisivo para despertar a atenção que a presença de informação nova. Para as crianças, aquilo que não é compreensível é, no entanto, tolerado pela oportunidade de descobrir algo que seja novo.

Caberá aqui referir que, paradoxalmente, muitos materiais de leitura são intencionalmente elaborados de um modo não significativo. Em tais situações não é fácil o desenvolvimento da capacidade para procurar e identificar significados no texto.

Estas e outras questões carecem, todavia, de ser fundamentadas num quadro teórico assente na investigação (uma espécie de cimento aglutinador) sob pena de correremos o risco de assentar a construção e o desenvolvimento de técnicas de leitura apenas nas nossas intuições. Será esse o objectivo que tentaremos atingir no Capítulo 3, em que faremos a descrição do modelo psicolinguístico da leitura e analisaremos algumas das suas mais significativas implicações pedagógicas. Abordaremos em seguida a complexa questão dos métodos de leitura e reflectiremos sobre algumas das técnicas que se nos afiguram ser consistentes com o quadro teórico esboçado.

É, portanto, dentro dos limites aqui definidos que nos propomos trabalhar.

Cabe aqui referir igualmente as dificuldades com que deparámos na pesquisa bibliográfica. A literatura em língua portuguesa não abunda. Pelo contrário. Daí o recurso a autores estrangeiros, nomeadamente

ingleses e americanos. Também a inclusão de bibliografia específica sobre leitura na perspectiva do ensino de uma segunda língua carece de uma breve clarificação. Em termos gerais, a investigação comprova que os princípios e as técnicas inventariados e descritos são aplicáveis na aquisição e desenvolvimento da língua materna e da segunda língua - L2. Por outro lado, tentámos sempre uma reflexão sobre as alterações a introduzir nos modelos preconizados para a compreensão da leitura numa segunda língua.

CAPÍTULO 3

O MODELO PSICOLINGUÍSTICO - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Goodman (1971) define a leitura como "um processo psicolinguístico através do qual o leitor, um utente da língua, reconstrói, o melhor que pode, uma mensagem codificada por um escritor com uma determinada disposição gráfica..." Esta reconstrução assume as características de um processo cíclico envolvendo operações complexas de amostragem, previsão, testagem e confirmação, a partir da construção inicial de uma hipótese sobre a mensagem de um texto. O conceito de amostragem constitui algo de novo, em oposição directa a outros modelos, nos quais a leitura pressupõe o processamento de todas as letras do texto escrito. O que significa tal conceito? Apenas o seguinte: o bom leitor, tirando partido dos aspectos redundantes da linguagem, faz a reconstrução de um texto completo recorrendo apenas a uma parte do material gráfico, como que envolvido num processo de reprodução de uma réplica da mensagem textual - uma análise pela via da síntese.

Conseguida esta reconstrução, necessário se torna testar a sua validade, o que poderá ser feito com base na informação anterior, tanto a informação extraída do próprio texto em estudo como a quantidade de informação armazenada na memória de longo prazo do leitor relacionada com o tópico em análise.

Se acontece que o leitor confirma que a reconstrução está realmente de acordo com o seu conhecimento anterior, então o ciclo de amostragem começa de novo. Se, porém, se revelar existir alguma inconsistência associada à reconstrução, o leitor poderá adoptar uma estratégia compensatória, como por exemplo, repetir a leitura.

Uma implicação clara de um tal modelo é a de que qualquer leitor disporá de um número elevado de pontos potenciais em que a incerteza poderá surgir. Goodman referira já (1967) a leitura como um "jogo

de adivinhação psicolinguística", salientando que todos os leitores poderão "adivinhar erradamente" em qualquer fase da sua leitura, mas sublinhando, também, que os leitores eficientes têm a capacidade para recuperar rapidamente dos erros assim cometidos.

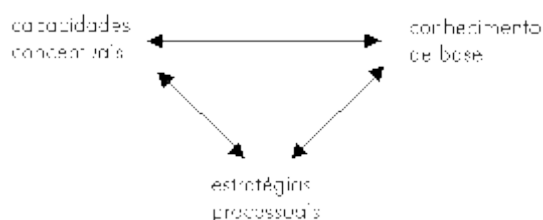
Uma outra implicação do modelo é a de que os leitores mais fluentes utilizarão um mínimo de amostragem do texto. A leitura surge, assim, nesta teoria, como um processo selectivo.

As teses de Goodman, expostas aqui em síntese, foram sendo construídas com base na investigação empírica de origem diversa. Smith (1971), por exemplo, tinha argumentado que a leitura letra-a-letra ou palavra-a-palavra é altamente deficitária, na medida em que o sentido de uma palavra tenderá a ficar esquecido antes de o leitor atingir o sentido da palavra seguinte. Isto é, as técnicas de leitura assentes na individualização dos elementos do discurso não são susceptíveis de criar no leitor relações significantes.

Uma outra vertente da investigação está relacionada com o conceito de não-linearidade. O leitor fluente faz a abordagem de um texto com expectativas baseadas no conhecimento que tem sobre o tema. À medida que avança na leitura ele confirma ou revê essas expectativas recorrendo às chaves ortográficas, sintácticas e semânticas do texto.

Do que fica exposto ressalta consistir a leitura numa interacção, mais ou menos frutífera, entre três factores: capacidades conceptuais de nível superior, conhecimentos de base e estratégias processuais.

Coady (1979) esquematizava deste modo essa interacção:



Reconhece-se neste esquema, ainda que construído de forma mais complexa, o equacionamento feito por Goodman em 1977 da leitura e do processo interactivo entre linguagem e pensamento.

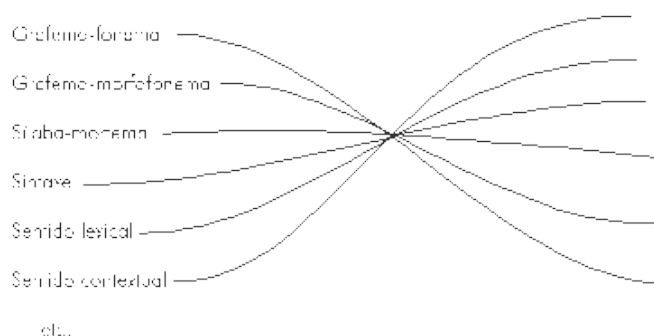
CAPÍTULO 4

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA TEORIA

As implicações pedagógicas da teoria aqui esboçada são profundas e cobrem um espectro largo da actividade do professor e dos alunos. Vejamos algumas delas:

a) No ensino da leitura o professor deveria dar uma ênfase primordial às estratégias de compreensão, priorizando aquelas que envolvem níveis mais elevados de raciocínio, já que as estratégias de nível mais elementar, enfatizando a identificação e a atribuição de sentido aos símbolos escritos considerados isoladamente, podem contribuir (no caso de se gastar muito tempo com elas) para uma perda geral do sentido.

Numa conferência proferida em 1975 na Universidade de Ohio, Roger Shuy (in Coady, op. cit. p.8) esquematizou do modo seguinte a maturação das estratégias processuais presentes no acto de leitura:



O que significa este esquema?

Significa que há uma mudança relativa no tempo na utilização de estratégias processuais, representada da esquerda para a direita. Nas fases iniciais, os leitores privilegiam as primeiras estratégias, substituindo-as pelas últimas à medida que amadurece a sua capacidade de leitura.

b) Uma vez que as diferentes estratégias processuais interagem umas com as outras cada leitor pode tirar vantagens dos seus pontos fortes de modo a ultrapassar as suas dificuldades.

c) Não existe apenas uma via para o ensino da leitura. O professor deverá consciencializar-se de que a abordagem da leitura terá de ser eclética.

d) A selecção de materiais de leitura individualizados é extremamente útil e altamente recomendada porque permitirá a cada aluno avançar de acordo com o seu próprio ritmo de aprendizagem. Embora conscientes da dificuldade que esta individualização envolve em turmas numerosas como as que leccionamos, pensamos que essa dificuldade pode ser minimizada através da diagnóstica de interesses de leitura feita inicialmente, de que adiante falaremos mais detalhadamente.

e) Uma certa ênfase inicial na aceleração do ritmo de leitura dos alunos é geralmente necessária para modificar as estratégias da linearidade, geradoras de dificuldades em termos de compreensão das mensagens.

f) Os temas dos materiais de leitura deverão ter as seguintes características:

1. Ser de grande interesse.
2. Estarem relacionados com o "background" do leitor.
3. Estarem graduados em termos de dificuldade.

Analisemos cada uma destas características separadamente.

1. A investigação a que tivemos acesso evidencia que o nível de compreensão dos alunos aumenta quando os materiais se situam em áreas do seu interesse.

Asher (in Gebhard, 1987) avaliou o interesse de crianças americanas mostrando-lhes "slides" sobre tópicos diferentes e estudando as suas reacções a eles. Posteriormente, deu a cada criança seis textos para leitura, três dos quais correspondiam aos tópicos que tinham suscitado as reacções mais positivas, e os restantes três aos tópicos a que as crianças tinham reagido menos positivamente. Os resultados mostraram que as crianças compreendiam melhor os materiais com um nível de interesse pessoal mais elevado. (p.22)

Uma questão se coloca aqui: como podem os professores fornecer materiais interessantes aos seus alunos? Uma das vias a seguir deverá ser a da identificação dos interesses de quem aprende, fazendo entrevistas ou elaborando questionários sobre preferências de leitura. Uma alternativa poderão ser as observações feitas diariamente pelo professor, registando num dossier os dados retirados de conversas formais ou informais com os alunos, ou simplesmente tomando nota dos materiais de leitura que os alunos geralmente levam consigo para a sala de aula. Outra possibilidade (referida por Gebhard (1987) é a da criação de uma biblioteca na sala de aula onde os alunos poderão seleccionar os materiais que mais lhes interessam (p.22).

2. O fornecimento de informação fundamental sobre um texto seleccionado para leitura é um outro processo de que os professores dispõem para facilitar uma compreensão positiva da mensagem escrita. Esta informação sobre o conteúdo de um texto, fornecida antes de os alunos estarem envolvidos no acto da leitura, dá-lhes a oportunidade de aquisição de conhecimento novo e de recapitulação do saber já existente alargando as possibilidades de compreensão. Existem, pelo menos, três modos diferentes de fornecimento de informação fundamental - a visão prévia dos materiais que vão ler lidos (quer pela via da oralidade, quer através de um ou dois parágrafos, quando os alunos chegam à sala de aula.) Esta visão prévia pode ser dada através de gravuras (com ou sem palavras) que dão aos alunos uma ideia do que irá suceder; pré-testes, através dos quais o professor testa o conhecimento que os alunos têm do conteúdo antes de lerem, podendo estes pré-testes assumir a forma de escolha múltipla ou de questões de verdadeiro/falso; discussões breves na sala de aula - com a inclusão de informação factual, e criando condições para os alunos reflectirem sobre a sua própria experiência relativamente ao tópico de leitura.

3. O nível de dificuldade do tópico de leitura é de interesse fulcral. Poderá dizer-se que os materiais relativamente simples são os mais apropriados, e esta afirmação decorre quer da observação informal de muitos professores, quer da investigação. Alguns dados apenas: Cunningham (in Gebhard, (op. cit.), numa síntese investigativa sobre os factores que contribuem para uma compreensão positiva, salienta que textos relativamente fáceis resultam em ganhos no rendimento dos alunos (p.21); Berliner op. cit. conclui de um seu estudo que os alunos que lêem textos com graus de dificuldade graduada conservam o conhecimento por períodos de tempo mais amplos (p.21).

Uma questão importante terá de colocar-se aqui: que textos poderão ser qualificados como "relativamente fáceis"? Utilizando a fórmula conhecida de Krashen (1982), poderá sintetizar-se que um

texto será considerado acessível se contiver "i+1", sendo "i" o grau de compreensão de um aluno num dado momento, e "1" aquilo que está um pouco para além desse grau de compreensão.

Mas a questão a que tentámos dar resposta acima gera uma outra que os professores não poderão descurar: como podem os professores avaliar se os materiais de leitura têm um nível de dificuldade apropriado?

Uma possibilidade é a do recurso a testes diagnósticos, quer no início, quer durante o curso, construídos com base em questões de compreensão (escolha múltipla, verdadeiro/falso, perguntas abertas). Um outro processo de diagnóstico consiste na utilização de cloze (de que falaremos adiante mais detalhadamente).

Mas existem outros processos, menos formais, para diagnosticar o nível de compreensão dos alunos. De entre eles salientaremos os diálogos que o professor pode estabelecer com os seus alunos, individualmente, questionando-os sobre o que acabaram de ler. Autores há que preferem que nestes diálogos as questões sejam colocadas pelos alunos e não pelos professores. Uma outra técnica é a utilizada por Michael West (citada por Fanselow, 1986) e conhecida pela designação de "ler e levantar a cabeça". Tudo o que se pede ao aluno é ler em silêncio um texto, levantar a cabeça e repetir as palavras lidas. Se o texto é difícil o aluno tem de olhar para ele frequentemente, só sendo capaz de repetir uma ou duas palavras de cada vez.

Uma outra questão relacionada com os níveis de dificuldade dos materiais de leitura tem a ver com os conteúdos culturais. Dito de forma mais englobante - o "background" que o leitor traz para a tarefa. Em sociedades multiraciais trata-se de uma questão decisiva para a compreensão, ou não, daquilo que se lê. Mas também em sociedade mais homogéneas, como a nossa, a questão da informação cultural se deve colocar. São conhecidas as situações de dificuldade de compreensão da informação quando a origem social dos alunos traz com ela padrões de cultura substancialmente diferentes dos dos autores dos textos em análise. Parece-nos que nestas situações o papel do professor poderá ser decisivo. Duas opções, pelo menos, estarão ao seu alcance: ou exclui tais materiais do seu ensino (se acredita que os conteúdos culturais interferem com a compreensão dos alunos), ou então utiliza-os e aproveita a oportunidade para o alargamento do conhecimento dos leitores. Se a sua opção é esta última (e é a opção válida) então a informação prévia sobre o tópico que vai ser lido é fundamental.

g) Uma outra implicação pedagógica subjacente à teoria exposta terá que considerar-se como função prioritária dos professores - o fornecimento de "feedback" apropriado e com um "timing" exacto. O que está, de resto, implícito em outras implicações inventariadas acima.

h) Deixámos para o fim uma afirmação decorrente da nossa perspectiva pessoal sobre tudo o que lemos até ao momento sobre a leitura: quem se encontra melhor colocado para agir é o próprio aluno ao aprender as combinações e interconexões possíveis entre as várias estratégias processadoras. De que modo? Lendo, lendo sempre mais.

CAPÍTULO 5

A QUESTÃO DOS MÉTODOS EM LEITURA

O acto de ler tem sido definido de modos muito diferentes através do tempo. Uma perspectiva inicial considerava a leitura como a simples actualização fónica dos caracteres escritos. Esta perspectiva foi baptizada de "Método ABC", também conhecido por "Método silábico". Apesar de muito antigo, tem-se revelado muito resistente, sendo ainda defendido nos nossos dias. Gibson refere num estudo de 1975 que mais de 90% das crianças americanas que frequentam aulas de leitura não compreendem o sentido do que lêem, de modo que a mensagem do autor não chega a atingi-las (in Mackay et al.) Esta e outras investigações criaram as condições para o desenvolvimento de um novo método - o "Método global". Os dois têm coexistido e... perdurado. Hoje ainda se fala de dois métodos distintos no ensino da leitura - o sintético e o analítico. O primeiro, com um percurso que vai das letras ou dos sons para a palavra e para a frase; o segundo, que começa com gravuras, palavras ou frases e afunila depois para os elementos visuais e vocais.

Sem menosprezar os contributos destas duas escolas do pensamento (o Método ABC e o Método Global) na área da leitura, a investigação recente tornou praticamente inútil a controvérsia "fónico versus global". No final dos anos cinquenta psicólogos cognitivistas e psicolinguistas juntaram recursos e uniram esforços para investigarem como a criança aprende a língua. O seu objectivo era analisar os processos mais complexos da comunicação humana no quadro de experiências laboratoriais perfeitamente controladas. O movimento deu origem a um conjunto de modelos teóricos. Chomsky foi o pioneiro desse movimento com a sua "gramática generativa e transformacional", construída como

"um modelo da compreensão da linguagem humana e da leitura", segundo as palavras de Beaugrande, 1981.

No período que precedeu Chomsky, a ênfase nas teorias da aprendizagem, incluindo a aprendizagem da leitura, era behaviorista. Os indivíduos, pensava-se, aprendem por hábitos gerados por situações de estímulo/resposta. A capacidade de ler seria, então, adquirida em função da formação de hábitos, sendo o sentido resultante da soma linear das palavras numa frase. Os psicolinguistas mostraram ser a psicologia behaviorista inadequada para explicar o processo de leitura. Em sua substituição criaram um modelo teórico cujas bases fundamentais desenvolvemos no capítulo 3.

Mas a construção de uma teoria psicolinguística da leitura não conduziu os seus principais autores à criação de um método psicolinguístico, erigindo em dogma um caminho único para a compreensão da comunicação entre o autor e os seus leitores. Poderemos mesmo afirmar que não existe um "Método Psicolinguístico" para ensinar a ler. (ver acima o que escrevemos a respeito das implicações pedagógicas da teoria)

O mérito da psicolinguística reside nas perspectivas que abre para o processo de leitura. No passado, acreditava-se que um leitor trabalhava com um texto de um modo rígido - palavra-a-palavra, decodificando a informação de um modo preciso - do material impresso para a compreensão auditiva.

Frank Smith (1973) dá ênfase a dois contributos importantes da psicolinguística que tornaram impossível essa interpretação:

- 1) Há limites severos para a quantidade de informação que somos capazes de receber, processar e recordar. Por conseguinte, o leitor não usa toda a informação impressa para determinar a mensagem do autor. Conclui-se daqui que a leitura é, necessariamente, um processo rápido que não tem lugar palavra-a-palavra.
- 2) A investigação comprova que a leitura só é incidentalmente visual. O leitor contribui com mais informação do que o material impresso. Isto quer significar que os leitores compreendem o que lêem porque são capazes de levar os estímulos para além da representação gráfica e fazer a sua ligação a um conjunto apropriado de conceitos já armazenados na sua memória.

Goodman sumariza esta perspectiva psicolinguística da leitura dizendo que ela é um processo selectivo que envolve o uso de deixas linguísticas mínimas disponíveis, seleccionadas do "input" perceptual, com base nas expectativas do leitor. À medida que esta informação parcial é processada, tomam-se decisões, (em termos de tentativas) que são confirmadas, rejeitadas ou melhoradas no prosseguimento do acto de ler (in Mackay et al., p.49)

Poderá inferir-se do que fica dito que a leitura é um processo activo. No acto de ler, o receptor de um qualquer texto constrói uma expectativa preliminar sobre o material impresso, e depois selecciona as chaves mínimas e mais produtivas para confirmar ou rejeitar essa expectativa. É o processo de amostragem, em que o leitor tira partido do seu conhecimento do vocabulário, da sintaxe, do discurso e do "mundo real". Processo complexo, cujo êxito depende da coordenação de uma série de capacidades específicas. A prática destas capacidades e o desenvolvimento de adequadas estratégias de ataque deveriam ser os focos principais de um programa de leitura.

A leitura deve ser vista, igualmente, como um fenómeno duplo que envolve um processo (o compreender) e um produto (a compreensão). O processo de trabalhar em leitura com erros e falsas partidas é muitas vezes tão importante como produzir respostas correctas a questões colocadas no final de um texto. Deverão, por conseguinte, construir-se tarefas de leitura que recompensem os alunos, tanto pelas suas tentativas como pelas suas respostas correctas.

Uma outra vertente, nesta pesquisa difícil de um caminho possível (entre muitos) para a leitura, envolve a interacção pensamento-linguagem. É que a capacidade de ler depende da relação que cada leitor conseguir estabelecer entre o seu conhecimento linguístico e o seu conhecimento do mundo. Tal significa que as tarefas de leitura devem ser consistentes com o conhecimento do mundo do leitor, ou então o professor terá que preencher os vazios existentes antes da tarefa ter início. Uma ideia já desenvolvida por nós neste trabalho quando nos debruçámos sobre algumas das implicações pedagógicas da teoria psicolinguística.

Subjacente aqui a ideia de que as tarefas de leitura individualizada são de importância decisiva, já que pessoal é, quase sempre, a nossa visão do mundo, isto é, o nosso conhecimento.

A teoria psicolinguística dá ênfase à importância da utilização de textos semanticamente completos. A investigação diz que os erros diminuem à medida que se avança na leitura do texto impresso. De onde

se poderá concluir que o extracto mais simples não é o mais curto, mas o que é conceptualmente completo.

Assim sendo, quais os objectivos que deverão ser enunciados por um professor para as aulas de leitura?

Parece-nos que os mais decisivos são os seguintes:

1. Treinar os alunos a determinar com antecedência quais os objectivos e quais as suas expectativas para uma determinada actividade de leitura.
2. Ensinar os alunos a usar estratégias apropriadas às tarefas.
3. Encorajar os alunos a assumirem riscos, a tentar adivinhar, a ignorar os impulsos para quererem acertar sempre nas suas previsões.
4. Dar aos alunos prática e encorajamento para utilizar um número mínimo de chaves sintáctico/semânticas para obter o máximo de informação quando lêem.

CAPÍTULO 6

TÉCNICAS DE LEITURA CONSISTENTES COM A TEORIA

Tentemos agora esboçar o quadro das práticas de leitura mais comuns entre nós, posicionarmo-nos criticamente face a elas, e tentar depois fundamentar na teoria psicolinguística algumas técnicas de leitura potencialmente capazes de desenvolverem a compreensão das mensagens escritas, um veículo ainda fundamental para o alargamento dos horizontes intelectuais e culturais dos nossos alunos e um instrumento poderoso de um relacionamento mais amplo com o mundo em que vivem.

Uma primeira observação, que nos parece não carecer de demonstração, é a de que a leitura não se faz entre nós de forma estruturada. Menos ainda, com base numa fundamentação teórica. Assistimos, em termos gerais, a práticas que ora privilegiam as questões mecânicas (por exemplo, a pontuação), ora o ensino, mais ou menos simultâneo, da leitura e da escrita. Noutra vertente, a linearidade (a que já fizemos referência) é reforçada nas estratégias de ensino, operando-se com ela a conjugação das abordagens fónica e global para a identificação de palavras e de frases, quando não de simples fonemas ou morfemas. A ênfase dada à leitura em voz alta é uma outra técnica muito generalizada que, tal com

as anteriores já mencionadas, perspectiva o ensino da leitura com uma focalização acentuada nas questões da língua. O problema fulcral da compreensão das mensagens escritas é, assim, relegado para um plano secundário.

Faltaríamos à verdade se não referíssemos que, embora não muito frequente, também se faz a leitura silenciosa, mas privilegia-se após ela a compreensão literal, com um mínimo de questões de nível superior - inferência, análise, síntese e expressão de juízos de valor.

Pensamos que, uma vez adquiridas as mecânicas da leitura, a expressão em voz alta das mensagens escritas deverá ser desencorajada, pois ela perspectiva a leitura como uma actividade linear - os alunos seguem as palavras à medida que as lêem e, portanto, lêem todas as palavras. (Smith 1971) cita investigação que comprova que as fixações dos olhos de um leitor fluente são dirigidas para as partes do texto de onde poderá obter a melhor informação. Significa isto que os olhos do leitor podem movimentar-se para baixo, para os lados, para cima e para trás.

Ler em voz alta pode, porém, ser uma actividade significativa, servindo objectivos bem delimitados. Por exemplo: a pronúncia correcta das palavras; a obtenção de sentidos isolados; objectivos estéticos. Para além de outros. Não serve, pelos menos bem, os objectivos mais amplos de compreensão das mensagens que se querem decodificar. A gramática transformacional, afirmando que o sentido das mensagens está ligado às estruturas de profundidade e não às de superfície é um bom suporte desta nossa afirmação.

Parece, portanto, lógico que um leitor precisa de compreensão de frases inteiras (completas) para apreender a estrutura profunda e, assim, o sentido. Uma vez que as estruturas profundas são abstrações, elas não procedem linearmente. Considerada de um outro ângulo, a leitura em voz alta requer que cada palavra seja apreendida não só pela sua configuração visual mas também pela sua contraparte oral. Este facto leva a uma identificação mediada da palavra, o que reduz o ritmo de leitura. Smith (1971) diz que para se poder apreender o sentido a leitura tem de ser rápida, com a apreensão de grandes blocos de texto (informação visual). Também Bever e Bower (in Mackay, Barkman, and Jordan, p.94) salientam que os leitores visuais compreendem melhor, e mais rapidamente, o material escrito do que os leitores auditivos. Para além destes argumentos, o desconhecimento de uma palavra pode causar inibições aos leitores auditivos.

Uma outra técnica muito utilizada entre nós é a de fazer leitura para ensinar vocabulário, técnica já implícita na análise feita acima de algumas das práticas existentes mais comuns. Pensamos que ler para alargar vocabulário, ensinando-o, está em conflito com a concepção da compreensão da leitura. Uma ênfase pronunciada em palavras isoladas perpetua a concepção errada de que a compreensão depende inteiramente do conhecimento de palavras não contextualizadas. Por outro lado, ter como objectivo o conhecimento de todas as palavras de um texto pelos leitores favorece o aparecimento e o desenvolvimento de atitudes não produtivas não ajudando a descoberta inteligente. Uma tal técnica não é consistente com a teoria psicolinguística da leitura. Segundo Smith (1971), a percepção depende fundamentalmente da atitude do observador. A teoria da detecção de sinais ("signal detection theory") mostra que em tarefas de identificação (e a leitura é uma dessas tarefas) o receptor pode seleccionar uma determinada proporção de respostas correctas mas corre o risco de aumentar, assim, o número dos seus erros. Por outras palavras: quanto mais se quer acertar mais se deve tolerar o erro. Pode inferir-se daqui que o professor deve ser sensível à quantidade de informação que é dada ao aluno, de modo a estabelecer o equilíbrio entre o encorajamento para a tomada de decisões e a frustração (se as decisões forem erradas). O professor deve reconhecer que os erros são o resultado de uma actividade cognitiva na direcção certa e deve apreciá-los como respostas positivas.

Que alternativas consistentes com a teoria exposta?

Na aquisição e no desenvolvimento da compreensão da leitura o professor deverá preferir o conteúdo geral dos extractos. É o que Selinger (1972) designa por leitura dirigida ("directed reading") e Morris (1973) por apoio contextual ("context support"). Dito de outro modo: a mensagem deve estar já viva, de alguma forma, na mente do leitor, de modo que quando identifica palavras fá-lo no contexto que já lhe foi fornecido. A actividade de leitura é, assim, dirigida; o leitor deverá saber, antecipadamente, o que deve procurar. Que técnicas concretas poderá o professor utilizar para apoiar assim a leitura? Elas assumem primeiramente o carácter de pré-actividades. Entre elas salientaremos:

- Um breve sumário da história.
- Uma contextualização breve do "onde", "quando" e "quem".
- Uma reflexão sobre o título do texto.

- A utilização de palavras chave para dar contornos do texto em contextos directamente relacionados com os conteúdos desse texto.

- Fornecer uma breve introdução fundamental sobre o tópico do texto utilizando de novo palavras chave.

O quadro teórico subjacente a estas pré-actividades salienta a ideia de que este apoio ajuda a estabelecer um contexto mental adequado à leitura e à análise do texto, para além de criar potencialmente a motivação necessária para a leitura.

Construído, deste modo, um quadro mínimo de referência, deve seguidamente ter lugar um diálogo breve entre o professor e os alunos, elaborando aquele um número muito reduzido de perguntas (pré-questões) que ajudarão os alunos a orientar a sua busca de informação específica quando lerem depois o texto pela primeira vez. Estas pré-questões deverão visar apenas as ideias principais do extracto.

A leitura silenciosa do texto deverá ser o passo seguinte, findo o qual terá lugar um período mais amplo de questionação.

A professor pode optar por uma variedade grande de técnicas para obter respostas a tipos de questões factuais, inferenciais e de juízos de valor. Analisemos algumas dessas técnicas:

1- Uma pergunta geral inicial - Uma questão introdutiva sobre o texto, considerado na sua globalidade, deverá preceder uma questionação mais intensiva sobre sentidos factuais, exactos e de superfície. Trata-se de uma técnica mais lógica do que aquelas que privilegiam a questionação post-leitura em termos de perguntas visando detalhes do texto logo à partida. Com esta questão inicial espera-se obter uma resposta que comprove a aquisição de uma impressão geral sobre o texto lido.

2- Questionação com implicações subjacentes - Se a pergunta ampla inicial tem um objectivo bem delimitado as questões seguintes envolvem uma elaboração mental complexa visando inferências (ler nas entrelinhas), dedução de informação, a captação de estados emocionais, o uso figurado. Entre outros.

3- Questões que visam relações de pensamento - Trata-se agora de analisar de que modo os alunos apreendem a construção coesiva e coerente do texto; do modo como conseguem acompanhar a fluência do discurso contendo a sequência das frases e dos parágrafos. Esta fase da questionação deverá culminar com a elaboração de uma sumarização do texto, que é um verdadeiro trabalho de síntese.

4- Questões projectivas - Trata-se de uma técnica de questionação que envolve respostas que requerem a integração de dados do texto com os do próprio conhecimento do aluno ou da sua experiência.

Alguma investigação muito recente tem sido desenvolvida no sentido de tentar identificar as principais áreas onde se podem situar os erros de compreensão da mensagem escrita. Trata-se de uma pesquisa fundamental para a fase da aula (ou da unidade lectiva) subsequente - a da correcção e de "feedback". Só uma identificação exacta da fonte do erro poderá ajudar professor e alunos na elaboração de estratégias que visem a sua superação. Vejamos então quais as áreas que foram identificadas:

- 1 - Não compreensão dos sentidos de superfície.
- 2 - Inferências erradas.
- 3 - Procurar ler no texto mais do que lá se encontra, explícito ou implícito.
- 4 - Pressupostos usualmente baseados em opiniões pessoais.
- 5 - Não compreensão do nível emocional do texto.
- 6 - Não compreensão do uso figurado da linguagem.
- 7 - Não compreensão das relações de pensamento.
- 8 - Não distinção entre ideia(s) geral(is) e pormenores de suporte.
- 9 - Incapacidade para ver a força das palavras ou dos conceitos chave.
- 10 - Incapacidade para ver as relações gramaticais entre palavras ou grupos de palavras.

As técnicas de questionação que ficaram esboçadas podem ser desenvolvidas tanto no plano da oralidade como no da escrita. Contudo, são muito mais frequentemente utilizadas em termos de diálogo/questionação oral.

É também opinião muito generalizada que os professores privilegiam a questionação oral com objectivos de verificar a compreensão das mensagens escritas, reservando a questionação escrita para objectivos mais pragmáticos de avaliação/classificação. Trata-se de uma opinião que carece de ser comprovada em termos de investigação entre nós. Uma simples sondagem com questões objectivamente colocadas poderia começar a dar algumas respostas importantes. É igualmente uma opinião muito comum que a compreensão das mensagens escritas só excepcionalmente é comprovada pelos professores pela via de técnicas que privilegiam a realização de tarefas escritas.

É sobre essas técnicas que reflectiremos de seguida, começando por sugerir a utilização de algumas que nos parecem consistentes com a teoria psicolinguística, nomeadamente: o cloze e a supressão de partes intermédias ou do final dos textos. Outras poderiam ser indicadas. Consistentes, porque em todas estas técnicas se têm de relacionar as partes com o todo. Trata-se de um princípio que, aplicado à compreensão da leitura, é fundamental. Em todas elas, o bom leitor não perde tempo dando uma atenção igual a cada palavra individual.

Em todas elas se obriga o leitor a tomar consciência da distinção básica na comunicação escrita entre substância e "ruído", entendendo-se por "ruído" tudo o que não é fundamental.

Melhor do que teorizar sobre as vantagens destas técnicas para apoiar a compreensão da mensagem escrita será, talvez, ilustrar cada uma delas com um exemplo prático, explicitando depois estratégias possíveis de actuação designadas por "follow-up strategies" na literatura de expressão anglo-saxónica que tivemos a possibilidade de consultar.

CAPÍTULO 7

EXEMPLOS PRÁTICOS

O Cloze é uma técnica de leitura e da sua testagem criada por Taylor em 1953 e usada como técnica de ensino desde 1970. Consiste, na sua variedade mais clássica, na omissão sistemática de palavras num texto ("fixed-ratio method") e a sua substituição por espaços em branco que os alunos preencherão. É

hoje considerada como uma das técnicas essenciais para a compreensão da leitura, tanto na língua materna como numa segunda língua.

Referimos já que Goodman (1967) considera a leitura como um "jogo de adivinhação psicolinguística". O leitor faz continuamente previsões que podem estar correctas ou incorrectas. O leitor eficiente será aquele que, com certa consistência, prevê correctamente. Utilizando a técnica de cloze treinamos os nossos alunos a fazer previsões, encorajando-os a correr riscos, o que significa que, por vezes, as suas previsões poderão estar erradas. Mas também é um facto que frequentemente obtemos informação útil quando os erros surgem. O erro pode, na verdade, constituir uma boa oportunidade para aprendermos.

Reflictamos agora sobre a consistência desta técnica de leitura com a teoria psicolinguística atrás esboçada. Quando lemos, fazemos previsões sobre os sentidos textuais subsequentes. Tais previsões são essenciais para a compreensão uma vez que elas tornam possível, como refere Smith (in Bastidas, 1984) "eliminações prévias de alternativas improváveis" ("prior elimination of unlikely alternatives") (p.20).

A técnica de cloze encoraja o leitor a fazer previsões, e os espaços em branco solicitam do aluno a formulação de questões específicas sobre os vocábulos que poderão preenchê-los. Para responder a essas questões e fornecer as palavras em falta os alunos têm de proceder a um trabalho de amostragem do material linguístico impresso, fazer previsões, testar e confirmar as suas hipóteses. Este processo constitui o acto de reconstrução da mensagem do escritor, segundo Goodman (in Bastidas, 1984, p. 21).

Uma estratégia fundamental para a reconstrução da mensagem do escritor consiste em tirar partido da redundância da linguagem - repetições, sinonímia, antonímia, metáforas, exemplos, definições, pormenores, comparações, factos, interpretações. Estes contextos colocam à disposição do leitor fontes alternativas para o significado de uma palavra não familiar. Por outro lado, no processo de preenchimento dos espaços em branco, o aluno é solicitado a utilizar todo o seu conhecimento adquirido, bem como a redundância da linguagem. Como é salientado por autores diversos, a compreensão do todo pode contribuir para a compreensão das partes e as palavras não familiares são frequentemente decifradas e mesmo aprendidas neste contexto. Quando esta técnica é utilizada, os alunos são conduzidos através do texto como um todo, e as chaves necessárias para a obtenção do sentido têm de ser sistematicamente procuradas em todo o texto e não apenas nos itens específicos em

que, pontualmente, os seus olhos estão fixados. Na verdade, o que acontece é que os nossos olhos, no acto de ler, progridem e regridem para obter a informação visual que é transmitida ao cérebro.

Em exercício de cloze o leitor necessita de um conhecimento da língua (sistemas semânticos, sintácticos e grafo-fonéticos), de um conhecimento da história ou do tópico sobre que incide a sua leitura, e também dos factos relatados anteriormente pelo escritor na história que está a ser lida. Estes três factores, adicionados ao conhecimento específico de como ler, constituem o que se designa por informação não visual, essencial para a redução antecipada de incertezas e para a tomada de decisões com base numa informação visual menor. Uma das estratégias à disposição dos professores para o enriquecimento desta informação não visual poderá ser o encorajamento da leitura extensiva em casa. Ela contribuirá para a expansão do conhecimento geral e da cultura.

Feita esta reflexão, vejamos agora uma sequência possível para a preparação e administração desta técnica de leitura na sala de aula.

1 - Os textos devem ser seleccionados tendo em atenção o seu nível de interesse e os níveis da capacidade de leitura dos alunos a quem são dirigidos.

2 - Deverá prioritar-se a selecção de histórias completas, e não de extractos.

3 - O professor pode preparar os seus próprios textos. Melhor do que ninguém ele conhece as capacidades dos seus alunos concretos.

4 - Igualmente é desejável a utilização de textos produzidos anteriormente pelos alunos, nomeadamente as suas composições. Escritas com um vocabulário não sofisticado, com estruturas simples e sentidos concretos são um bom instrumento de trabalho.

5 - O professor deve iniciar a aula anunciando o objectivo da actividade a realizar e o título do texto que vai ser lido e completado.

6 - Ainda antes de o texto de cloze ser distribuído, o professor deverá colocar algumas questões sobre o título anunciado anteriormente. Esta estratégia ajudará os alunos na construção das suas previsões iniciais.

7- Deverá ser dito aos alunos que não devem recear as possibilidades de erro uma vez que ele frequentemente conduz à aprendizagem. Cria-se, deste modo, um clima de trabalho de baixo filtro afectivo.

8 - Poderá optar-se pela realização da tarefa em grupo. É uma alternativa rica de potencialidades pois as chaves semânticas a encontrar gerarão, inevitavelmente, uma discussão salutar e produtiva entre os seus componentes.

9 - Quer se opte pela realização individual da tarefa, quer pela alternativa de trabalho de grupo, o papel do professor deverá ser o de facilitador, deslocando-se na sala e motivando o trabalho, abrindo caminhos possíveis sem, contudo, fornecer as chaves dos desafios colocados aos alunos em cada espaço a preencher.

Após a primeira avaliação do trabalho realizado, feito fora da sala de aula, o professor retoma o processo avaliativo da tarefa na sua fase de correcção. É, porventura, a parte mais substancial de todo este processo, e o professor deve preparar a condução do trabalho com muito cuidado pois dela depende o grau de rigor da avaliação da compreensão revelada pelos alunos. A correcção pode ser feita a dois níveis complementares. O primeiro, pela negativa. Uma operacionalização possível é a seguinte: cada aluno (ou grupo de alunos) lê a sua chave para um determinado espaço e o professor vai registando as diversas respostas no quadro.. Seguidamente, num diálogo professor/aluno (eventualmente também aluno/aluno), reflecte-se sobre a inadequação de algumas das opções feitas. Veja-se que escrevemos: "reflecte-se", isto é, não se eliminam respostas sem primeiramente se terem dissecado as razões dessa eliminação. Razões que poderão ser fundamentalmente de natureza sintáctica e/ou semântica. Caberá aqui referir que a chave correcta para cada espaço não é constituída apenas por uma palavra. A sinonímia tem aqui um lugar próprio. Oller (1979) preconiza que um sinónimo adequado deverá, em termos de classificação, ser cotado do mesmo modo que o vocábulo inicialmente proposto pelo autor do texto que serviu de base à tarefa realizada. Mas não nos ocuparemos aqui do problema da classificação. Remetemos leitores eventualmente interessados nesta questão para a obra de Oller referida acima.

O segundo nível a que a correcção deve ser feita opera pela positiva. Por outras palavras, a chave correcta (ou as alternativas correctas) deverão ser sempre as últimas a ser objecto de reflexão na correcção, eliminadas todas as outras opções dos alunos. Também aqui, o sentido parcial e global do

texto são os suportes materiais para essa escolha correcta. Concluída a correcção, o professor distribui o texto original completo para uma comparação global de cada aluno (ou grupo) com o trabalho que realizou. Na história que se segue, "Conto da boneca-papoula", de Matilde Rosa Araújo, optámos pela omissão sistemática da 7ª, 14ª, 21ª, etc. palavras, a partir do segundo parágrafo, não omitindo nenhum vocábulo no último parágrafo, o que é, de resto, consistente com a teoria de construção de cloze para tarefas de compreensão da leitura. Conseguiram-se, assim, vinte e quatro espaços, naturalmente com níveis de complexidade muito diferenciados.

Porque a teorização sobre esta técnica ficou já expressa, e porque uma alternativa possível de tratamento foi também esboçada com algum pormenor, não vamos aqui reflectir agora sobre todas as potencialidades deste texto em termos do enriquecimento que ele poderá fornecer aos alunos. Nem vamos, também, demonstrar como a tarefa é consistente com a teoria psicolinguística da leitura. Parece-nos evidente.

Queremos deixar apenas dois exemplos:

O primeiro, que comprova o trabalho mental e de informação cultural, e até de estética, que é necessário produzir e possuir para resolver o problema que o espaço número de treze levanta; o segundo, que revela que as chaves para a realização da tarefa se encontram, frequentemente, num local do texto posterior àquele em que a tarefa é solicitada. É o caso concreto do espaço número vinte e quatro.

Transcreve-se em seguida o texto exemplificativo, com os espaços em branco, para utilização da técnica de cloze.

TEXTO

CONTO DA BONECA PAPOULA

Era uma vez uma papoula nascida na seda verde de Maio, na seda verde do trigo que o vento fazia dançar.

Era uma papoula com uma hastezinha (1)_____ fina e verde, as pétalas de (2)_____ cor de sangue vermelho, presa a (3)_____ olhinho negro.

Veio então uma menina, (4)_____ a papoula e disse:

- Que linda (5)_____ para eu fazer uma boneca!

Pegou (6)_____, cortou-lhe a hastezinha verde, cortou-lha rente (7)_____ terra e, assim, a boneca ficaria (8)_____ uma perninha muito alta e até(9)_____ bocadinho da haste daria para dois (10)_____.

Pegou nela com as mãozinhas delicadas (11)_____ com muita atenção com os seus (12)_____ olhos azuis.

Dobrou-lhe as pétalas de (13)_____ cor de sangue vermelho, dobrou-lhas à (14)_____ de saia, e prendeu com um (15)_____ de erva. À cabecinha negra arrancou-lhe (16)_____ estames e a papoula, assim, ficou (17)_____ um rosto e uma cabeleira. Atravessou-a, (18)_____, junto do pescoço, por um pedaço (19)_____ perninha verde e, deste modo, a (20)_____ tinha dois braços. Era uma boneca! (21)_____ papoula-boneca!

E a menina olhou-a (22)_____ os seus olhos azuis e disse:

- (23)_____ linda como uma flor! Papoula-boneca, (24)_____ agora!

E a papoula-boneca, com espanto da menina, pôs-se a dançar, esquecida da seda verde de Maio.

Vamos transcrever agora o texto completo:

TEXTO

CONTO DA PAPOULA-BONECA

Era uma vez uma papoula, nascida na seda verde de Maio, na seda verde do trigo que o vento fazia dançar.

Era uma papoula com uma hastezinha muito fina e verde, as pétalas de seda cor de sangue vermelho, presa a um olhinho negro.

Veio então uma menina, olhou a papoula e disse:

- Que linda papoula para eu fazer uma boneca!

Pegou nela, cortou-lhe a hastezinha verde, cortou-lha rente à terra e, assim, a boneca ficaria com uma perninha muito alta e até um bocadinho de haste daria para dois braços.

Pegou nela com as mãozinhas delicadas, olhando-a com muita atenção com os seus claros olhos azuis.

Dobrou-lhe as pétalas de seda cor de sangue vermelho, dobrou-lhas à maneira de saia, e prendeu com um cintinho de erva. À cabecinha negra arrancou-lhe alguns estames e a papoula, assim, ficou com um rosto e uma cabeleira. Atravessou-a, depois, junto do pescoço, por um pedaço de perninha verde e, deste modo, a papoula tinha dois braços. Era uma boneca! Uma papoula-boneca!

E a menina olhou-a com os seus olhos azuis e disse:

- És linda como um a flor! Papoula-boneca, dança agora!

E a papoula-boneca, com espanto da menina, pôs-se a dançar, esquecida da seda verde de Maio.

Matilde Rosa Araújo

A supressão de partes intermédias de um texto ou da sua conclusão é uma outra técnica consistente com a teorização acima exposta.

Consideremos o texto "O crocodilo e o passarinho", da autoria de Madalena Gomes.

TEXTO

O CROCODILO E O PASSARINHO

Era uma vez um crocodilo tão velho, tão velho que já nem sabia a idade que tinha. De longe confundiam-no com uma pedra, de imóvel que estava sempre. Só se percebia que vivia por um brando agitar de escamas, um levíssimo tremor de cauda. Às vezes, porém, despertava. Dava duas ou três passadas lentas, comia, bebia água e voltava à imobilidade.

O velho crocodilo vivia sozinho. Naquele canto da selva ele era o único crocodilo. Os filhos e os netos viviam longe, no outro extremo do rio. Uma vez por ano vinham visitá-lo. Traziam-lhe presentes, faziam-lhe perguntas e, por fim, pediam-lhe:

- Venha, pai, venha connosco para o outro lado do rio!

Mas, embora tentado, o velho crocodilo respondia sempre da mesma maneira:

- Não, filhos, sinto-me bem aqui... quero morrer no meu canto.

Quando eles desapareciam de todo, o velho crocodilo vertia algumas lágrimas. Depois punha-se a pensar na sua solidão. Se ao menos tivesse um amigo! Um amigo, um crocodilo da sua idade, com quem pudesse falar, recordar o passado...

Ora, um dia em que se sentia muito triste, ouviu chamar:

- Pst!Pst!

Levantou a cabeça e viu um passarinho. Era tão pequeno que se equilibrava num raminho, o mais tenro, de uma grande árvore.

- Quem procuras? - perguntou, de mau modo.

- Um amigo. Não conheço ninguém.

O crocodilo olhou-o, com espanto. Depois respondeu:

- Então procura outro. Sou muito mau.

O passarinho deu uma gargalhada.

- Não acredito! Falas assim para me assustar.

- Ai não acreditas? Pois vais ver!

E o crocodilo avançou para o passarinho. Estava mesmo ali, ao seu alcance e chilreava, chilreava... Era demais para a sua paciência: abocanhou-o! Porém no mesmo momento se arrependeu e abriu a boca para que ele saísse.

- E agora? Acreditas que sou mau?...

Ainda trémulo e dorido, o passarinho não respondeu logo. Quando pôde falar, disse:

- Acredito... és mau, mas quero ser teu amigo, pronto!

- É contigo! Não digas depois que não te avisei!

Mas o crocodilo já não estava zangado, pelo contrário. Admirava a coragem do passarinho, começava a gostar dele.

Assim nasceu esta estranha amizade. Desde aí o crocodilo e o passarinho passaram a viver juntos.

Madalena Gomes

Distribuamo-lo aos nossos alunos, após termos concretizado estratégias de pré-abordagem semelhantes às indicadas para o cloze, com objectivos semelhantes - a criação de um quadro de referências concretas para o leitor pela via da questionação e da expansão de ideias afins às do texto de modo a possibilitar a equacionação das suas previsões. Mas o texto que lhes distribuámos está amputado de um parágrafo intermédio. Por exemplo, aquele que começa em:

"... E o crocodilo avançou para o passarinho ..." e que termina em:

"... abriu a boca para que ele saísse".

Que mecanismos de motivação para a aprendizagem vão ser processados pelos alunos com essa amputação? Parece-nos que a falta deste parágrafo, ou de qualquer outro, pode funcionar, de imediato, como alavanca de motivação geral, não especificada. É a curiosidade que nasce, e a necessidade sentida de uma resposta (individual ou de grupo.)

Depois, é o exercício de reflexão sobre a necessidade de criar um texto parcial consistente com a narrativa que precede e a subsequente, a nível de conteúdos. É, finalmente, o exercício formal de construção de uma estética de linguagem aproximada à do resto da narrativa. Em síntese, a capacidade criativa dos alunos suscitada pelas chaves textuais que lhes são fornecidas, e pelo seu conhecimento do mundo, em termos de uma formação moral que recebem da sociedade em que vivem, na transferência desses valores para o mundo animal.

Uma proposta alternativa de trabalho para este mesmo texto poderia desenvolver-se a partir da omissão da sua parte final, a partir, por exemplo, de:

"... - Acredito... és mau, mas quero ser teu amigo, pronto!"

Toda a informação anterior, fornecida aos alunos, era o suporte concreto para a realização do que os anglo-saxões designam por "psycholinguistic guessing game" ("jogo de adivinhação psicolinguística"), a que já se aludiu. Previsão a nível de ideias e a nível de construção formal. Os valores morais que necessariamente se manifestariam em muitos alunos poderiam ser posteriormente aproveitados pelo professor para sobre eles trabalhar. É um facto que, entre nós, os problemas, nesta área, são quase totalmente esquecidos, com manifestos prejuízos na formação integral dos jovens. Quando inseridos em contextos de estudo, como este que se propõe, assumem um carácter de naturalidade que os qualifica como potencialmente consequentes! Aos olhos dos jovens as questões morais surgem como uma componente não artificial da sua formação e não como uma inculcação que, a julgar pelas estatísticas disponíveis, muitos rejeitam liminarmente.

Uma terceira proposta alternativa, aliás já ensaiada por nós numa aula no presente ano lectivo (1986-1987), consistirá em fragmentar o texto em partes distribuindo-o, posteriormente, por cada grupo de alunos. O objectivo será, em primeiro lugar, o de reconstrução do texto inicial a partir de fragmentos.

Quando os grupos apresentam uma reconstrução uniforme o professor deverá orientar os trabalhos subsequentes para a exploração das razões que motivaram a opção por essa reconstrução salientando os aspectos de coerência textual.

Se a reconstrução não é homogénea entre os grupos então o trabalho do professor terá de começar pela proposta de reflexão sobre as diversas alternativas apresentadas e a clarificação dos porquês subjacentes. Concluído este trabalho, é a coerência textual que deve ser analisada e salientada. Com

esta orientação, ou outra similar, esta terceira proposta alternativa assume-se como verdadeira retórica do texto. Mas o objectivo não é esse. Não se trata de traçar um quadro de desenvolvimento lógico do discurso, tal como o concebiam os grandes da literatura clássica ou da patrística medieval. É antes o quadro natural do discurso que se procura isolar a aprofundar. Quadro natural esse que tem a vantagem (sobre o quadro lógico) de ser plural, pois cada aluno (ou grupo de alunos) há-de encontrar razões suficientemente fortes para uma sequência pessoalizada. O mesmo será dizer, criativa. Se as discrepâncias com o texto original não revelarem a existência de incoerência, então os resultados comprovam que as possibilidades de desenvolvimento das ideias num texto não estão limitadas a critérios estritos.

CAPITULO 8

CONCLUSÕES

As ideias-chave que pudemos identificar numa relativamente extensa bibliografia sobre a leitura e os mecanismos da sua compreensão, e que procurámos transmitir ao longo deste trabalho, parecem-nos ser as seguintes:

- 1- A palavra escrita assume no mundo de hoje uma importância decisiva, uma vez que a comunicação se transformou, mais do que em qualquer outro tempo, num factor determinante de progresso e de aproximação cultural e tecnológica entre os povos.
- 2- O rigor que necessariamente tem de ser uma constante na formalização das mensagens escritas gera a contrapartida de uma descodificação/compreensão que não deve ser deixada ao sabor das nossas intuições, mas sim fundamentada nos dados que a investigação interdisciplinar nos fornece.
- 3- A leitura, segundo a teoria psicolinguística, é um processo de reconstrução das mensagens, e envolve operações complexas de amostragem, previsão e testagem a partir da formulação de hipóteses/expectativas iniciais. Assume-se, assim, como um processo selectivo - o bom leitor só necessita de recorrer a uma parte do material gráfico para fazer a sua descodificação - e não linear.

4- A informação anterior do leitor, armazenada na sua memória, e o seu conhecimento do mundo e da vida são factores fundamentais para a compreensão das mensagens escritas.

5- As capacidades conceptuais de nível superior, os conhecimentos de base e as estratégias processuais constituem a trilogia interactiva do processo de leitura.

6- Não existe um método psicolinguístico erigido em dogma como caminho único para a compreensão das mensagens escritas. O método da psicolinguística reside, como escrevemos, nas perspectivas que abre para o processo de leitura.

De entre as implicações pedagógicas decorrentes desta síntese das ideias esboçadas neste trabalho salientaremos:

1- A necessidade do professor dar uma ênfase primordial às estratégias de compreensão que envolvam as operações mais elevadas do raciocínio dos alunos.

2- A individualização dos materiais, que permite que cada aluno possa progredir ao ritmo das suas próprias capacidades.

3- Uma ênfase inicial na aceleração do ritmo de leitura dos alunos, necessária para apoiar a modificação das estratégias de linearidade.

4- A necessidade de prioridade para a leitura silenciosa, sempre que o objectivo da leitura é a descodificação/compreensão da mensagem.

5- As temáticas dos textos a ler deverão ser caracterizadas por um elevado grau de interesse, pela graduação em termos de dificuldade, e pelo relacionamento com os padrões culturais dos leitores.

6- As técnicas de leitura deverão ser consistentes com o quadro teórico construído com base na investigação científica.

7- O papel do professor deve ser, no essencial, o de facilitador da aprendizagem, fornecendo "feedback" apropriado e atempado, e criando motivações constantes para o acto de ler.

8- Ler, ler sempre e muito, parece ser a melhor terapêutica para o desenvolvimento de uma capacidade que não tem merecido a atenção necessária no nosso ensino.

Uma palavra final para os eventuais leitores deste trabalho. Ele foi elaborado com um grande objectivo em vista - o de vir a possibilitar um intercâmbio de ideias sobre a problemática da compreensão da leitura. Se o objectivo foi atingido poderemos concluir que valeu a pena.

BIBLIOGRAFIA

Araújo, M.R. O sol e o menino dos pés frios (Conto da Boneca-Papoula). In Santos, M.H.D., Farinha, H.M.P. e Henriques, R.O. - O meu livro de Português. Coimbra: Livraria Almedina, 1983.

Bastidas, J.A. The Cloze Procedure as a Teaching Technique to Improve Reading Comprehension. English Teaching Forum, 1984, 2 20-24.

Coady, J. A Psycholinguistic Model of the ESL Reader, In Mackay, R., Barkman, B. and Jordan, R.R. (Eds.) Reading in a Second Language-Hypotheses, Organization and Practice. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1979.

Davies, A. and Widdowson, H.G. Reading and Writing. In Allen, J.P. and Corder, S.P. (Eds.) The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 1973-1977; Vol. 3, 1974 pp. 155-201.

Fanselow, J.F. Breaking Rules: Alternatives in Language Teaching. New York: Longman, 1986.

Frawley, W. (ed.) Linguistic and Literacy. New York: Plenum Press, 1982.

Galisson, R. et Coste, D. Communication; Émetteur; Fonction; Récepteur. In Dictionnaire de Didactique des Langues. Paris: Hachette, 1976, pp. 102-103; 180; 225-229; 460.

Gebhard, J.G. Successful Comprehension: What Teachers can do before Students Read. English Teaching Forum, April 1987, 2 21-23.

Gollasch, F. (Ed.) Language & Literacy - The Selected Writings of Kenneth S. Goodman. Vol. 1 - Process, Theory, Research. Boston, Mass.: Routledge and Kegan Paul, Ltd., 1982.

Gomes, M. O Crocodilo e o Passarinho. In Azevedo, R, Azevedo F. e Mimoso A.; Palavras Vivas. Porto: Porto Editora, 1986, pp. 81-82.

Goodman, K.S. Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. Journal of the Reading Specialist, 1967, 6 126-135.

Goodman, K.S. Psycholinguistic Universals in the Reading Process. In Pimsleur, P. and Quinn T. (Eds) The Psychology of Second Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1971.

Goodman, K.S. Miscue Analysis: Application to Reading Instruction. Urbana, Illinois: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, 1977.

Greimas, A.J. et Courtés, J. Communication; Émetteur; Encodage; Récepteur; Décodage. In Sémiotique-Dictionnaire Raisonné de la Théorie du Langage. Paris, Hachette, 1979, pp. 45-48; 83; 121-122; 123; 306.

Kerbrat-Orecchioni, C. L'énonciation de la Subjectivité dans le Langage. Paris: Armand Colin, 1980; Chapitre I, pp. 11-13.

Krashen, S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. New York: Pergamon, 1982; Chapter III, pp. 57-82.

Mackay, R., Barkman, B. and Jordan, R.R. (Eds.) Reading in a Second Language-Hypotheses, Organization and Practice. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1979.

Marques, R. Ensinar a Ler, Aprender a Ler. Lisboa: Texto, Lda, 1986.

Mialaret, G. A Aprendizagem da Leitura. Lisboa: Editorial Estampa, 1974; Cap. I, II, IV e V, pp. 13-20; 21-38; 51-78; 79-120.

Morris, R. Success and Failure in Learning to Read. London: Penguin, 1973.

Oller, J.W. Jr. Language tests at School - A Pragmatic Approach. London: Longman, 1979; Chapters 9 and 12, pp. 231-259; 340-380.

Potts, J. Leitura e Leituras nos Ensinos Preparatório e Secundário. Lisboa: Livros Horizonte, 1979.

Schickedanz, J.A. Schickedanz, D.I. and Forsyth, P.D. Toward Understanding Children. Boston - Toronto: Little, Brown and Co., 1982; Parts II, IV and V, pp. 170-181; 235-245; 299-316.

Selinger, H.W. Improved Reading Speed in Comprehension in English as a Second Language. English Language Teaching, 1972, 30.1.

Smith, F. Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read. New York: Holt Rinehart and Winston, 1971.

Smith, F. (Ed.) Psycholinguistics and Reading. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973.

Vygotsky, L.S. Thought and Language. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1962.

Widdowson, H.G. Explorations in Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 1979.