

LITERACIA E ENSINO DA COMPREENSÃO NA LEITURA

Carolina Carvalho

Universidade Nova de Lisboa
carvalho.carolinaa@hotmail.com

Otilia Costa e Sousa

Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação
otilias@eselx.ipl.pt

Resumo

Este artigo visa refletir sobre os conceitos de literacia e de ensino de compreensão na leitura. Distante do conceito de alfabetização, o conceito de literacia atualiza necessidades da sociedade contemporânea em relação às competências de leitura. Ensinar a ler com eficácia tornou-se para a escola um desafio, dado que a leitura extravasou em muito o espaço escolar e a vida académica e tornou-se uma ferramenta essencial para aprender, agir, interagir e participar no mundo atual.

A relação entre ser capaz de ler e ser capaz de compreender nem sempre é uma constante. Assim, o ensino explícito de estratégias que permitam ao leitor compreender o que lê torna-se uma tarefa a cumprir de modo a dar possibilidade a todos os alunos de continuarem com sucesso a aprender na escola, mas também de poderem aprender em contextos profissionais e a agir em sociedade.

Palavras-chave: Compreensão na leitura; Literacia; Práticas de ensino; Estratégias de leitura.

Abstract

This paper presents a reflection on the concepts of literacy and reading comprehension. Reading literacy updates the needs of contemporary society regarding to reading skills. The teaching of reading comprehension became a challenge to the school, given that reading is everyday less restricted to the school and the academic life being an essential tool to learn, act, interact and participate in today's world.

The relationship between being able to read and being able to understand it is



not a constant. Thus, the explicit teaching of strategies for enabling readers to understand fully what they read becomes a fundamental task to give students the opportunity to continue learning in school successfully. It also enables them to keep learning in professional contexts, and to be able to act in society.

Keywords: Reading comprehension; Teaching practices; Reading strategies; Literacy.

Introdução

Na era da informação põe-se em destaque a importância da literacia num mundo em constante mudança. Na primeira década do século XXI, intensificou-se enormemente a exigência de competências de literacia para participar na vida diária. A economia baseia-se cada vez mais no alargamento das competências de literacia para níveis de literacia crítica quer em suporte papel, quer em suporte digital. A exigência de indivíduos com capacidade de fazer uso social da leitura e da escrita, refletir e desenvolver um pensamento crítico, processar, sintetizar e saber avaliar uma dada informação é fundamental tanto para ter sucesso na vida escolar, como na vida profissional, social ou privada (New London Group, 1996). Como referem Lahtinen (2005) e Araújo (2005), o ensino de competências de leitura crítica deve ser assumido como uma das tarefas mais importantes que a educação contemporânea tem que encarar.

A literacia hoje é uma exigência da própria democracia e condição de não exclusão. Quando nos falta a capacidade de compreender, analisar, refletir, interpretar, inter-relacionar informação escrita, tornamo-nos muito mais limitados a atuar em sociedade e a exercer nossos direitos. A literacia é, assim, condição de cidadania. Como adianta o New London Group (1996), ter competências em literacia permite a uma pessoa compreender melhor o mundo que a rodeia, assim como dar respostas a solicitações de natureza social, técnica e profissional. Não só. De acordo com o Gabinete de Estatística e Planeamento (GEPE), (2009), a literacia influencia uma sociedade não apenas a nível individual e social, mas macroeconómico também.

Também a Comissão Europeia já havia destacado em 2000 a importância de competências de leitura no âmbito da literacia no contexto da estratégia, definida em Lisboa, para fazer da Europa a sociedade do conhecimento e, portanto, mais



competitiva. No documento da comunicação da Comissão (2001), a educação e a formação ao longo da vida são os elementos-chave para uma cidadania ativa, para o desenvolvimento individual e a inclusão social, bem como aspectos relacionados com o emprego e o desenvolvimento econômico. Tendo afirmado que o futuro da Europa depende da capacidade que os seus cidadãos tiverem para fazer face aos desafios econômicos e sociais, sublinha ainda o desenvolvimento de competências de literacia e numeracia como a base para prosseguir a aprendizagem ao longo da vida.

De acordo com a *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OCDE) (2002), literacia define-se como a capacidade de compreender, usar e refletir sobre textos para atingir um objetivo, desenvolver o conhecimento e potencial individual para participar/atuar na sociedade.

Intrinsecamente relacionadas com as competências em literacia está a capacidade efetiva que um indivíduo tem de compreender, refletir e interpretar um texto a partir do desenvolvimento ajustado de suas capacidades cognitivas e metacognitivas (Giasson, 2000; Snow, 2002).

Ler nos possibilita o desenvolvimento das estruturas linguísticas, cognitivas, culturais e afetivas. Nas palavras de Sousa (2007), a atividade de leitura possibilita-nos a evasão, a descoberta de outros espaços, tempos, mundos e outras vidas, permite-nos vivenciar experiências gratificantes, compreender melhor o mundo, desenvolver estruturas afetivas a partir da identificação com personagens sentimentos, problemas ou perspectivas (no caso da leitura de ficção), permite-nos maior desenvolvimento social (compreensão dos outros), alargar os conhecimentos, aceder ao saber e desenvolver competências de leituras para outras leituras e como ferramenta de comunicação. Ainda de acordo com a autora, ler implica mobilizar diferentes estratégias que facilitem a compreensão leitora. Se nos remetermos ao contexto escolar, por exemplo, em que a leitura é um dos principais instrumentos para aquisição dos conhecimentos transmitidos nas diferentes disciplinas escolares, podemos constatar que muitas vezes o problema do insucesso e as dificuldades com que os estudantes se confrontam radicam não numa falta de aptidão para aprender uma determinada matéria, mas antes na incapacidade para utilizar, de forma ajustada, suas estratégias de leitura. (Araújo, 2005; Fang & Schleppegrell, 2010; OCDE, 2002)

Considerando que os leitores são, em primeira instância, construção da escola, espaço onde mais se concentra o conhecimento científico e embasamento teórico (Dionísio, 2000), é justamente nesse espaço que se constroem e formam, em maior



escala, comunidades de leitores e se propicia o desenvolvimento das competências de literacia. É fundamental centrar a discussão na escola e nas concepções e práticas dos professores acerca dos processos usados para construir e reconstruir os sentidos dos textos, propiciar competências de leitura de nível superior, visando a formação de leitores autônomos, isto é, leitores capazes de interagir com materiais escritos de diversos formatos (gêneros) e em diversos suportes para, a partir deles, construir conhecimento.

O que se observa, tendo em conta os sucessivos resultados do *Programme for International Student Assessment (PISA)* e o desempenho apresentado por Portugal e Brasil, é que se faz necessário formar leitores proficientes, capazes de usar, compreender e refletir sobre materiais escritos diversos em diferentes contextos, modos de apresentação e graus de dificuldade de forma autônoma e progressiva em ambos os países.

O presente artigo visa discutir o ensino da compreensão na leitura e as práticas de ensino quanto ao ensino de estratégias de leitura em contexto escolar. Partindo do conceito de literacia, interroga-se o ensino de estratégias que possibilitem níveis elevados de proficiência na leitura, de modo a formar cidadãos ativos capazes de dar resposta a solicitações de natureza social, técnica e profissional.

Sobre Literacia e a Aprendizagem ao Longo da Vida

A literacia, como apresentado, é, de acordo com a definição da OCDE (2002), a capacidade de compreender e refletir sobre materiais escritos diversos e saber usá-los para atingir um objetivo, desenvolver o conhecimento e o potencial individual para participar em sociedade. Entende-se dessa forma, como o domínio da leitura e da escrita e a capacidade de fazer uso social dessas habilidades. Também Soares (1998 p. 43) o caracteriza como um processo amplo e de competências alargadas. Nas palavras da autora, literacia corresponde ao “estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. (...) é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita.”

O surgimento do termo tem ocorrência na década de 80, simultaneamente em vários países. Registra-se, assim, como letramento no Brasil, literacia em Portugal, *literacy* nos EUA, etc. Surge como resposta a mudanças estruturais na sociedade,



sociedade esta em constante transformação e com novas exigências em leitura. Como refere Pinto (2002), o conceito de literacia em leitura não se apresenta como um estado estático, mas está relacionado com as mudanças constantes que se operam na sociedade. Enquanto processo individual, já nas palavras de Tfouni (1995), encontra-se em permanente construção sujeita a uma atualização continuada, em virtude da necessidade de acompanhar as mudanças que se operam incessantemente na sociedade. Neste contexto, Pinto (*ibidem*, p. 95) refere-se à literacia como uma forma de identidade pessoal, identidade esta mutável e que requer necessariamente uma participação ativa na sociedade, devendo, portanto, ser vista como um *continuum*:

“(...) vai corresponder inevitavelmente a uma forma de identidade pessoal o nível de literacia em vários domínios que as pessoas passarem a apresentar. Acontece porém que esta forma de identidade nem é definitiva, nem pode ser assumida sem uma participação ativa. De cada cidadão espera-se um investimento constante atendendo a que se trata de um processo em que se encontra continuamente envolvido.”

Nesse sentido, da aprendizagem continuada, podemos associar o conceito de literacia ao da Aprendizagem ao Longo da Vida. De acordo com a Comissão Europeia (2001, p. 3), a aprendizagem ao longo da vida caracteriza-se como “toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências”. Consideramos, portanto, como competências em literacia o conhecimento progressivo e a autonomia concomitante com a capacidade do leitor em compreender, refletir, avaliar uma dada informação e desenvolver um pensamento crítico em textos escritos diversos e nas suas práticas sociais diversas, podendo assim participar e atuar na sociedade.

Neste contexto, acreditamos que é preciso as escolas prepararem não apenas alunos leitores, mas “*lifelong learners*”, que saibam extrair e recuperar informação, interpretar e integrar o conteúdo presente em materiais escritos com que interagem no dia a dia, refletindo criticamente sobre estes de forma autônoma.

O PISA no Contexto da Literacia

A literacia enquanto objeto de estudo começou a tomar corpo a partir da década de 70 como resposta à exigência cada vez maior de capacidades de leitura e de



escrita nas sociedades letradas de modo que as décadas de 80 e 90 foram significativamente marcadas por estudos quanto às capacidades de literacia dos adultos e a avaliação direta destas capacidades. Correspondem a esse período estudos como *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) no início dos anos 80 e o *National Adult Literacy Survey* (NALS) em 1993 nos Estados Unidos; o *International Adult Literacy Survey* (IALS) em 1997 coordenado pelo Canadá e com apoio da OCDE; o *Estudo Nacional de Literacia* (ENL) em Portugal em 1996 e em 2001 o *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional* (INAF) no Brasil.¹

Em fins da década 90 e início de 2000, no entanto, é possível observar também uma maior preocupação quanto aos jovens e o papel da escola no desenvolvimento de suas habilidades de literacia. Estudos mais recentes começaram a dirigir a atenção aos jovens em frequência escolar, surgindo então, nesse contexto, o PISA como uma avaliação internacional coordenada pela OCDE para avaliar e monitorizar o desempenho de jovens alunos de 15 anos em frequência escolar quanto às suas competências de literacia nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências.

O teste de avaliação do PISA tem como pressuposto as competências em literacia já aqui referidas, avaliando a capacidade para extrair e recuperar informação, para interpretar e para refletir sobre e/ou avaliar o conteúdo e formato do texto (GAVE, 2001). Como o que está em causa é a avaliação de um conjunto de competências essenciais para que os jovens se integrem pessoal, social e profissionalmente e que lhes permitam continuar a aprender ao longo da vida, a diversidade textual é um dos pilares do teste. A presença de textos de diferentes gêneros tem em conta que o aluno deve ser capaz de utilizar textos literários e não literários, assim como contínuos e não contínuos, pressupondo que é importante “ler para aprender”, em contexto académico ou “ler para fazer” em contextos profissionais (OCDE, 2002).

Conhecer o PISA, seus pressupostos e resultados constitui-se como uma importante ferramenta não apenas no sentido de nos alertar para uma das mais importantes tarefas que a sociedade hoje deveria encarar, a do desenvolvimento de competências de literacia, mas também para nos apontar caminhos para o desenvolvimento dessas competências. Torna-se importante ressaltar, como se discutirá a seguir, que não basta apenas conhecer que competências são importantes, mas também atentar-se ao modo como se busca efetivar essas competências para

¹ Sobre os estudos NAEP, NALS e IALS conferir Kirsch, I. (2001). Em referência ao ENL em Portugal, ver Benavente, A. (Coord.), Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996) e sobre o INAF, consultar o Instituto Paulo Montenegro (2001)



propiciar o desenvolvimento das mesmas de forma significativa.

O Que Nos Revelam os Dados do PISA

A avaliação da compreensão da leitura no Pisa está organizada em cinco níveis. O nível mais elevado, o nível cinco, supõe que os alunos sejam capazes de em textos não familiares gerir a informação e compreender em detalhe esses textos, avaliar criticamente e inferir informação relevante, adaptar conceitos contrários às expectativas. Enquanto o nível mais elementar, o nível um, supõe a localização de uma peça de informação, identificação do tema do texto e conexão com conhecimentos do quotidiano (GAVE, 2001).

De acordo com os resultados do PISA de 2000 a 2006, tanto no Brasil como em Portugal ainda se verifica um desenvolvimento incipiente de competências de leitura de nível superior, sobretudo os níveis quatro e cinco. Observa-se que ambos os países situaram-se abaixo da média da OCDE, distanciados dos países que obtiveram melhores classificações médias. No último exame do PISA, do ano de 2009, Portugal e Brasil apresentaram resultados significativamente melhores que nos exames anteriores (especialmente Portugal por ser classificado como estatisticamente sem diferença significativa da média da OCDE), mas ainda sim distantes dos países melhores classificados. No PISA de 2009 a média do exame correspondeu a 493 pontos, tendo Portugal alcançado 489 e o Brasil 412, enquanto os 10 primeiros países a liderarem o ranking obtiveram em média 527 pontos. Neste parâmetro ainda observa-se que a taxa de alunos que atingem até o nível três de leitura na escala do PISA é significativa, englobando quase 100% dos alunos brasileiros e acima dos 80% dos alunos portugueses. Parece-nos, pois, que é necessário fomentar o ensino de estratégias de nível superior para que os alunos tenham sucesso nos itens que têm subjacentes operações mais exigentes (correspondentes aos níveis 4 e 5 do PISA).

De acordo com o relatório do GAVE (2001) sobre o PISA de 2000, cerca de 60% dos jovens de 15 anos no espaço da OCDE foram bem sucedidos na realização das tarefas correspondentes aos níveis 1 e 2 e em Portugal, bem assim como no Brasil esta percentagem não atingiu os 50%. De referir ainda que nem 5% dos alunos dos dois países em questão chegaram a atingir o nível 5 (o mais elevado) no exame, enquanto a média da OCDE foi de 9%. Observa-se também, de acordo com os relatórios apresentados por Portugal e Brasil, que os alunos portugueses e brasileiros demonstraram boa capacidade de localização e recuperação de informação em um



texto, no entanto registraram dificuldades em interpretar, refletir e utilizar textos não narrativos.

O estudo demonstra que o meio sócio-econômico de origem é o fator que apresenta maior correlação com os níveis de proficiência em leitura. Estes resultados foram corroborados por Gonçalves e Sousa (2010). As autoras compararam o nível de proficiência em leitura de dois grupos de alunos de 9º ano, a frequentar a mesma escola – um de jovens oriundos de contextos de imigração e outro de jovens cuja língua materna é o português – e verificaram que os alunos apresentam dificuldades na compreensão de textos não narrativos. No estudo destaca-se que o contexto sócio-econômico dos alunos é mais importante do que o fato de os alunos terem ou não o português como língua materna.

Segundo a avaliação do PISA, os alunos portugueses situaram-se acima da média europeia no que diz respeito à leitura de textos narrativos, mas revelaram muitas dificuldades em textos não narrativos. Além destes textos verificou-se, também, que a leitura de textos não contínuos coloca muitos problemas aos alunos.

Para a Formação de Um Leitor Competente

Até há bem pouco tempo, como descreve Sardinha (2007, p. 2), a leitura e sua aprendizagem associava-se de imediato com o nível de escolaridade elementar em que se acreditava que ao sair da escola primária os alunos já sabiam ler. A autora refere que embora esses alunos soubessem descodificar, hoje esta visão apresenta um caráter redutor: “Espera-se do leitor outro desempenho. No ensino da leitura exige-se uma aprendizagem continuada e é melhor leitor aquele que conseguir adquirir hábitos de leitura para a vida”.

Como também se observa em Giasson (2000), a leitura é um processo que envolve a descodificação de símbolos gráficos (grafemas-fonemas) e a sua interiorização com componentes auditivas (fonemas) que lhe dão significado, mas além de processos de descodificação, a assume também, assim como Costa (1992), Snow, (2002), Suárez Yáñez (2008) e Viana *et al.* (2010), como processo interativo de construção de significação, envolvendo três variáveis: o leitor, o texto e o contexto.

Aprender a ler bem é um processo complexo e longo que necessita de ensino explícito de estratégias (Giasson, 2000; Lawrence 2007; Snow 2002; Viana *et al.*, 2010). O leitor proficiente lê uma variedade de textos com facilidade e interesse, tendo em conta diferentes finalidades e compreendendo textos que não são nem fáceis, nem

particularmente interessantes (Snow, 2002). Este leitor reflete acerca dos textos e da atividade de leitura e elabora conceitos e constrói conhecimento a partir de material escrito.

De fato, a questão da compreensão na leitura merece atenção especial. Dominar o processo de descodificação subjacente à leitura é pré-requisito para leituras de nível superior, mas ao mobilizar diferentes competências é que o leitor constrói sentidos (Viana *et al.*, 2010). Ainda, de acordo com as autoras, os maus leitores e os leitores principiantes são, no geral, leitores não estratégicos, o que torna necessário, como afirmam, que o processo de ensino da compreensão da leitura integre o desenvolvimento de estratégias metacognitivas. As estratégias cognitivas permitem ao leitor levar a cabo a tarefa de leitura e contemplam tarefas como tomar notas, sintetizar, fazer inferências, mobilizar conhecimentos prévios, antecipar, analisar e usar pistas contextuais, enquanto as estratégias metacognitivas implicam reflexão e raciocínio acerca da leitura e da aprendizagem. Estas estratégias supõem que o leitor conheça a estratégia que usa, como é que ela atua e quando e porquê usá-la (Lawrence, 2007). O desenvolvimento destas estratégias nos permitem interpretar o conteúdo de um texto e atribuir-lhe significado, cumprindo, assim, o papel da leitura enquanto diálogo entre leitor e autor em que aquele co-participa, interpreta, avalia, extrai sentido do texto e constrói novo conhecimento. Esse leitor, por conseguinte, é aquele que pela leitura e o acesso ao saber tem maior capacidade de compreensão do mundo, de participação e atuação efetiva na sociedade.

Giasson (2000), tal como Snow (2002), considera que o desenvolvimento de competências de nível superior em leitura beneficia-se do ensino explícito de estratégias de leitura que se ativam em etapas *antes*, *durante* e *após* a atividade de leitura. A autora considera que para a formação de um leitor eferente² é essencial ter em conta não apenas o texto em si (intenção do autor, conteúdo, forma e processos) e o contexto (psicológico, emocional e físico), mas especialmente o leitor quanto às suas habilidades e processos cognitivos de leitura que utiliza, tal como seus conhecimentos e atitudes perante um texto. Destaca como fundamental o papel ativo do leitor que interage e dialoga com o texto e sublinha o papel do professor que orienta e explicita

² Rosenblat (citado por Graça, 2009) define como leitor eferente (“efferent” em oposição ao leitor “esthétique”) aquele que é capaz de extrair significados de diferentes tipologias textuais e de textos de diferentes graus de complexidade, inferir sentidos e com eles elaborar um novo texto. Refere que esse tipo de leitor pode assumir em simultâneo posições perante qualquer tipo de texto, literário ou outro: perante um texto científico pode retirar informação e construir novo conhecimento, estabelecendo com o texto a relação de prazer que vive o leitor *esthétique* e também perante um texto literário vive o prazer do texto ao mesmo tempo que extrai a informação que lhe vai permitir construir novo conhecimento sobre a realidade.



esses processos cognitivos essenciais para a formação de um leitor competente e autônomo.

O ensino de estratégias a usar antes, durante e depois da leitura consiste em explicitar processos de auto-regulação usados para propiciar uma melhor compreensão de leitura e para construir e reconstruir os sentidos dos textos. Envolve não só o desenvolvimento de competências metalinguísticas, inferenciais, reflexivas e interpretativas, mas também processos cognitivos essenciais na atividade de leitura que supõem o ensino explícito de estratégias da compreensão na leitura – a metacognição –, a fim de tornar o aluno autônomo na sua busca de sentido (Giasson, 2000).

A etapa que antecede o início da leitura, conforme nos apresenta Giasson, engloba atividades, por exemplo, que despertem a motivação a respeito da finalidade e necessidade de uma leitura, que mobilizem os conhecimentos prévios dos alunos e antecipem sobre a estrutura e indícios do texto de modo a propiciar uma melhor compreensão da leitura. Já as atividades durante a leitura devem visar estratégias que promovam a interação e diálogo entre o leitor e o texto e atuar como um facilitador da compreensão da leitura e elemento chave na promoção de um leitor crítico. Por fim, as atividades após a leitura devem propiciar o desenvolvimento de habilidades para a compreensão do texto no seu todo e englobar estratégias para verificação da compreensão do mesmo.

Segundo a mesma autora, nenhuma aprendizagem se faz bem sem a participação do discípulo, o que faz com que se torne essencial que o professor facilite e promova nos alunos, de modo integrado, um conjunto de estratégias que faseadamente se promova a autonomia dos alunos-leitores. Ainda de acordo com Giasson, no decurso das etapas, torna-se fundamental o professor definir a estratégia a ensinar, ilustrar corretamente o seu funcionamento e interagir com os alunos para os orientar no domínio e utilização autônoma da estratégia.

Nesse contexto, o professor tem um papel de suma importância. Não como aquele que apenas interage, transmite conhecimento e propicia a participação do aluno, mas que possibilite uma atividade de leitura integral e propicie o desenvolvimento da autonomia desse aluno com capacidade crítica, reflexiva e interpretativa em qualquer tipo de texto e em qualquer contexto. Assim, vemos como o ensino da leitura deve ir além da habitual leitura e interpretação de textos narrativos, presente no dia a dia das nossas escolas (Graça 2009). Ao pensarmos a leitura como,

por um lado, uma competência heterogênea que está em desenvolvimento durante toda a escolaridade (Chall 1983) e como uma atividade que pode, por outro lado, ter finalidades diferenciadas: uso privado, público, ocupacional e educacional (Ramalho, 2004), precisamos rever o trabalho que se faz em sala de aula. Em primeiro lugar, o ensino da leitura precisa incluir gêneros textuais não presentes nos manuais de português, e depois é necessário refletir sobre o ensino da leitura nas diferentes áreas curriculares. Sabe-se que os gêneros textuais influem na compreensão da leitura. Ensinar a ler diferentes gêneros põe em destaque diversas finalidades de leitura e diferentes formatos textuais, mas também variados recursos linguísticos: léxico mais ou menos especializado, conectores, estruturas linguísticas complexas.

Como refere Chall (1983), ler implica ensino e aprendizagem. A autora afirma que sem a devida estimulação, a maioria de nós seríamos iletrados, e destaca que o professor, tal como o contexto escolar, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de competências em leitura. Chall & Jacobs (2003) defendem que: *"Making good use of school time is the single most egalitarian function the schools perform, because for disadvantage children, school time is the only academic learning time, whereas advantaged students can learn a lot outside of school."*

Também Sousa (2007: 50) destaca esse papel afirmando que na sala de aula devem ser criadas condições para que o leitor ultrapasse uma simples leitura de fruição e atinja um nível que lhe permita apreciar o texto e ir de acordo com as suas experiências, os seus quadros referenciais e os conhecimentos de que é portador. Complementa ainda que aquando dos problemas que se colocam a propósito da leitura de um texto, por mais que pareçam triviais, não o são, pelo que podem ser transferidos (e certamente ampliados) quando se trata da leitura de textos não narrativos ou não lineares (hipertexto), sendo por isso necessário que se ensinem aos alunos estratégias que facilitem a compreensão de textos.

O Ensino da Compreensão na Leitura em Contexto Escolar

De acordo com Carvalho (2010), o desenvolvimento do ensino explícito de estratégias de leitura para a compreensão leitora em sala de aula observa-se ainda incipiente no estudo comparativo que realiza entre um grupo de professores do Brasil e de Portugal. A autora conclui que, dentre os sujeitos do estudo, embora se realizem atividades *antes, durante e depois da leitura*, não constam nos planos de aula elaborados atividades que focalizem o ensino explícito de estratégias para o



desenvolvimento de processos cognitivos e metacognitivos que estimulem a formação de um leitor autônomo. Como temos vindo a afirmar, e corroborado por (Snow, 2002), na aula de leitura é necessário ensinar explicitamente estratégias que visam o desenvolvimento de recursos cognitivos, afetivos e metacognitivos que permitam o aluno ler um texto com eficácia. Trata-se de ensinar aos alunos como utilizar uma estratégia, mas também quando e porquê utilizá-la.

Do estudo realizado por Carvalho, o que se verifica é que há estímulo da participação dos alunos nas atividades de leitura, mas esta é uma participação mais passiva do que ativa, e não como aquele leitor que interage e dialoga com o texto em um sentido metacognitivo e reflexivo. A autora adianta que o aluno é solicitado sobretudo após a leitura do texto a participar e responder a questões de interpretação sobre determinado texto. Já nas etapas *antes* e *durante* a leitura, os alunos são solicitados a participar e interagir no relato de experiências prévias, na partilha de conhecimentos prévios ou de vocabulário que se tem ou não sobre determinado tópico. Pelo que conclui a autora, em nenhum desses momentos se verifica o ensino explícito de estratégias que regulem a atividade leitora.

Como tem sido referido, a compreensão na leitura deve ser entendida como um processo dialético e de construção ativa em que o leitor não se limita apenas a receber informação, mas a construí-la de acordo com as suas habilidades cognitivas, motivação, conhecimentos e experiências (Snow, 2002). Esse processo de compreensão na leitura caracteriza-se, como apresentado, como interativo, em que o significado não é algo que está no texto, mas é o leitor que o vai construindo progressivamente (Giasson, 2000). Torna-se, portanto, fulcral o papel desse leitor, no sentido em que através de suas estruturas cognitivas e afetivas³ ele se torne capaz de interpretar e atribuir significado a um texto e fazer com que este cumpra o seu papel enquanto diálogo entre leitor e autor. Cabe aos professores cumprirem o papel de mediadores no desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas, ou seja, através do ensino explícito de estratégias de leitura para a promoção da compreensão leitora e da autonomia do aluno na sua busca do sentido. Deste modo, possibilitar que esses leitores se tornem autônomos, significa possibilitar que eles adquiram os conhecimentos e as ferramentas necessários que lhes permitam transitar por textos diversos e com diferentes graus de complexidade em qualquer etapa da vida,

³ De acordo com Giasson (2000, p.26-31), as estruturas cognitivas dizem respeito aos conhecimentos sobre a língua e o mundo que o leitor possui, enquanto as estruturas afetivas dizem respeito ao interesse e motivação que um leitor tem em relação a um texto.

autonomamente e com exercício da compreensão leitora, progredindo assim enquanto leitores. É o desenvolvimento dessas competências que lhes permitem continuar a aprender ao longo da vida, isto é, a tornarem-se *life-long learners* (Comissão Europeia, 2001).

Também considerando os resultados do PISA, já aqui apresentados, observa-se que o desempenho em geral que os alunos portugueses e brasileiros apresenta falha em competências de leitura crítica (ver os resultados alcançados nos níveis 4 e 5).

Pelo que conclui Araújo (2005), em Portugal o ensino ainda se centra em competências de compreensão literal. De posse dos resultados do Ministério da Educação sobre as provas de aferição, a autora identifica que enquanto 80% dos alunos do 4º ano respondem acertadamente a questões de compreensão literal, menos de 50% são capazes de responder a questões de compreensão inferencial.

Estudos no Brasil como o de Buarque, Higino, Miranda, Dubeux & Pedrosa (1992), Marcuschi (1996) e Spinillo (2008) também revelam que tanto nos manuais, quanto nas práticas desenvolvidas em sala de aula, no que diz respeito à compreensão na leitura, a habilidade de localizar informações explícitas aparece sempre em maior instância do que competências como de interpretação, reflexão entre outras.

Na perspectiva de Araújo (2005), o desenvolvimento da compreensão literal é importante e necessário promover, mas não só. Constitui-se, na verdade, para a autora, como base para uma leitura crítica e reflexiva. De acordo com Araújo, para compreender na totalidade um texto é preciso identificar a informação explícita para associar com a informação que está implícita no texto e assim ler nas entrelinhas. Esse processo proporciona, simultaneamente, uma leitura interpretativa e reflexiva em que se fazem inferências e se constrói o conhecimento para além do texto, aplicando-o a diferentes situações. Também Sim-Sim e Micaelo (2006) sugerem algumas práticas que fomentam a independência do leitor, tais como: a definição dos objetivos de leitura; a identificação do cerne do conteúdo; a utilização da estrutura do texto como recurso; elaboração de questões sobre o texto; o desenvolvimento de representações mentais sobre o texto lido e pensar em voz alta após a leitura.

Sousa (2007) corrobora que a promoção de competências interpretativas é fundamental, mas sublinha que é preciso também atentar-se na promoção de uma atitude questionante e reflexiva que favoreça o desenvolvimento da competência metacognitiva dos alunos/leitores para, desta forma, contribuir para a formação de um



leitor proficiente, autônomo e crítico.

A nosso ver, pelo que apresentam os estudos desses autores e os resultados do exame do PISA, o ensino da leitura parece se apresentar de modo fluido nas salas de aula de Portugal e do Brasil, uma vez que parece não considerar os objetivos e finalidades da leitura enquanto prática social, do mesmo modo que a autonomia do leitor como aquele que é proficiente e com competências alargadas de leitura.

Como já referido anteriormente por Giasson (2000), nenhuma aprendizagem se faz bem sem a participação do discípulo, no entanto é preciso também que o professor tenha um papel ativo e saiba valorizar as práticas sociais da leitura, tal como propiciar o desenvolvimento de competências de leitura de nível superior que possibilitem a aprendizagem ao longo da vida, a partir do ensino explícito de estratégias de leitura que tenham em conta o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo do aluno. A partir dessa intervenção efetiva do professor, e do desenvolvimento e alargamento das competências em leitura nos alunos, é que se torna possível o vislumbamento de novos caminhos, tal como o prosseguimento dos estudos, a possibilidade de os alunos continuarem a aprender ao longo da vida e a capacidade de intervenção na sociedade.

Discussão

É consensual que o desenvolvimento de competências de literacia é um domínio fulcral com repercussões na vida académica, profissional e social dos indivíduos. Uma boa competência de literacia nos permite, como foi afirmado, continuar a aprender num mundo em constante mudança. Sendo o desenvolvimento das competências de literacia uma missão da escola, é fundamental centrar a discussão na escola e nas concepções e práticas dos professores acerca dos processos usados para construir e reconstruir os sentidos dos textos, para analisar, sintetizar e avaliar informações, quer em papel, quer em suporte digital.

Considerando a importância do desenvolvimento de competências de literacia na sociedade atual (New London Group, 1996; Hautecoeur, 2002), os estudos revelam que o ensino dessas competências precisam ser aprofundado, dado que não se propicia ainda a formação de leitores autônomos, isto é, de *life-long learners*, que tenham competências de leitura de nível superior que lhes permitam ler com eficácia em situações do quotidiano.

Julgamos que seja necessário uma redefinição e revalorização do papel do

professor como aquele não apenas que interage, transmite conhecimento e propicia a participação do aluno, mas que possibilite uma atividade de leitura integral e propicie o desenvolvimento da autonomia desse aluno com capacidade crítica, reflexiva e interpretativa em qualquer tipo de texto e em qualquer contexto.

Se hoje a literacia se concebe como uma das competências mais importantes que a sociedade tem que encarar, é preciso voltarmos a atenção, portanto, às competências de leitura, dado que a leitura extravasou em muito o espaço escolar e a vida acadêmica e tornou-se uma ferramenta essencial para aprender, agir, interagir e participar no mundo atual. É preciso, para isso, repensar os contextos de ensino e o papel da literacia, encarando o desenvolvimento desta como uma das tarefas mais importantes da educação contemporânea.

Conforme mesmo afirmado pelo PISA, não basta ter apenas uma boa capacidade de leitura, esta aliás é pré-requisito para o sucesso em qualquer matéria escolar, mas é preciso ter, de fato, uma boa capacidade de literacia para o sucesso na educação terciária, trabalho e na vida quotidiana (OCDE, 2002).

Referências Bibliográficas

- Araújo, L. (2005). The development of thinking in literature education. In O. Sousa (Org.), *Da investigação às práticas – Estudo de natureza educacional* (pp. 75-85). Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Benavente, A. (Coord.), Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Buarque, L. L., Higino, Z.M., Miranda, E. M., Dubeux, M. H., & Pedrosa, I. (1992). *Avaliação do desempenho da rede pública escolar do estado de Pernambuco na área de linguagem*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Retirado de: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1033/1033.pdf>
- Carvalho, C. A. L. (2010). *Literacia/Letramento no Brasil e em Portugal e o ensino da língua materna: um estudo comparativo*. Dissertação para a obtenção do grau de mestre, apresentada Universidade Nova de Lisboa.
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Chall, J. & Jacobs, V. (2003). Poor children's fourth-grade slump. *American Educator*, Spring, 13-14.



- Comissão das Comunidades Europeias (2001). Tornar o espaço Europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade. Bruxelas. Retirado de: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52001DC0678:PT:NOT>
- Costa, M. A. (1992). O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico. In M. R. Delgado-Martins, D. R. Pereira, A. I. Mata, M. A. Costa, & I. Duarte (Org.), *Para a didáctica do Português: seis estudos de linguística*. Lisboa: Colibri.
- Dionísio, M. L. T. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores - leituras do manual de Português*. Coimbra: Edições Almedina.
- Fang, F. & Schleppegrell, M. J. (2010). Disciplinary literacies across content areas: supporting secondary reading through functional language analysis. *Journal of adolescent & adult literacy*, 53(7), 587-597.
- GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento (2010). *A dimensão económica da literacia em Portugal: uma análise*. Lisboa: Ministério da Educação/GAVE.
- GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional (2001). *Resultados do estudo internacional PISA 2000 - Primeiro relatório nacional*. Lisboa: Ministério da Educação/GAVE. Retirado de: <http://www.gave.min-edu.pt/np3/11.html>
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Lisboa: Edições ASA.
- Gonçalves, C. & Sousa, O. C. (2010). Português L2 / L1: compreensão leitora. *Limite*, 4, 123-143
- Graça, M. M. (2009). *Contributos para a reflexão sobre a Formação de Leitores Literários em Contexto Escolar*. Dissertação para a obtenção do grau de mestre, apresentada ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Hautecoeur, J-P (2002). *Ecological education in everyday life: alpha 2000*. Toronto: University Press/UNESCO.
- Instituto Paulo Montenegro (2001). Indicador nacional de alfabetismo funcional: um diagnóstico para a inclusão social pela educação. São Paulo: Ação Educativa. Retirado de: <http://www.ipm.org.br/download/inaf01.pdf>
- Kirsch, I. (2001). The international adult literacy survey (IALS): understanding what was measured. Princeton, NJ: ETS. Retirado de: <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-01-25-Kirsch.pdf>
- Lahtinen, A. (2005). From teaching literature to educating literature readers. In O. Sousa (Org.) *Da investigação às práticas – Estudo de natureza educacional* (pp. 33-48). Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Lawrence, L. J. (2007). Cognitive and metacognitive reading strategies revisited:

- implications for instruction. *The Reading Matrix*, 7(3), 55-71.
- Marcuschi, L.A. (1996). Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, 16(69), 64-82. Retirado de: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1039/941>
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- OCDE (2002). *Reading for change - Performance and engagement across countries: Results from PISA 2000*. Paris: OECD Publishing. Retirado de: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/43/54/33690904.pdf>
- OCDE (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Paris: OECD Publishing. Retirado de: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>
- OCDE (2007). *PISA 2006 - Science competencies for tomorrow's world - Volume 2*: Paris: OECD Publishing. Retirado de: <http://www.oecd.org/dataoecd/30/18/39703566.pdf>
- OCDE (2010). *PISA 2009 Results: what students know and can do – Student performance in reading, Mathematics and Science (Volume I)*. Paris: OECD Publishing. Retirado de: <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9810071E.PDF>
- Pinto, M. G. (2002). Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra entidade pessoal. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, 15(02), 95-123.
- Ramalho, G. (Coord.) (2004). Resultados do estudo internacional PISA 2003. Lisboa: Ministério da Educação/GAVE.
- Sardinha, M. G. (2007). Formas de ler: ontem e hoje. In F. Azevedo (Coord.). *Formar Leitores – das teorias às práticas*. Lisboa: LIDEL.
- Sim-Sim, I. & Micaelo, M. (2006). Determinantes da compreensão de leitura. In I. Sim-Sim (Coord.), *Ler e ensinar a ler* (pp. 11-34). Porto: Edições Asa.
- Snow, C. (2002) (Org.). *Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica: Rand Education: Retirado de: http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465/MR1465.pdf
- Soares, M. B. (1998). *Letramento: um tema em três Genêros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Sousa, O. C. (2007). O texto literário na escola: uma outra abordagem – círculos de leitura. In F. Azevedo (Coord.). *Formar Leitores – das teorias às práticas*. Lisboa:



LIDEL.

- Spinillo, A. G. (2008). O Leitor e o Texto: Desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*. 42(1), 29-40. Retirado de: <http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP041a5/RIP04204.pdf>
- Suarez Yáñez, A. (2008). A língua escrita no primeiro ciclo (6-10 anos): algumas questões consideradas críticas. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds), *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: Cied.
- Tfouni, L. V. (1995). *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez Editora.
- Viana, F. L., Ribeiro I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.

Websites consultados:

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística): <http://www.ibge.gov.br/home/>

INE (Instituto Nacional de Estatística): <http://www.ine.pt>