

A COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA NO PROCESSO DE COMPREENSÃO LETTORA

FÁTIMA SEQUEIRA
(Universidade do Minho)

O modo como encaramos o processo de leitura tem sofrido, ao longo de mais de três décadas, modificações e ajustamentos resultantes quer da evolução de outras disciplinas que com o acto de leitura se relacionam, quer das intencionalidades conferidas ao processo, quer ainda das concepções e práticas que investigadores e professores adoptam nos cenários da leitura.

Em meados da década de sessenta a leitura era vista como a decodificação de símbolos gráficos em sons, sendo a compreensão do texto a tradução do discurso produzido pelo leitor.

O acto de ler baseava-se, nessa época, em factores de percepção e em capacidades automatizadas de dominar as técnicas de decodificação e tradução. O seu ensino assentava na aquisição destes pressupostos.

Nos finais desta década, surge um interesse enorme pelas áreas da linguagem e da leitura por parte, principalmente, de linguistas e psicólogos.

Surgem assim modelos diferentes de leitura onde a aquisição da linguagem e a sua compreensão reservam um novo papel nas aprendizagens e nos métodos de ensino, mais preocupados agora com o leitor e as suas capacidades cognitivas e linguísticas.

Desta década nasceram os princípios que, nas décadas de setenta e oitenta apoiaram as novas teorias no campo da leitura procurando significado nos textos lidos e no mundo circundante, de modo a valorizar o contexto.

O leitor compreende e valoriza o que lê em função de conhecimentos prévios, de experiências vividas, sendo capaz de tomar decisões quanto às hipóteses a considerar nos caminhos da compreensão.

Constatamos que houve uma mudança de paradigma no que respeita ao estudo dos processos mentais de aquisição e processamento de conhecimento, contra as observações superficiais de comportamentos no passado. Esta mudança é, de certo modo, influenciada por estudos de psicolinguística e psicologia cognitiva.

Surge a teoria dos esquemas que se ocupa da evolução do conhecimento humano e do modo como ele é representado na memória. Estes avanços científicos perpetuaram-se por vários domínios do saber entre eles o da leitura e compreensão.

Surge assim a investigação sobre a compreensão de textos, estudando-se o modo como as estruturas subjacentes ao texto influenciam a compreensão pelo leitor. A ênfase nas estruturas da narrativa, em particular, impediu que os investigadores se debruçassem sobre as experiências, o conhecimento do mundo do leitor e a sua projecção nos textos de modo a fazer corresponder e a influenciar novos conhecimentos através de saberes adquiridos previamente.

A teoria dos esquemas evolui assim para o estudo da compreensão dos textos na perspectiva dos conhecimentos linguísticos, culturais, literários, civilizacionais que irão ser actualizados e recriados no texto originando negociações e estratégias para modificar e ampliar aqueles conhecimentos prévios.

Esta teoria investe numa visão construtivista da leitura na qual o leitor constrói um modelo coerente para os textos que lê, de acordo com os seus esquemas mentais. Não só os estudos psicolinguísticos se empenharam no entendimento do processo de leitura; a sociolinguística tem tido um papel importante na evolução da noção de contexto que passou dos limites daquilo que está exposto no texto para um conceito mais alargado de literacia moldado por experiências pessoais, familiares, comunitárias.

O facto dos sociolinguistas encararem a leitura como um processo social tem ajudado também os psicolinguistas a alargar os seus conceitos de contexto numa perspectiva construtivista.

A grande contribuição da sociolinguística tem sido, contudo, no repensar do papel da linguagem na aprendizagem em geral e na leitura em particular, clarificando e explicando as diferenças culturais, sociais e políticas que influenciam cada comunidade e cada escola.

O estudo da compreensão na leitura é considerado como a grande consequência do evoluir dos campos científicos e das intencionalidades de que temos vindo a falar.

Verificamos portanto que o conceito de leitura, os pressupostos que a ela subjazem e as estratégias individuais e metodologias derivantes têm sofrido, ao longo das últimas décadas, modificações notórias. Algumas dúvidas e impasses originaram outras explicações que, em alguns casos, se traduziram em novas

teorias que enriqueceram o conhecimento. A teoria da flexibilidade cognitiva de Rand Spiro procurou, por exemplo, uma maior dinâmica de aprendizagem, mais do que previa a anterior teoria dos esquemas; a semiótica, o pós-estruturalismo e a teoria crítica, ampliando os domínios de compreensão da leitura puderam considerar a leitura numa perspectiva multi-disciplinar e multi-contextual.

A experiência e os resultados da investigação levam-nos a dizer que um bom leitor utiliza uma rápida decodificação, fluidez, vocabulário alargado, pronúncia correcta e utiliza estratégias diversificadas para ajudar a memória (Baker & Brown 1984), enquanto um mau leitor foca a sua atenção na decodificação, não apreende a estrutura do texto, não avalia a sua leitura, não automatiza as capacidades necessárias. Não se lhe conhece estratégias de compreensão.

Uma das razões porque esta diferença se verifica é porque a leitura é uma actividade muito rica e complexa, e a sua compreensão requer não só um conhecimento da língua mas também um conhecimento do mundo.

Ambos os conhecimentos são trazidos ao cenário da leitura produzindo compreensão, mas nem sempre a nova informação patente no texto se adapta aos esquemas prévios, sendo por isso necessário trabalhar para além deles, isto é, organizar esquemas mentais através dos quais o leitor constrói significado. O tipo de perguntas que o leitor faz ao texto e a ocorrência de inferências, por exemplo, ajudam à representação desses modelos mentais, análogos na sua estrutura, aos acontecimentos, situações e desenvolvimentos descritos no texto (Mc Namara et alii 1996, Van Dijk & Kintsch 1983).

Não obstante as teorias descritas privilegiarem o leitor na sua interacção com o texto, nunca é demais referir a importância que as estratégias da compreensão da leitura representam em todo o processo de um bom leitor.

Em primeiro lugar as estratégias permitem ao leitor organizar e avaliar a informação derivada do texto, ao mesmo tempo que desenvolve outras estratégias cognitivas para melhorar a atenção, a memória e a aprendizagem.

Em segundo lugar, as estratégias são controladas pelo leitor e usadas selectivamente. Por último, as estratégias, ao reflectirem os esforços da metacognição e da motivação, evidenciando assim o conhecimento e a vontade de usá-las, são prova evidente de que podem e devem ser ensinadas (Paris et alii, 1996)

A utilização do conceito e do termo estratégia merece no entanto uma reflexão, visto que não há um consenso generalizado quanto à sua definição e atribuição de objectivos e intencionalidades.

É necessário, primeiramente, diferenciar estratégias de leitura de outras estratégias mais generalizadas do foro cognitivo que podem desenvolver o raciocínio, a atenção, a motivação mas que não se incluem na especificidade das estratégias de leitura (Weinstein & Mayer, 1986). Por outro lado, alguns autores

(Levin, 1986) descrevem a estratégia como uma tarefa multi-componente que deve ser analisada, enquanto outros (Derry & Murphy 1986) definem-na como uma aprendizagem geral desenvolvida através de técnicas específicas. Uma terceira dissemelhança entre autores prende-se com a intencionalidade e consciência da estratégia.

Wellman (1988) diz que a estratégia tem de ser consciente, empregue deliberadamente para que cumpra o seu objectivo. Pressley, Forrest-Pressley & Elliot-Faust (1988) argumentam que a estratégia é mais reflexiva do que voluntária e é mais eficaz quando não é empregue deliberadamente.

Sendo difícil conciliar todas estas perspectivas, parece-nos avisado, no entanto, entender a estratégia como uma planificação alargada de pequenas táticas derivadas estas de capacidades ou técnicas automatizadas e que nos permitem entender o desenvolvimento da compreensão, a auto-regulação e motivação dos leitores perante o texto.

Parece-nos que o facto da estratégia poder ser avaliada e modificada conforme o seu objectivo e a sua utilidade, nos dá algumas certezas sobre a consciência da actuação estratégica quer a um nível mais social onde o ensino tem lugar, quer a um nível individual onde a auto-avaliação e a auto-regulação se protagonizam.

A leitura supõe assim a actuação de estratégias que vão favorecer e actualizar não só conhecimentos linguístico-pragmáticos como também outros conhecimentos culturais, civilizacionais, científicos, implícitos ou explícitos no texto. Também o conhecimento linguístico irá promover e activar conhecimentos textuais, enciclopédicos e do próprio sistema da língua fomentando a compreensão e a interpretação.

As estratégias de leitura podem apresentar dificuldades diversas nas suas etapas, como já vimos, embora contribuindo para o mesmo objectivo final da compreensão. É importante, contudo, que elas surjam antes, durante ou após a leitura.

Há uma fase de preparação para a leitura onde as estratégias são importantes na adivinhação do texto como por exemplo a detecção de algumas palavras-chave que situam a linguagem, o título ou subtítulos, imagens, se as houver, percepção de elementos que mais se destacam: cursivo, letras maiúsculas, sublinhados, siglas, topónimos etc. Uma discussão destes pontos prévios pode desenvolver o interesse pelo texto e ajudar decididamente a compreensão.

É aqui que o processo de leitura se inicia e o leitor apresenta as suas expectativas sobre o que vai ler. A sua experiência de leitura já acumulada, o domínio do sistema da língua, os conhecimentos sobre o tema devem estar estruturados na memória de longa duração e são chamados para que antes do início da leitura, o leitor possa antecipar e formular hipóteses sobre o texto.

Esta fase de pré-leitura apresenta algumas dificuldades ao leitor, principalmente se este for principiante, visto que ele pode não entender a importância destas estratégias. Assim, cabe ao professor iniciar o aluno no valor destas estratégias prévias de modo a que ele as use espontaneamente, sem a ajuda do professor.

Numa fase de leitura propriamente dita enquanto as estratégias apontam para a construção de significado, as técnicas que compõem essas estratégias treinam por exemplo a identificação de ideias principais, factor essencial na compreensão de um texto. A identificação da ideia principal requer do leitor a compreensão do que já foi lido, um julgamento acerca da importância da informação, e a capacidade para fazer uma síntese dessa informação. Alguns investigadores (Baumann,1984, Schunk & Rice,1987) relatam experiências interessantes sobre os resultados que o ensino destas técnicas providenciaram.

Outras técnicas usadas na estratégia de compreensão da leitura são a elaboração de inferências, outro factor essencial na compreensão. A compreensão inferencial pode ser também treinada para que faça parte integrante da estratégia leitora. As lacunas de compreensão são necessariamente superadas pela capacidade inferencial que, por sua vez, pode assentar no conhecimento da língua (lacunas de significado, fragmentos textuais complexos) em conhecimentos culturais ou ainda em julgamentos e opiniões.

A estrutura e a forma do texto também sugerem estratégias de compreensão, seja na organização lógica das informações (macroestrutura) onde surgem relações de causa efeito, tempo, espaço, consequências, seja na estrutura do tipo do texto ou na linguagem que utiliza.

Neste nível de compreensão, para além da descoberta da coerência, coesão, adequação, há também a descoberta do léxico, das relações sintácticas, da identificação de categorias, géneros, das regras ortográficas, etc. (Cassany, 1998).

Outra técnica usada neste período é a da releitura. Se o leitor encontra no texto palavras novas ou factos que lhe parecem desusitados, há tendência para voltar atrás para confirmar sentidos ou avançar para procurar apoio no contexto.

Os leitores com dificuldades tendem a minimizar esta tarefa, considerando-a desnecessária, mas os leitores que foram treinados para utilizar esta estratégia obtêm óptimos resultados (Garner et alli,1984).

Depois da leitura, um mau leitor, habitualmente, não pensa no que leu. Não faz perguntas sobre se o objectivo da leitura foi atingido, se as suas hipóteses e previsões foram satisfeitas, se é capaz de destacar as ideias principais do texto, etc. Perguntas como estas servem para um bom leitor construir uma nova estratégia de revisão do texto e conseqüentemente da sua compreensão.

Muitas das técnicas usadas durante a revisão foram já usadas para a leitura mas outras só são aplicadas na revisão e sumário do texto. Estudos mostram que o desconhecimento das estruturas do texto e das ideias principais afectam a

capacidade de sumarizar. De facto resumir um texto, mesmo oralmente, pode revelar imaturidade lógica na sucessão de factos, na escolha do principal e do acessório, na concisão e no detalhe. Os leitores mais jovens e inexperientes tendem a copiar partes do texto, a utilizar uma dimensão do texto alargada, sem perceber o que é um sumário ou o que deve fazer parte dele. A planificação de sumários, no âmbito do treino de técnicas de compreensão desembocam nas estratégias de que temos vindo a falar.

Podemos afirmar que os leitores que usam estratégias de compreensão antes, durante e depois da leitura, têm um maior sucesso quer no domínio linguístico quer no domínio da compreensão leitora quer na aprendizagem em geral.

O controle dessas estratégias deve-se em parte à emergência da metacognição acerca dos domínios do saber que a leitura implica. No entanto não podemos dizer que os alunos leitores, mesmo sabendo que essas estratégias ajudam a leitura, as apliquem espontaneamente e com eficácia.

O seu uso depende muito da motivação gerada pela crença no valor dessas estratégias, no conhecimento de que a leitura serve vários propósitos, na confiança em si próprio para orientar a leitura para o objectivo requerido, e depois para a sua monitorização.

Motivação, crença, confiança, auto-regulação, conhecimento e experiência do mundo são factores essenciais à elaboração de estratégias de compreensão leitora mas, todos estes factores assentam no domínio desse sistema modelizante do mundo que é a linguagem em todas as suas dimensões. Não tem sido prioritário nos desenhos curriculares das nossas escolas conceber programas escolares onde se ensine a falar; parece-nos que essa dimensão da língua será exercitada em casa, na rua, no convívio com os amigos e familiares. No entanto a vida fora da escola exige, com vista ao sucesso, manifestações correctas de exposição oral: debates públicos, entrevistas, diálogos em presença ou em telecomunicação, reuniões, discussões e situações académicas como exames orais, exposições, etc

Não pode haver demissão da escola neste sector da oralidade. Há que procurar modelos de compreensão oral, escolher textos orais que fundamentem esses modelos, descrever capacidades de expressão oral como, planificar o discurso, conduzir o discurso, negociar significados, produzir textos orais, usar aspectos não verbais, reflectir sobre as marcas da oralidade.

A planificação destas actividades deve incluir decisões sobre os diferentes tipos de texto oral a trabalhar na aula, os conteúdos gramaticais adaptados a cada texto, os materiais, o tempo, a interacção, a avaliação, esta última não muito usada na oralidade.

Quanto às capacidades linguísticas que a leitura exige, elas integram o modelo de interacção de que temos vindo a falar e completam as exigências da

oralidade descritas anteriormente. Nesse modelo de interacção, o sistema da língua, que se vai estruturando na nossa memória, é constantemente chamado para criar novos conhecimentos e novas estruturas; não podemos assim prescindir de conhecimentos linguísticos essenciais a cada texto, a cada idade, a cada situação.

Verificámos ao longo deste texto, como as estratégias de compreensão leitora são indispensáveis a uma fluidez na compreensão mas não nos podemos esquecer que essa compreensão assenta não só nas capacidades lógicas e afectivas desenvolvidas pelo leitor mas também nas capacidades linguísticas, também elas indiciadoras dessa lógica requerida, da auto confiança revelada pelo bom leitor e da possibilidade de, com a linguagem, conhecer melhor o mundo que nos rodeia.

Bibliografia

- BAKER L. & BROWN A. L. (1984). Metacognitive Skills and Reading in *Handbook of Reading Research*. vol. I. White Plains: Longman.
- BAUMANN, J. F (1984). The effectiveness of a direct instruction paradigm for teaching main idea comprehension. *Reading Research Quarterly*, 20.
- CASSANY, D. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- DERRY, S. & MURPHY, D. (1986). Designing systems that train learning ability: from theory to practice. *Review of Educational Research*, 56.
- GARNER, R et alii (1984). Inducing use of a text look back strategy among unsuccessful readers. *American Educational Research Journal*, 21.
- LEVIN, J. R. (1986). Four cognitive principles of learning-strategy instruction. *Educational Psychologist*, 21.
- MC NAMARA et alii (1996). Mental Models and Reading Comprehension in *Handbook of Reading Research*. vol. II. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- PARIS, S. et alii (1996). The development of Strategic Readers in *Handbook of Reading Research*, vol. II. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- PRESSLEY M. et alii (1988). What is strategy instructional enrichment. *Memory development: universal changes and individual differences*. New Jersey: Erlbaum.
- SHUNK D. & RICE, J. (1987). Enhancing comprehension skill and self-efficacy with strategy value information. *Journal of Reading Behavior*, 3.
- VAN DIJK, T. A & KINTSCH W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- WEINSTEIN, C. & MAYER (1986). The teaching of learning strategies. In Wittrock (Ed.) *Handbook of Research en Teaching*. New york: Macmillan.
- WELLMAN, H (1988). The early development of memory strategies. *Memory development: Universal changes and individual differences*. New Jersey: Erlbaum.