

O que dizem as pausas sobre a leitura? - Influência da translineação na leitura em voz alta*

Helena Nunes

Colégio de S. João de Brito

“I have spent my life learning to read” terá dito Goethe aos 70 anos de idade (Sanders et al. 1982).

Na verdade, aprender a ler é uma actividade complexa que se desenvolve ao longo de toda a vida. Segundo Weiss (1980), todo o trabalho prático sobre leitura implica sempre optar por aspectos parcelares desta realidade bem como por uma posição teórica.

Começaremos por expor, muito sucintamente, alguns pressupostos teóricos sobre: literacia, modelos de leitura e leitura em voz alta. Apresentaremos, em seguida, o trabalho experimental que visa analisar a duração das pausas na leitura em voz alta, particularmente das que são produzidas em final de linha. Sendo as pausas “indicadores de um acto interno de processamento de informação”¹ pretendemos avaliar não só a leitura mas, sobretudo, a compreensão, objectivo importante da actividade de ler.

1. Pressupostos teóricos

Antes de apresentarmos o conceito de literacia começamos pelas definições que Menyuk (1988) dá do adjectivo **letrado** a que atribui dois significados: (1) culto, especialmente sendo capaz de ler e de escrever; (2) tendo ou mostrando conhecimento extensivo, experiência ou cultura. Estas duas definições acabam por se encontrar relacionadas na medida em que, na nossa sociedade, os conhecimentos extensivos e a cultura estão, em grande parte, dependentes da leitura.

Para os psicólogos, *literacy behavior* pertence às categorias denominadas de *skills* compreendendo dois *skills* básicos (ler e escrever) que não podem ser estudados isoladamente como se se tratassem de aspectos independentes entre si.

Carraher (1987) defende ainda que “ser letrado é também uma maneira de ser” e que os *skills* envolvidos na literacia são baseados numa capacidade gerativa que passa por

* Trabalho realizado no âmbito do Mestrado em Linguística Portuguesa, orientado pela Professora Doutora Maria Raquel Delgado-Martins.

¹ Goldman-Eisler (1968) citado por Delgado – Martins & Freitas (s/d).

diversas fases de desenvolvimento que podem ser definidas através da análise do modo como essa capacidade se vai desdobrando.

À medida que a criança se compromete na tarefa de aprender a ler – considerada a base deste processo de aprendizagem – o seu conhecimento metalinguístico modifica-se através do contacto com a linguagem escrita, visto que esta fornece informações sobre a linguagem que não são facilmente acessíveis na linguagem oral. Verifica-se que a leitura e a escrita estão intimamente ligadas e que ao desenvolver-se uma destas aptidões também na outra se encontram progressos e vice-versa.

A questão da literacia tem sido objecto de estudo de vários pontos de vista, não se restringindo apenas aos aspectos cognitivos envolvidos nas actividades de ler e de escrever. Carraher (1987) analisa a influência e importância da literacia no Brasil também de um ponto de vista socio-económico.

Como grande parte do sucesso escolar depende de se ser capaz de ler e de escrever, a aquisição destas aptidões é obviamente necessária e deve ter lugar muito cedo. Se é importante descodificar novas palavras é também muito importante captar o conteúdo e a razão das comunicações escritas. Por isso, é imprescindível desenvolver a familiaridade com os meios nos quais a linguagem é usada em textos escritos pois são eles que vão fornecer os dados para a leitura.

A actividade da leitura prende-se com a escrita na medida em que ler é descodificar mensagens escritas. Segundo Weiss (1980), sobre a leitura tem predominado a visão simplista de que se trata da associação entre dois códigos (oral e escrito) sendo a leitura uma mera oralização, interiorizada ou exteriorizada, da escrita. Por outro lado, a leitura seria considerada apenas como meio para atingir o significado. Esta ideia está na base de grande parte dos métodos de ensino que têm como finalidade ensinar a associar letras ou conjuntos de letras aos seus correspondentes sonoros.

Para Foucambert (1976) – referido em Weiss (1980) – o estudo da leitura rápida levou a concluir que o adulto lê normalmente de maneira global inferindo directamente os significados na base da configuração de conjuntos de letras sem recorrer à oralização interiorizada, pois esta é mais lenta do que a deslocação do olhar sobre um texto. Assim, a oralização seria útil apenas pedagogicamente no momento da aprendizagem ou quando se tratasse da leitura de palavras novas ou pouco conhecidas.

Assim, a leitura compreende duas etapas: a do enunciado de hipóteses e a da verificação. Weiss (1980) cita de J. Cardinet et al. (1975) a seguinte definição do acto de ler:

“Lire c’est émettre des hypothèses sur le texte en fonction du contexte linguistique et du vécu du lecteur, et vérifier ces hypothèses à partir d’indices différenciateurs et à partir de la signification.”

Deste modo, aprender a ler consistirá em elaborar hipóteses cada vez mais plausíveis e em melhorar a sua verificação tanto ao nível perceptivo como ao nível da compreensão. Por outro lado, Weiss (1980) reconhece que é difícil formular um modelo completo do acto de leitura e que o que existe são representações parciais levando a que cada professor ou investigador opte por uma posição que se situa algures entre o pólo da leitura integral e o da leitura-exploração.

Considera o autor que uma e outra destas posições teóricas extremas são insustentáveis e tem então lugar a tese de que o leitor procede paralelamente tanto pela decifração das letras e palavras como pela exploração e antecipação de ideias. Parece assim haver uma flexibilidade que opera simultaneamente sobre os diferentes níveis de uma mensagem escrita. Com efeito, à medida que a criança melhora a sua capacidade de leitura, diminui a decifração e aumenta a leitura global, sendo esta que predomina nos adultos.

Os dois modelos de processamento referidos são apresentados por Costa (1992) em Delgado-Martins et al. como: **modelos baseados no texto ou ascendentes (*bottom up*)** e **modelos baseados no conhecimento do sujeito ou descendentes (*top down*)**. Aqueles que procuram um “compromisso” entre os dois modelos mais extremos são chamados **modelos interactivos**.

O papel do leitor é o de dar um sentido à mensagem. Segundo Smith (1985) as crianças aprendem a ler a partir do facto de que retiram sentido da linguagem escrita (*by making sense of written language*) pois não aprendem a leitura a partir da ausência de sentido (*nonsense*). Assim, ler é uma actividade que satisfaz pois o que encoraja a ler é o facto de se ser capaz de ler.

Deste modo, um leitor activo é sempre um construtor de significações, pois ler surge como um processo activo e auto-dirigido pelo leitor de muitos modos e para muitos fins.

Se ler não é tarefa fácil, ler em voz alta é, sem dúvida, tarefa que resulta de um processo bastante mais complexo. Delgado-Martins (1991) apresenta três factores que se conjugam na leitura em voz alta e que contribuem para a complexidade desta actividade. São eles: (i) ler enquanto tarefa de compreender o código escrito, (ii) converter mensagem recebida em mensagem de produção, (iii) produção oral quase simultânea à percepção.

Assim, no processo de aquisição/desenvolvimento da leitura, tende-se para a leitura automatizada de modo a passar a mensagem escrita para o código oral quase em tempo de fala. Este processo exige uma atenção especial à entoação (sinal indicador não só da qualidade da leitura mas também da compreensão do texto pelo leitor), à estruturação do tempo de leitura e à sequencialização de conjuntos de palavras do texto de acordo com a estrutura sintáctica e semântica.

Para a análise da sequencialização referida é importante a análise das pausas quer quanto à sua duração quer quanto ao local da frase em que são produzidas.

2. Trabalho experimental

As hipóteses que formulámos para este trabalho são as seguintes:

1. Os alunos em níveis de escolaridade mais baixos são mais influenciáveis pela mudança de linha para a realização de leitura em voz alta;
2. A ocorrência de pausa nas palavras que se encontram em final de linha pode ser indicador de alguma dificuldade de antecipar o que se segue e, portanto, de o aluno proceder a uma leitura mais fluente.

Para o desenvolvimento da parte prática com que pretendemos testar as hipóteses formuladas, seguimos a metodologia relativa a elaboração de materiais, situação de leitura e recolha de dados que passamos a apresentar.

Para a elaboração dos materiais, perante a necessidade de ter uma leitura de controlo, optámos por criar textos adequados à faixa etária dos alunos que os iriam ler e quisemos ainda que o seu grau de dificuldade fosse idêntico, de modo a que não interferissem outros factores que colocassem em risco a função da leitura de controlo.

Os textos tratam de dois povos antigos na sua vertente guerreira, pois pensámos também que este tema poderia despertar algum interesse em alunos de um estabelecimento militar de ensino que, desde o 5º ano de escolaridade, têm a componente de Instrução Militar no seu *curriculum*. O conteúdo dos textos foi retirado dos livros de literatura juvenil intitulados *Os Celtas* (1980:47) e *Os Egípcios* (1979:32 e 33)². O texto 1 – O Povo Celta³ – foi adaptado no sentido de todas as mudanças de linha terem lugar em final de frase ou de constituinte sintáctico. No texto 2 – O Povo Egípcio – as mudanças de linha ocorrem predominantemente em interior de constituinte e pretendemos verificar se, na leitura, todos os alunos se deixam influenciar por este facto e até que ponto tal é perceptível pela análise da duração das pausas.

Além dos textos, elaborámos também um questionário para a identificação dos alunos, com vista a obter o conhecimento dos seus hábitos e preferências de leitura e ainda com o fim de que procedessem a uma avaliação dos textos que acabavam de ler e da leitura que fizeram. Neste questionário, os alunos podiam também dar a sua própria definição do que é uma “boa leitura”.

As leituras de cada um dos alunos tiveram lugar num Laboratório de Línguas com um aluno presente de cada vez. Os alunos não conheciam os textos e era-lhes pedido que fizessem uma boa leitura em voz alta. Estas foram registadas em cassette audio.

Depois de terem lido os dois textos, os alunos recebiam o texto 2 e era-lhes dito que iriam ouvir a gravação da sua própria leitura por duas vezes com o fim de identificarem e marcarem no texto as pausas que ouviam. As pausas seriam marcadas, conforme a sua duração, com os seguintes sinais: / - para pausa breve; // - para pausa média e /// - para pausa longa.

Com as gravações das leituras procedemos a uma análise da duração das pausas silenciosas através do programa Visi - Pitch do Laboratório de Fonética da Faculdade de Letras de Lisboa.

Depois de obtidas as durações de todas as pausas efectuadas, procurámos encontrar as médias das pausas por aluno, em função dos locais na frase em que ocorrem atendendo especialmente às pausas que têm lugar no final da linha. Estudámos estas pausas comparativamente no texto 1 (em que a mudança de linha se dá em final de frase ou de constituinte) e no texto 2 (com os finais de linha em meio de constituintes). Este estudo foi realizado para todos os alunos e verificámos que, nos anos de escolaridade em análise, existem diferenças significativas no modo como os alunos realizam a leitura em situação de mudança de linha do texto escrito.

² Coleção Povos do Passado, edição do Círculo de Leitores.

³ Cada texto, com o mesmo número de linhas e de parágrafos, ocupava uma folha A4. Mantendo a mesma estrutura integramos os textos, reduzidos, antes de Referências.

2.1. Dados referentes aos alunos

Os alunos de quem recolhemos as leituras foram indicados pelas respectivas professoras como sendo *bons leitores*. Temos dois alunos do 5º ano, com 10 e 11 anos de idade, a quem passaremos a chamar Aluno 1 e Aluno 2, e dois alunos do 7º ano, ambos com 12 anos de idade que indicaremos também como Aluno 1 e Aluno 2.

É importante salientar o facto de todos eles se encontrarem a estudar num estabelecimento militar de ensino que funciona em regime de internato, com uma composição sexualmente homogénea (só com alunos do sexo masculino). Este dado permite-nos dizer que têm um maior contacto com indivíduos não só do mesmo sexo mas também do mesmo grupo etário, visto que os alunos se encontram divididos não só por turnas mas por *Companhias* que agrupam os alunos de apenas dois anos de escolaridade: os alunos do 5º e 6º anos estão numa *Companhia*, os do 7º e 8º anos noutra *Companhia* correspondendo a cada uma espaços, pessoas e actividades diferentes.

Dos três ambientes linguísticos apresentados por Ramos Pereira in Delgado-Martins et al (1992), estes alunos encontram-se afastados do ambiente da família durante a semana, sendo o contacto com os adultos limitado a poucos adultos do sexo masculino. Por sua vez, o ambiente da escola é condicionado pelo factor apresentado pela autora como de “1 adulto (homem ou mulher) e várias crianças” sendo as interacções verbais geridas pelo adulto. Quanto ao ambiente linguístico dos pares, este é marcado pela homogeneidade a nível etário e de sexo.

Questionados sobre o gosto pela actividade de leitura, todos os alunos são unânimes em responder que gostam de ler e à pergunta quando lêem com mais frequência os dois alunos do 5º ano respondem que é **em férias**. Os alunos do 7º ano indicam dois tempos em que lêem mais: **fins de semana** e **tempo de aulas** (aluno 1) e **férias** e **fins de semana** (aluno 2).

Na observação das preferências relativas ao tipo de livros, verificamos que o 1º lugar em todos os alunos é preenchido com livros de aventuras. Interessante também é notar o lugar ocupado por livros escolares: o 2º lugar para dois alunos – os alunos 2 do 5º e do 7º anos – e o 3º lugar para o aluno 1 do 5º ano. As restantes preferências apontadas vão para os livros de Banda Desenhada e de ficção científica, o que está de acordo com alunos desta faixa etária cujos interesses estão particularmente centrados em histórias de aventuras com mais ou menos verosimilhança.

À questão sobre o tipo de leitura que preferem (em silêncio ou em voz alta), todos os alunos respondem que preferem a **leitura em silêncio**. As razões apresentadas para tal preferência são, para os alunos do 5º ano: “Porque se me engano ninguém dá por isso” (Aluno 1) e “Porque compreendo e é mais fácil” (Aluno 2).

Para os alunos do 7º ano, as justificações são as seguintes: “Quando se lê em silêncio as pessoas conseguem-se concentrar melhor e tomar mais atenção ao que lêem” (Aluno 1) e “Porque aprecio mais a leitura e leio mais rapidamente” (Aluno 2).

Pelas justificações dadas, verificamos que a preferência pela leitura em silêncio está relacionada com questões de **segurança** (Aluno 1 do 5º ano), de **compreensão e facilidade** (aluno 2 do 5º ano), de **concentração** (aluno 1 do 7º ano) e ainda com o **prazer** e a **eficiência** (aluno 2 do 7º ano) na leitura.

2.2. Análise das pausas nas leituras

Começaremos por apresentar a média das pausas das duas leituras de cada aluno - da leitura de controlo e da leitura da experiência - em todo o texto, agrupando as pausas conforme o lugar que ocupam no texto: **pausas em final de parágrafo, pausas em final de frase, pausas em final de constituinte e pausas em interior de constituinte**. Este trabalho permite uma maior compreensão de como se processa a leitura quando ocorre a mudança de linha. Para tal, é muito importante a comparação das pausas efectuadas na leitura do primeiro e do segundo textos, bem como a comparação do “desempenho” dos alunos do 5º ano com o dos alunos do 7º ano nomeadamente no que se refere à passagem de uma linha para outra. Os números apresentados referem-se à média encontrada e são valores em milésimos de segundo.

2.2.1. Média das pausas nas leituras dos alunos do 5º ano

Para encontrarmos a média das pausas em final de Parágrafo somámos os valores das pausas dos **dois** parágrafos existentes em ambos os textos lidos pelos alunos.

A média das pausas em final de Frase foi encontrada a partir das **doze** pausas que ocorrem em final de frase nos dois textos e que foram produzidas por todos os alunos. O número de pausas em final de constituinte é diferente por aluno e por texto, sendo o número médio destas pausas menor para o aluno 2 (14 em cada um dos textos). Assim, o número de pausas produzidas em final de constituinte foi de **16** no 1º e **19** no 2º texto (aluno 1) e **14** pausas em ambos os textos para o aluno 2.

Também quanto às pausas em Interior de constituinte, verificamos que diferem por aluno e por leitura. Assim, o Aluno 1 realiza **duas** destas pausas na 1ª leitura e **três** na 2ª leitura. O Aluno 2 tem **duas** pausas no 1º texto e **quatro** no 2º texto.

Numa primeira análise, este número tão elevado de pausas em interior de constituinte – que compromete mesmo a gramaticalidade das frases – poder-se-á explicar se atendermos ao facto de serem alunos do 5º ano de escolaridade.

Pela análise do quadro apresentado com os valores médios dos vários tipos de pausas verificamos que:

1. para ambos os alunos, a média geral dos tempos de pausa por texto diminui da leitura do 1º para a do 2º texto;
2. à diminuição geral de todos os tempos de pausa da 1ª para a 2ª leitura é excepção a média das pausas em final de parágrafo produzida pelo aluno 1;
3. os tempos de pausa vão diminuindo sucessivamente de final de parágrafo para final de frase, de constituinte até às pausas em interior de constituinte que são as menores.

2.2.2. Média das pausas nas leituras dos alunos do 7º ano

As pausas em final de parágrafo são duas e as que ocorrem em final de frase são doze para cada leitura de ambos os alunos.

O QUE DIZEM AS PAUSAS SOBRE A LEITURA?

As grandes diferenças verificam-se no número de pausas efectuadas em final e em interior de constituinte. Em final de constituinte, temos aproximadamente o mesmo número de pausas nos dois textos.

As maiores diferenças surgem no número de pausas em interior de constituinte e distribuem-se do seguinte modo: o Aluno 1 faz uma pausa no 1º texto e não faz qualquer pausa em interior de constituinte no 2º texto; o Aluno 2 faz uma pausa no 1º texto e quatro pausas no 2º texto. Note-se que, destas quatro pausas em interior de constituinte, duas ocorrem antes das duas últimas palavras do texto e indicam, sem dúvida, que o aluno marca assim a sua percepção de que o texto chegou ao seu fim.

Da análise dos valores médios das pausas gerais nas leituras dos alunos do 7º ano, podemos verificar o seguinte:

1. clara diminuição dos tempos das pausas para ambos os alunos conforme o lugar em que ocorrem – na média geral observamos que as pausas passam de 1.115 segundos em final de parágrafo para 0.253 segundos em interior de constituinte;
2. diminuição do valor médio das pausas da 1ª para a 2ª leitura, à excepção das pausas em final de parágrafo que aumentam para ambos os alunos;
3. o Aluno 2, apesar de não apresentar maior número de pausas, estas têm uma duração bastante superior às que são produzidas pelo Aluno 1.

2.3.3. Quadro-síntese das médias das pausas para os alunos do

5º ano e do 7º ano

	ALUNO 1		ALUNO 2		MÉDIA GERAL POR LOCALIZAÇÃO
	Texto 1	Texto 2	Texto 1	Texto 2	
Pausa em final de Parágrafo	760	870	690	830	788
	910	970	1110	1470	1115
Pausa em final de Frase	820	518	649	658	661
	895	812	992	887	897
Pausa em final de Constituinte	519	417	490	414	460
	491	409	445	406	438
Pausa em interior de Constituinte	660	367	390	300	429
	300	0	320	390	253
MÉDIA GERAL POR TEXTO	690	547	555	551	
	649	548	717	788	

Da análise dos valores médios, em milésimos de segundo, encontrados para as pausas realizadas por alunos do 5º e do 7º anos, verificamos que:

1. os alunos do 7º ano apresentam valores mais elevados para as pausas mais longas, isto é, em final de parágrafo e em final de frase, sendo de notar a ocorrência do inverso nas pausas mais curtas – em final e interior de constituinte .
2. os alunos do 7º ano apresentam um maior número de pausas em final de constituinte do que os alunos do 5º ano, o que se pode entender como uma maior preocupação com o “ler pausadamente” muitas vezes referido pelos professores;
3. nos alunos do 7º ano verificamos também uma diminuição do número de pausas em interior de constituinte, o que está de acordo com a ideia de que este tipo de pausas pode colocar em risco a gramaticalidade das frases;

De um modo geral, encontramos nos alunos do 7º ano uma maior fluência no processamento da leitura e uma melhor “oralização” do estímulo visual. Será isto reflexo de uma maior consciência do valor das pausas e das normas para a produção de uma “boa leitura” por parte destes alunos?

2.2.4. Análise particular das pausas em final de linha

O objecto central do nosso estudo prende-se com o modo como os alunos “tratam” o final de linha para o processamento da leitura nos dois textos apresentados para leitura em voz alta. Considerámos a leitura do texto 1, intitulado **O Povo Celta**, como a leitura de controlo. Este texto contém 20 finais de linha sendo que mais de metade (11) são também finais de constituinte sintáctico.

Pretendemos que esta distribuição ficasse diferente no texto 2 que tem como título: **O Povo Egípcio**. Neste texto 2 o número de linhas é de 19 predominando as mudanças de linha em interior de constituinte (14). A estas diferenças na disposição dos textos, correspondem diferenças nas leituras dos alunos seleccionados.

A média global da duração das pausas bem como a média das pausas em final de linha que coincidem com pausas em final de frase é superior para os alunos do 7º ano, tendência já detectada na análise geral das pausas de todo o texto.

As pausas em final de linha que coincidem com finais de constituinte, só se verificam no texto 1 sendo quase todas realizadas pelos alunos do 7º ano embora apresentem para ambos uma duração inferior às das pausas produzidas pelos alunos do 5º ano.

Todas as pausas em final de constituinte são de duração inferior às que ocorriam em final de frase e verificam-se apenas no texto 1 não tendo sido detectadas nas leituras dos alunos do 5º e 7º anos diferenças significativas.

Pretendemos verificar se o mesmo acontece com o texto 2 em que os finais de linha se dão no interior de um constituinte sintáctico. Goldman - Eisler (1968) , citado por Delgado - Martins e Freitas “considera agramaticais as pausas ocorridas dentro de um constituinte sintáctico” .

Na verdade, as pausas que têm lugar no interior de constituinte aquando da mudança de linha, são em número diferente para os alunos do 5º e do 7º ano. Assim, no texto 2 temos para

os alunos do 5º ano: o aluno 1 faz **três pausas** com uma média de duração de 0.367 segundos enquanto o aluno 2 faz **três pausas** com uma média de duração de 0.293 segundos.

Nas leituras dos alunos do 7º ano verificamos que para o aluno 1 **não se regista qualquer pausa** significativa em interior de constituinte que tenha lugar em final de linha. O aluno 2 faz apenas **uma** pausa de 0.300 segundos antes da palavra *possibilidade* que se encontra na linha seguinte provavelmente por se tratar de uma palavra mais longa.

Da análise destes dados podemos concluir que os alunos do 7º ano revelam uma maior facilidade no processamento da leitura pois não deixam que a mudança de linha no texto os leve a realizar pausas em interior de constituinte.

Os alunos do 5º ano, apesar de serem considerados pela professora como “bons leitores”, têm maior dificuldade em proceder à leitura de texto quando se muda de linha. Estes alunos deixam que se crie uma pausa entre palavras do mesmo constituinte que, se estivessem seguidas na mesma linha, conseguiriam ler sem fazer pausa, a julgar pelo modo como leram o texto 1 em que o final de linha se dá predominantemente em final de constituinte.

O questionário já referido continha também algumas perguntas sobre: (i) os textos que leram, (ii) a leitura que efectuaram e (iii) o que consideram ser uma “boa leitura”.

Quanto ao que acharam dos textos que leram – e colocados perante três possibilidades de resposta (*Fáceis*, *Razoáveis* ou *Difíceis*) – os alunos manifestaram opiniões diferentes: do 5º ano, o aluno 1 achou os textos **Razoáveis** enquanto o aluno 2 os achou **Difíceis**. Do 7º ano, ambos os alunos acharam os textos **Fáceis**.

Do 5º ano temos as seguintes explicações: “os textos tinham umas palavras um pouco complicadas” (Aluno 1) e “os textos tinham “palavras difíceis” (Aluno 2).

Os alunos do 7º ano, justificam o facto de terem achado os textos fáceis do seguinte modo: “o tema era já conhecido através das aulas de História” e “as palavras eram fáceis de interpretar” (Aluno 1); “porque era um tipo de língua muito ligeiro” (Aluno 2).

As razões apresentadas pelos próprios alunos confirmam que, não só ao nível da compreensão mas também ao nível de conhecimentos gerais aprendidos nas aulas, os alunos do 7º ano estão em melhores condições para apresentar um desempenho melhor na leitura.

Interrogados também sobre a qualidade da leitura que acabavam de fazer (com as possibilidades de responder Boa, Razoável ou Má), ambos os alunos do 5º ano consideraram as suas leituras **Razoáveis**, enquanto o Aluno 1 do 7º ano respondeu que fora **Razoável** e o Aluno 2 definiu-a como **Boa**.

Na verdade, o Aluno 1 do 7º ano tem maior número de repetições de palavras nas leituras do que o aluno 2 e revelou-se mais confiante e seguro na sua leitura, a julgar pelo número de pausas que realiza e pela mais elevada duração das pausas. A este dado talvez não seja alheio o facto de este aluno, segundo informação da professora de Português, estar integrado no grupo de teatro do Instituto.

Depois de avaliados os textos e as leituras pelos próprios alunos, quisemos saber qual é o conceito que eles têm interiorizado sobre o que será uma “boa leitura”. Para tal, formulámos uma pergunta aberta nos seguintes termos: **O que entende por uma “boa leitura”?**

Começamos pelas definições apresentadas pelos alunos do 5º ano: “Ler bem é ler alto, pausadamente e fazer a pontuação correcta” (Aluno 1) e “Compreender bem o texto, interpretá-lo e pronunciar bem as palavras” (Aluno 2)

Os alunos do 7º ano afirmam: “ (...) compreender o que se está a ler. Não gaguejar e ler bem as palavras são também importantes para uma boa leitura.” (Aluno 1) e “ (...) compreender bem o texto, (...) ter uma correcta entoação das frases” (Aluno 2).

Destas definições ressalta, em primeiro lugar, o facto de 3 em 4 alunos considerarem importante a compreensão do texto. Por outro lado, ler *pausadamente*, *pronunciar bem as palavras*, *não gaguejar* e *ter correcta entoação* são os aspectos referidos por todos os alunos e que se prendem com a transposição do texto escrito para o código oral.

Para a avaliação das pausas efectuadas, aos alunos foi solicitado que, com duas audições da leitura do texto 2 intitulado **O Povo Egípcio**, marcassem as pausas que ouviam ao longo do texto distinguindo as pausas breves, das médias e longas.

Do 5º ano, o aluno 1 indica 18 pausas em todo o texto e usa a marcação de pausa longa nos finais de parágrafo. Os valores que na realidade obtivemos com a análise instrumental das pausas feitas por este aluno em final de parágrafo são efectivamente superiores aos das pausas que faz em final de frase – as médias são de 870 para 518 milésimos de segundo em final de frase.

As restantes indicações para pausa média e breve surgem mais ou menos indiscriminadamente pois encontramos finais de frase que indica com pausa média (6) e outros que indica com pausa curta (6). Na medição da duração das pausas verificamos que os valores para as pausas que ocorrem em final de frase são efectivamente superiores aos das pausas em meio de frase.

Em fim de constituinte, este aluno revelou a noção de que fazia pausas breves e indicou-as como tal em quatro locais diferentes do texto onde não existe qualquer sinal gráfico que conduza à inferência de que deva existir pausa

O aluno 2 indicou 19 pausas tendo considerado como pausa longa apenas a do final do primeiro parágrafo. Do mesmo modo que o anterior, este aluno usa a indicação de pausa média para a maior parte dos finais de frase (10) e a indicação de pausa curta é usada em finais de frase (4) e em finais de constituinte sintáctico (4).

Note-se ainda que as indicações de pausa curta em fim de constituinte estão associadas, em 50% dos casos, à existência de vírgula. Os dois alunos indicam a percepção de menos pausas do que aquelas que encontramos na análise instrumental das gravações.

Do 7º ano, o aluno 1 faz o registo de 38 pausas e é o que se aproxima mais do número de pausas que encontramos – 39. Este aluno faz pausas muito longas e, de facto, indica 15 pausas como longas, não só em final de parágrafo mas também em todos os finais de frase. O sinal para pausa média é usado nos locais das vírgulas e mesmo em outros onde não existe qualquer indicação mas que coincidem com finais de constituintes sintácticos. O registo de pausa breve surge apenas em oito locais sendo alguns mesmo em interior de constituinte.

O aluno 2 indica 23 pausas, o que corresponde a cerca de metade das que registámos na análise instrumental. Este aluno reservou para os finais de parágrafo a marcação de pausa longa e usa o sinal para pausa média em todos os finais de frase. Interessante é também verificar que todas as indicações de pausa breve estão antes de vírgula, sinal de que o aluno não se conseguiu distanciar do texto escrito para “analisar” a gravação da sua própria leitura.

Embora reconhecendo que não se trata de uma tarefa simples, este exercício permitiu-nos verificar os modos muitos diversos como os diferentes alunos “ouvem” um texto, o que se tornou interessante para uma melhor compreensão da complexidade da actividade de ouvir que é sempre selectiva e influenciada por múltiplos factores.

3. Aspectos conclusivos

No final deste trabalho, orientado pelos objectivos e hipóteses que no início formulámos, temos a salientar, quanto às hipóteses, as seguintes conclusões:

- (i) são os alunos do 5º ano que, na leitura do texto 2 (texto com mudança de linha predominantemente em interior de constituinte), realizam mais pausas aquando da mudança de linha;
- (ii) visto que na leitura do texto 1 todos os alunos faziam muitas pausas no final de linha e só os do 7º ano conseguem eliminar essas pausas, concluímos que, à medida que os alunos se encontram em anos de escolaridade mais avançados, melhor é a compreensão global que têm de um texto. Na verdade, muitas das pausas que os alunos do 5º ano fazem em interior de constituinte tornam as frases agramaticais, o que nos faz suspeitar que não estão a extrair do texto a informação correcta.

Com este trabalho, reforçámos a ideia de que a leitura em voz alta não é tarefa fácil e que, sendo este tipo de leitura “exigido” na escola, devem o seu desenvolvimento e treino ser alvo de uma atenção especial por parte dos professores. Pensamos, nomeadamente, nos professores de Português, a quem cabe o trabalho de, entre outros aspectos, preparar os alunos com as competências de ler e escrever, imprescindíveis para a aprendizagem em muitas outras situações.

Foi também muito interessante a verificação prática da dificuldade que representa a marcação da duração das pausas ao ouvir gravação de leitura em voz alta mas que, mesmo assim, permitiu que os alunos fizessem uma avaliação bastante realista da leitura que produziram.

Para se compreender de que modo se processa a aquisição da capacidade restrita de mudar de linha numa leitura em voz alta, parece-nos que poderíamos ter chegado a conclusões mais claras se tivéssemos analisado leituras de alunos do 1º ciclo do Ensino Básico pois o processamento da translineação é uma questão pontual da leitura em voz alta que se começa a resolver em anos anteriores àqueles que escolhemos para analisar

Verificámos ainda que, nos bons leitores do 7º ano de escolaridade, a actividade de ler em voz alta se realiza com bastante sucesso e que a mudança de linha não constitui qualquer dificuldade, ao contrário do que ainda se verifica no início do 2º ciclo (5º ano).

TEXTO 1

O POVO CELTA

Os Celtas eram um dos grandes povos da Europa no ano 500 antes de Cristo!

Para os Celtas, a luta era uma arte. Os rapazes eram treinados, desde tenra idade, no uso de diferentes armas e aprendiam a defender-se com um escudo comprido. Também aprendiam a usar as palavras como armas e a nunca demonstrar medo. O ataque de uma tribo a outra começava com o desafio de um guerreiro a outro da tribo oposta, para um combate singular. Com a sua natureza guerreira, os Celtas acreditavam na lealdade e tinham leis rigorosas sobre os combates. Mas quais eram as leis do combate?

Um guerreiro só podia ser atacado por um homem de cada vez. Antes do combate, o guerreiro tentava destruir a confiança do outro. Um guerreiro celta estava, em todas as situações, empenhado pela honra. Podia ser obrigado a combater um bom amigo ou um seu irmão, se obedeciam a chefes diferentes. A lealdade ao chefe era sempre devida. Os celtas não tinham qualquer medo da morte. Acima de tudo o mais, queriam ser conhecidos como grandes combatentes e heróis sem medo cujos feitos haviam de permanecer na memória para além da morte. Se tinham de escolher entre uma vida curta e gloriosa e uma vida longa, nenhum guerreiro hesitava em escolher a morte e a glória.

TEXTO 2

O POVO EGÍPCIO

O Egito foi uma das primeiras e grandes civilizações do Mundo!

A princípio, o exército egípcio era pequeno. A sua função era manter afastados os bandos de nómadas e proteger as expedições mineiras e comerciais. Mais tarde, o exército aumentou porque os egípcios conquistaram a Núbia, a fim de conseguir um comércio mais vasto. Então, o Egito foi invadido. Os Egípcios ficaram tão furiosos e humilhados com esta invasão que correram com eles. Depois resolveram também conquistar terras para além da sua fronteira oriental. Mas como combatiam os soldados egípcios?

Todos os soldados egípcios combatiam a pé, no início. Contudo, os invasores trouxeram consigo para o Egito uma nova arma revolucionária. Esta era composta pelo uso do cavalo e carro de combate. Por isso os egípcios aprenderam a dominar os cavalos e a lutar dentro dos carros. Esta nova técnica trouxe-lhes muitas vantagens que passaram a usar em outras batalhas. Se tinham de escolher entre combater a pé ou combater dentro dos carros, nunca mais hesitaram em escolher a segunda possibilidade que se revelou mais eficaz. Alguns túmulos contêm pinturas de tropas egípcias a atacar as praças fortes inimigas.

Referências

- Ball, F. (1979) *The Development of Reading Skills*. Southampton: Basil Blackwell & Mott Limited.
- Carragher, T. N. (1987) Illiteracy in a literate society: understanding reading failure in Brazil. In Wagner, D. A. (ed.) *The Future of Literacy in a Changing World*. Exeter: A. Wheaton & Co. Ltd.
- Delgado-Martins, M. R. & M. J. Freitas (s/d.), Temporal structures of speech: reading news on TV, Faculdade de Letras de Lisboa.
- Delgado-Martins, M. R. & M. J. Freitas (s/d.), Contributo para a identificação de elementos estruturadores da entoação na leitura. Faculdade de Letras de Lisboa.
- Delgado-Martins, M. R., I. Duarte, A. Costa, D. R. Pereira, L. Prista, A. I. Mata (1991), *Documentos do Encontro sobre os Novos Programas de Português*. Lisboa: Edições Colibri.
- Delgado-Martins, M. R., I. Duarte, A. Costa, D. R. Pereira, L. Prista, A. I. Mata (1992), *Para a Didáctica do Português - Seis estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri.
- Gibson, E. J. & H. Levin (1975), *The Psychology of Reading*. Massachusetts: The MIT Press.
- Hayes, J. R. , L. Flower, K. A. Schriver, J. F. Stratman & L. Carey (1987), Cognitive processes in revision. In Rosemberg, S. (ed.) *Advances in Applied Psycholinguistics, vol. 2: Reading, writing and language learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Marques, R. (1991) *Ensinar a Ler. Aprender a Ler*. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Menyuk, P. (1988) *Language Development - Knowledge and Use*. New York: Scott, Foresman and Company.
- Morais, J. P. Bertelson, L. Cary, J. Alegria (1986) Literacy training and speech segmentation. In Bertelson, P. (Ed.) *The Onset of Literacy - Cognitive Processes in Reading Acquisition*. Massachusetts: The MIT Press.
- Sanders, V., H. Lowry & W. Theimer (1982). In ALGIER, A. S. & K. W. ALGIER, ed. (1982), *New Directions for College Learning Assistance: Improving Reading and study skills*, nº 8. S. Francisco: Jossey - Bass Inc. Publishers.
- Smith, F. (1985) A metaphor for literacy. In Olson, D. R., N. Torrance & A. Hildyard (ed.) *Literacy, Language and Learning—The consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weiss, J. (ed.) (1980) *A la Recherche d'une Pédagogie da la Lecture*. Éditions Peter Lang SA, Berne (2ª edição: 1981).