

Porque a preocupação de Isabel Calado é a de promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos para que possam compreender o mundo e não apenas integrar-se nele, a autora defende que os estímulos visuais a proporcionar aos alunos devem evoluir, tornar-se progressivamente mais complexos, de modo a conciliarem-se com uma pedagogia activa que faça apelo ao prazer, à descoberta e à actividade mental.

O estudo empírico que realizou, na zona de Coimbra, junto de 358 professores do ensino secundário oficial, procurou apurar como é que esses professores usavam algumas imagens materiais fixas nas suas aulas, com que funções e com que efeitos.

Como seria de rezear, a imagem aparece primeiro para motivar para um assunto mas depois, essencialmente, como uma função documental e redundante em relação às mensagens verbais, privilegiando-se os seus conteúdos em detrimento do valor formal das imagens, privilegiando-se portanto o uso racional das imagens:

A imagem aparece sobretudo para clarificar, simplificar, concretizar conceitos complexos e abstractos, para documentar a informação e para recodificá-la tornando-a mais concreta e memorizável.

A maioria não usa a imagem para trabalhar a emotividade ou para a expressar, para introduzir na aula uma dimensão de contemplação, de prazer ou de inquietação e de ambiguidade...

Em todo o caso, Isabel Calado não considera decepcionantes estes resultados e tem razão. Entre outras coisas, porque a grande maioria dos professores considerou que "as vantagens da utilização da imagem

na sala de aula ultrapassou largamente os inconvenientes" não só porque ajudou os alunos na compreensão da informação como o pretendido mas porque provocou uma maior participação dos alunos, um diálogo mais fácil, uma maior reciprocidade comunicativa.

MARIA EMÍLIA BREDERODE SANTOS

GIASSON, JOCELYNE (1993)

A COMPREENSÃO NA LEITURA

Porto: Edições ASA

"O homem ficou preocupado. O seu carro imobilizou-se e ele estava sozinho. Tirou o sobretudo, abriu a janela e saiu do carro o mais depressa que pôde. Depois, usou toda a sua força para se afastar dali o mais rápido possível. Ficou aliviado quando finalmente viu as luzes da cidade, apesar de elas estarem longe".

Compreendeu este excerto?

Com certeza, a sua primeira impressão é de que "sim". Mas por que razão é que esse homem tirou o sobretudo e abriu a janela antes de sair do carro?

É que este, despistando-se, tinha caído dentro de água e estava a afundar-se! O nosso homem não saiu lestando para correr sobre terra firme, mas, com admirável sangue-frio, desenvencilhou-se do sobretudo para a seguir poder nadar com maior rapidez. Assim, a cena que construímos

mentalmente ao ler pela primeira vez aquele texto, e que nos leva a responder afirmativamente à pergunta se o compreendemos ou não, revela-se desajustada; afinal, num certo sentido, não tínhamos compreendido nada do que tinha sucedido.

Esta situação⁽¹⁾ demonstra-nos a natureza complexa da compreensão da leitura, mesmo numa situação simples como esta, a compreensão revela-se um fenómeno vivo, que emerge dos movimentos de vaivém entre o material escrito e o leitor, com as suas expectativas e intenções de leitura, a experiência subjectiva da compreensão pode ceder o lugar à perplexidade, que por sua vez se transformará numa nova *compreensão* à luz de um olhar diferente. A compreensão de texto está pois longe de decorrer de um processo rígido e automático, ao qual nos dispensaríamos de prestar atenção.

Estas considerações vêm a propósito de uma publicação recente das Edições ASA, o livro "A compreensão na leitura"⁽²⁾ de Jocelyne Giasson, integrado na colecção Práticas Pedagógicas. Esta obra pretende contribuir para que "o ensino da compreensão de textos na escola se torne mais adequado e mais satisfatório" (*ibid.*, p. 14), oferecendo uma ajuda "navegando entre a teoria e a prática de modo a fornecer aos professores (...) dados provenientes da pesquisa e traduzidos em aplicações concretas" (*ibid.*).

É uma publicação de saudar com agrado e expectativa com agrado, pois não sendo a compreensão "coisa" fácil, e havendo sobre ela um extraordinário número de estudos especializados, é altura de chamar para as

salas de aula as implicações decorrentes da investigação. Com expectativa, pois uma pedagogia da compreensão na leitura terá de ser muito hábil para ser útil: o carácter dinâmico e activo da compreensão não se coaduna com a acumulação de exercícios porventura limitativos da livre exploração do(s) sentido(s).

Na introdução, a autora identifica o público a quem o seu livro se dirige: são os professores do ensino básico e do início do secundário. Em sua opinião, a necessidade de uma ajuda específica ao ensino da compreensão de textos nestas idades, por um lado, da queixa hoje generalizada quanto ao ensino da língua e, por outro, do reconhecimento de que a pesquisa pode ter um contributo positivo para melhoria do estado actual. Este seu contributo para um "melhor ensino da compreensão em situação de leitura" (p. 13) desenvolve-se ao longo 14 capítulos: os dois primeiros de síntese (um modelo de compreensão na leitura, e um modelo de ensino da compreensão na leitura) e os restantes dedicados a aspectos mais específicos da compreensão, com a apresentação concomitante de estratégias pedagógicas relevantes.

No primeiro capítulo, a autora apresenta a compreensão como resultante da interacção entre três entidades: o texto, o leitor e o contexto. Este modelo constitui um denominador comum a vários especialistas sobre a compreensão na leitura, e fornece um quadro interpretativo coerente com a tendência actual para conceber a compreensão na leitura como mais activa e interactiva, em vez de passiva e sequencial. Esta tendência encontra amplo suporte experimental

nas investigações fundamentais dos psicólogos cognitivos e dos especialistas em Inteligência Artificial que trabalham no domínio da compreensão de texto, a quem infelizmente a autora faz apenas uma breve referência.

Cada um dos componentes do modelo é analisado com o maior detalhe. No leitor, considera as estruturas e os processos. A propósito das primeiras, introduz uma noção muito influente na Ciência Cognitiva moderna, o esquema (um sistema de conhecimentos organizados sobre conhecimentos, objectos ou acções). Apresenta depois os vários processos ou "habilidades necessárias para abordar o texto" (*ibid.*, p. 32), recorrendo à classificação J. Irwin, um especialista conhecido no domínio do ensino da compreensão da leitura. Após considerar o papel do texto e do contexto, conclui que uma condição prévia para o ensino da compreensão será a "organização adequada" das três variáveis (leitor, texto e contexto).

A ideia que preside ao segundo capítulo é a do ensino explícito da compreensão. Ou, por outras palavras, a ideia de que é preciso ajudar os alunos a tornarem-se leitores autónomos. Insere primeiro o modelo que apresentará no seu contexto histórico: da crença no aprender fazendo para a crença do aprender aprendendo a fazer. Em vez da habilidade ficar "ganha" automaticamente pela prática, será importante construir estratégias de leitura em que o professor adopta inicialmente o papel de modelo e visa consciente e sistematicamente que o aluno adquira autonomia na sua apreensão do texto. Tais estratégias dizem respeito, por exemplo, a compreender a ideia geral do

texto, ou a escrever um resumo. Para as propiciar ao aluno, o professor poderá recorrer a um guião do tipo "o quê-porquê-como-quando", que inclua conhecimentos de diferentes tipos (não só os declarativos, como também os processuais e os pragmáticos).

A partir desta primeira parte mais geral, a autora passa a concretizar modos de intervenção, de acordo com os objectivos a que se destinam. Considera primeiro os chamados "microprocessos" (o reconhecimento de palavras e a compreensão de frases) e os processos de integração (como se relacionam as várias frases entre si? que inferências serão possíveis tecer?), sugerindo para cada um deles exercícios pedagógicos apropriados. Os três capítulos seguintes abordam os chamados "macroprocessos" (aqueles que dizem respeito à compreensão do texto enquanto um todo). O primeiro centra-se na ideia central e no resumo; os seguintes examinam separadamente as estratégias apropriadas à compreensão de textos de tipo narrativo ou de tipo formativo/descritivo. Segue-se a discussão dos processos de elaboração, as ideias extraídas ou reconstruídas a partir do texto são elas próprias ponto de partida para novas "leituras". Previsões, imagens mentais, respostas afectivas, raciocínio e a integração do texto lido na base de conhecimentos anteriores, todos estes constituem processos de elaboração para os quais J. Giasson apresenta técnicas pedagógicas com base em exemplos concretos.

Capítulo nono versa a metacompreensão, ou o conhecimento - adequado ou erróneo - que cada leitor tem sobre o próprio processo de leitura e de compreensão. As ideias de que cada um de nós dispõe sobre

um determinado conceito psicológico podem ser determinantes para a maior ou menor facilidade em executar uma tarefa concreta. Por exemplo, se eu souber que é mais fácil reter os números de telefone agrupando os algarismos, será com menos esforço que aprenderei números novos. Este facto tem vindo a ganhar ampla aceitação ao longo dos últimos 10-20 anos, como o salienta também a autora. A sua importância para a compreensão de texto dificilmente poderá ser exagerada, pois a própria compreensão está dependente do modo como o leitor aborda o texto. Após discutir quanto baste as noções de base, mais uma vez J. Giasson nos presenteia com uma panóplia de meios pedagógicos destinados a propiciar uma melhoria da metacompreensão. Apresenta, por exemplo, uma técnica desenvolvida por dois autores americanos⁶⁾ para lidar com as dificuldades de compreensão (primeiro, a própria tomada de consciência de que se compreendeu ou não um texto; depois, em que reside essa dificuldade; e finalmente, o que fazer para a debelar).

Os três últimos capítulos do livro retomam temas um tanto mais gerais: o papel do conhecimento e do vocabulário na compreensão e, finalmente, "o lugar das perguntas no ensino da compreensão na leitura" (p. 283). Como é seu hábito, a autora não só discute estes temas como indica sugestões concretas para os integrar na prática pedagógica. No caso das perguntas, por exemplo, não se fica pela crítica recente às perguntas clássicas (muitas vezes, literatas, e visando mais a avaliação do que a apropriação do sentido); acentua, em vez da unidimensionalidade das perguntas, a possibilidade de as

classificar em tipos diferentes, e mostra como uma utilização diferenciada desta técnica - questionar o aluno a propósito do texto - pode servir a compreensão.

Em geral, trata-se de um livro de leitura fácil; a tradução é competente e bem feita. De notar uma escolha menos feliz: "reconto" é usado como substantivo equivalente ao anglo-saxónico "retell" ou ao francês "rappel"; não teria sido preferível manter o parentesco próximo com o habitual "contar (uma história)" e optar por "o remontar do texto?" O leitor é por vezes - mas não frequentemente - importunado por gralhas⁶⁾. Já na página 199 há um lapso que pode obstar à compreensão: ao definir o conceito de "metacognição", este aparece trocado por "cognição". No entanto, estes reparos não põem em causa a apreciação global que se segue.

Em suma, esta publicação poderá certamente contribuir para resolver situações tão tristes e empobrecedoras como aquela da pequena criança desenvolta que "lê tão bem" o trecho do seu livro, mas que é incapaz de saber o que leu. Ao longo do livro, é apresentada uma rica panóplia de exercícios pedagógicos invocando aspectos diversos do multifacetado fenómeno da compreensão de texto. Tais exercícios foram recolhidos por J. Giasson a partir de autores que passaram pelo crivo da publicação na especialidade; não se tratando pois de um livro com pretensão a originalidade, oferece garantia quanto à fundamentação e enquadramento das estratégias pedagógicas propostas.

Se o objectivo da autora é que os professores do ensino básico e início do secundário encontrem "pistas de intervenção que poderão favorecer o ensino da compreensão na leitura", sem dúvida que o alcançou. Fica agora nas mãos do professor (da sua sensibilidade, da sua mestria, da sua arte) - e dos alunos? - transformar aquela matéria-prima numa busca criativa dos significados.

dário encontrem "pistas de intervenção que poderão favorecer o ensino da compreensão na leitura", sem dúvida que o alcançou. Fica agora nas mãos do professor (da sua sensibilidade, da sua mestria, da sua arte) - e dos alunos? - transformar aquela matéria-prima numa busca criativa dos significados.

NOTAS

¹⁾ A narrativa apresentada acima, e outras análogas, foram empregues por Bransford. Este investigador observou que a maioria dos sujeitos participantes no estudo relataram que o texto fazia sentido, embora nenhum fosse capaz de explicar as acções incongruentes. A referência é: Bransford, J. D. (1979). *Human Cognition; Learning, Understanding and Remembering* Belmont, Cal.: Wadworth. (p. 196).

²⁾ "Compreensão da leitura", ou "compreensão na leitura", como aparece neste livro, é a designação usada como equivalente à expressão anglo-saxónica *reading comprehension*.

³⁾ Trata-se de um trabalho de B. Davey e S. Porter publicado no *Journal of Reading* em 1982, que se encontra citado pela autora na p. 212.

⁴⁾ Por exemplo, na página 28, encontramos "mais bem"(!); na 91, "taxinomia" por duas vezes, na 194, "perjorativa".

MARIA DE SÃO LUÍS FONSECA E CASTRO