

O ENSINO DA COMPREENSÃO PARA UMA LEITURA MAIS EFICAZ¹

João Luís Pimentel Vaz

Professor Coordenador da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

Resumo

As apreciações repetidamente feitas à qualidade do desempenho dos nossos alunos no respeitante à leitura são tendencialmente negativas, salientando-se as baixas competências reveladas pelos estudantes portugueses quando comparados com os seus pares de outros países.

Porém, conhece-se hoje o suficiente sobre o processo de leitura e o seu ensino para permitir a formação de leitores muito mais capazes do que aqueles que hoje saem do nosso sistema educativo. O ensino directo e explícito da compreensão é uma das possibilidades metodológicas há muito abertas pela pesquisa, sendo a sua eficácia comprovada por inúmeros estudos realizados no contexto escolar para o desenvolvimento de competências de leitura dos alunos.

Apesar deste conhecimento, não se tem, contudo, verificado, entre nós, a transposição do saber científico-pedagógico disponível neste domínio, para o campo da prática lectiva dos professores. Pelo contrário, esse manancial de conhecimento teima em ficar confinado aos ambientes restritos da pesquisa ou a iniciativas pedagógicas isoladas, meritórias, mas pouco significativas no quadro global do nosso sistema de ensino.

Nesta comunicação procuramos, pois, fazer eco da existência desse saber e apelar a um maior empenho, nomeadamente das instituições de formação de professores, na divulgação desta perspectiva e na qualificação dos docentes para a adopção das novas práticas de ensino.

¹ O texto aqui apresentado traduz as linhas gerais da comunicação apresentada no I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa, realizado na Escola Superior de Educação de Coimbra entre 30 de Junho e 1 de Julho de 2008.

Palavras-chave

compreensão da leitura; ensino explícito; estratégias de compreensão.

Introdução

Ler é compreender. Esta afirmação, que todos nós hoje aceitamos, implica igualmente reconhecer que ninguém saberá ler se não compreender aquilo que lê. É que, embora a capacidade de decifração seja fundamental no processo de leitura, se não houver compreensão, isto é, “atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto” (Sim-Sim, 2007:9), não haverá, em boa verdade, competência leitora.

A prática educativa no âmbito do ensino da leitura, entre nós, tem-se preocupado essencialmente com o ensino explícito e directo da decifração – esse é, aliás, um dos principais domínios do trabalho pedagógico em que se insiste na fase inicial do 1º Ciclo do Ensino Básico. Contudo, e uma vez aprendida a “mecânica” da leitura, o desenvolvimento da capacidade de compreensão fica, em grande parte, entregue ao aluno. E isto porquê?

A principal razão situar-se-á na própria maneira como têm vindo a ser organizados os programas de formação de professores.

Já em 1992, Lundberg e Linnakylä, num estudo sobre sistemas de formação de professores, referiam que, na generalidade dos países, esses cursos incluíam abordagens sobre métodos de ensino da leitura, ou seja, sobre o acesso aos mecanismos de decifração, mas manifestavam uma quase total ausência de informação acerca do ensino da própria compreensão.

Um estudo de Cardoso e colaboradores (Cardoso, Costa, Duarte, Ferraz, & Sim-Sim, 1994) no qual vários alunos do final do Ensino Secundário eram questionados sobre quem os tinha ensinado a ler, as respostas dadas são extremamente elucidativas desta realidade. Diziam esses alunos: “Na primária ensinam-nos a conhecer e a juntar as letras; depois nós aprendemos o sentido por nós”.

Também há alguns anos, nós próprios² verificámos que em cerca de vinte aulas da disciplina de Língua Portuguesa do 2º Ciclo do Ensino Básico centradas em actividades de leitura e interpretação de textos, só numa delas se observaram algumas achegas para ajudar explicitamente os alunos a apreenderem o sentido do texto.

2 Elementos não publicados relativos a dados recolhidos em 1991.

Associada a esta realidade, que no essencial se continua a manter entre nós nos dias de hoje, estará a ideia dominante de que as competências de compreensão não se podem ensinar de forma directa, já que se trata de um processo cognitivo “coberto”, inacessível à observação e ao controlo do professor. O desenvolvimento da compreensão deverá, pois, evoluir lentamente, como resultado da prática continuada de leitura e de actividades escolares afins, já que se considera inexequível interferir no desenrolar dos processos mentais do aluno.

A prática lectiva centrada na compreensão do texto, mais comum entre nós, poderia designar-se por análise e interpretação. Esta prática assenta primeiramente numa leitura do texto, seguida da colocação de questões pelo professor para *avaliar* a compreensão obtida. Contudo, quase nada se faz para explicitamente ensinar o aluno a atingir essa compreensão. Isto é, o professor sanciona a correcção ou incorrecção das respostas dadas, mas, directamente, pouco ou nada ensina sobre *o modo* de chegar às respostas certas.

Assim, a aquisição de todo um conjunto de atitudes e procedimentos de que os bons leitores tiram partido para a construção do sentido do texto, continua a estar dependente de um percurso moroso de descoberta – a que nem todos naturalmente chegarão – do contacto ocasional com essas formas de actuação, ou da sorte de beneficiarem de circunstâncias privilegiadas, mas raras, de ensino intencional.

Hoje, contudo, e apesar de ainda constituir uma concepção predominante, tal perspectiva está claramente ultrapassada. Os dados trazidos pelo desenvolvimento da psicolinguística, da psicologia cognitiva e da ciência cognitiva abriram claramente as portas ao conhecimento do processo de compreensão do texto. E, a partir deste conhecimento, a pesquisa específica sobre o ensino da compreensão veio a produzir um volume espantoso de trabalhos, nomeadamente nas décadas finais do século XX³, que mostram, sem margem para dúvidas, que a compreensão na leitura é passível de ser ensinada *directamente e de forma explícita*, permitindo formar leitores mais competentes e motivados.

Em Portugal – e enquanto eco da investigação feita no estrangeiro – os trabalhos de Morais (1988) e Silva (1989), foram dos primeiros projectos de intervenção centrados no ensino da compreensão⁴, situando-se numa linha de orientação que procurava melhorar diversas competências cognitivas dos alunos, valorizando, por um lado, as actividades do pensar e, por outro, o pensar sobre o pensar – a chamada metacognição. Nesta mesma perspectiva, e nos anos seguintes, vários outros trabalhos de pesquisa foram entretanto sendo levados a cabo no contexto português, nomeadamente no âmbito de projectos individuais de formação avançada (vg. Vaz, 1998; Vila-Maior,

3 Prova de que foi esse o período áureo da pesquisa no domínio da leitura e dos processos cognitivos (e metacognitivos) que lhe estão subjacentes, é o facto de, ainda hoje, grande parte das referências que se continuam a citar se localizarem nessa época temporal.

4 Estes dois trabalhos inseriram-se no “Projecto Dianoia - Aprender a Pensar”, do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, coordenado pela Doutora Odete Valente.

2003; Morais, 2006)

Actualmente, no âmbito do PENEP (Plano Nacional de Ensino do Português) parece estar, finalmente, a dar-se um passo decisivo na actualização dos professores com vista à introdução de novas práticas de ensino da Língua Portuguesa e, conseqüentemente, do desenvolvimento das competências de leitura, através do ensino explícito da compreensão.

Contudo, a alteração de práticas não é um processo nem fácil nem imediato, quando já se enraizaram procedimentos pedagógicos que o tempo foi sedimentando. Daí que, a nossa ver, a aposta urgente deva ser, desde já, no processo de formação inicial de professores. Por isso a responsabilidade das instituições de formação inicial é grande, revelando-se urgente actualizar currículos e programas que passem a integrar as novas perspectivas sobre o processo de leitura e as metodologias de ensino da própria compreensão.

Do processo de compreensão ao ensino da compreensão: Um currículo para o ensino da compreensão da leitura

Como proceder então para ensinar a compreensão da leitura?

Uma das principais conclusões que ressalta da imensa investigação realizada sobre a leitura é a de que as crianças pequenas e os maus leitores não utilizam estratégias de leitura nem com frequência nem com eficácia se não tiverem ajuda (Brown, Bransford, Ferrara, & Campione, 1983).

As estratégias de leitura têm sido definidas como processos ou comportamentos específicos e intencionais, visando alcançar objectivos definidos, e que influem no controlo do esforço do leitor para decifrar e compreender as palavras e para construir o significado de um texto (Afflerbach, Pearson, & Paris, 2008; Garner, 1987) Nesta perspectiva, as insuficiências na compreensão passaram a ser atribuídas à falta de conhecimento e utilização de estratégias adequadas, isto é, à existência de lacunas cognitivas e metacognitivas⁵ passíveis de serem colmatadas através de um ensino apropriado.

Quais então as estratégias fundamentais que deveriam ser contempladas, digamos, num “currículo” para o ensino da compreensão da leitura?

Para a resposta a esta questão, adoptaremos como referência um conjunto de práticas consideradas próprias dos leitores-peritos ou bons leitores e que Pearson, Roehler, Dole e Duffy (1992) sistematizaram do modo que a seguir se refere. Defendemos, assim, que ensinar a compreensão poderá passar por ensinar e promover nos alunos, enquanto leitores, o recurso consistente a esses procedimentos.

5 Enquanto que a cognição se refere aos processos mentais envolvidos na actividade intelectual, a metacognição refere-se à tomada de consciência dos próprios processos cognitivos bem como à capacidade de os regular de forma consciente e voluntária.

1. Os bons leitores utilizam o conhecimento prévio para dar sentido ao texto.

A chamada “teoria dos esquemas” – adoptada nomeadamente por Rumelhart (1980) e Anderson (1988) para a explicação do processo de compreensão da leitura – salienta a natureza construtiva da compreensão e o papel fulcral do conhecimento prévio nessa construção. Isto é, compreendemos algo quando a informação se enquadra no referencial de conhecimento que possuímos sobre o assunto.

Assim, pôde verificar-se através de pesquisa empírica que os alunos que possuem mais conhecimento são também os que aprendem melhor, compreendem melhor e recordam mais informação (v.g., Anderson, Spiro, & Anderson, 1978; Pearson, Hansen, & Gordon, 1979).

Contudo, não basta possuir conhecimento para que a compreensão automaticamente se opere: é preciso activá-lo, torná-lo consciente para que essa compreensão se verifique e o sentido do texto seja melhor apreendido. Foi o que a pesquisa veio a comprovar ao revelar que, enquanto lêem, os leitores mais novos e menos competentes tendem a não ter presente o conhecimento prévio sobre o assunto (Paris & Lindauer, 1976). Pelo contrário, os bons leitores utilizam, por norma, a informação pré-existente para determinar o que é importante no texto e para fazerem inferências e elaborações a partir deste (Hansen & Pearson, 1983). Além disso, quando necessitam de demonstrar o entendimento obtido na leitura ou formular questões sobre o tema, mais uma vez é ao conhecimento anterior que os bons leitores voltam a recorrer.

E como poderá activar-se esse conhecimento prévio?

São múltiplas as formas de o fazer. Por exemplo, antes de passar à leitura propriamente dita de um texto, pode ser vantajoso enquadrar o mesmo. Para tal, o leitor poderá começar por reflectir sobre o título e os subtítulos, observar as eventuais imagens e legendas, atentar nos destaques, examinar questões expressas, rever mentalmente informação relacionada já adquirida e, deste modo, criar um quadro contextual no qual a informação a ler mais facilmente ganhe sentido. De igual modo, poderá interrogar-se e avançar com hipóteses sobre o conteúdo, ou mesmo, trocar impressões ou conversar sobre o tema antes de iniciar a leitura. Desta forma se poderá estimular e avivar informação prévia que se relaciona com o texto em questão e que ajudará a dar sentido à leitura. Para além destes procedimentos que antecedem o acto de ler, será também fundamental que, durante a própria leitura, os sujeitos mantenham essas referências activadas na sua mente, de modo a construírem um significado coerente para o texto

Este tipo de procedimentos, que os bons leitores habitualmente assumem de forma autónoma, é pois um precioso auxílio para conseguir uma melhorada compreensão, havendo prova empírica de que é possível ensinar com êxito os leitores menos capazes a adoptarem consistentemente estas práticas (vg. Bransford, Vye e Stein, 1984).

2. Os bons leitores monitorizam (verificam) a compreensão ao longo do processo de leitura

Consciente dos seus objectivos de leitura, o bom leitor toma como referência esses objectivos e avalia, a cada momento, em que medida está a apreender o sentido do texto e a atingir as intenções pretendidas. Ele assume uma atitude permanente de monitorização do processo de ler, verificando, de forma continuada, a compreensão que está a conseguir obter. Assim, assumindo uma postura activa, este leitor encontra-se, naturalmente, mais preparado para, se necessário, tomar, no momento, as medidas adequadas para repor a compreensão perdida.

Pelo contrário, os maus leitores lêem frequentemente sem se preocuparem em analisar se estão ou não a entender o significado. E, o mais frequente, é apenas tomarem consciência das suas dificuldades já depois de terem chegado ao fim do texto...

Dados de diferentes estudos (v.g. Baker & Brown, 1984; Garner, 1992, Wagoner, 1983) confirmam claramente esta realidade. Daí que, desenvolver no leitor esta prática de verificação sistemática da compreensão enquanto lê seja fundamental para melhorar as competências leitoras, já que este é o primeiro passo para poder tomar as medidas ajustadas à apreensão do sentido do texto sempre que essa apreensão está em causa.

Convém, no entanto, não esquecer que a monitorização constitui uma competência metacognitiva, na medida em que pressupõe uma tomada de consciência, pelo sujeito, dos seus próprios processos cognitivos. Nesse sentido, e como alertam Eme, Puustinen e Coutelet (2006), o seu desenvolvimento não se consegue nem de forma fácil, nem de modo imediato. Apesar disso, vários trabalhos levados a cabo no contexto educativo (v.g. Duffy et al., 1987; Palincsar & Brown, 1984; Paris, Cross, & Lipson, 1984; Vaz, 1998) mostraram ser possível ensinar com êxito a monitorização da compreensão (nalguns casos, já a partir do 3º ano de escolaridade) o que permite sustentar esta proposta de ensino.

3. Os bons leitores tomam medidas para repor a compreensão logo que se apercebem de que não estão a entender

Se a monitorização atrás referida leva à identificação de dificuldades na apreensão clara da informação escrita, então várias medidas podem ser assumidas para (re)encontrar a compreensão perdida. No entanto, só os leitores competentes sabem como proceder e tomam habitualmente as necessárias acções remediativas de forma ajustada às circunstâncias. Foi essa a conclusão a que chegaram vários estudos que apontam insistentemente para essa tendência que diferencia de forma clara os bons leitores dos leitores menos competentes (vg. Garner, Macready, & Wagoner, 1984; Raphael & Pearson, 1985).

Quanto aos procedimentos de regulação a adoptar, a reinspecção ou releitura é, provavelmente, um dos mais comuns. Através desta acção, o leitor volta atrás no texto e relê-o de forma a “retomar o fio da meada”, isto é, a captar a compreensão a partir do ponto em que a havia perdido. E não pensemos que, apesar de tão intuitivo, este procedimento corresponde a uma prática generalizada. Pelo contrário, só os bons leitores o usam por sistema.

Além da releitura, outras acções se podem mostrar úteis para repor a compreensão: a consulta de um dicionário, se um termo desconhecido se apresenta; a formulação de uma hipótese de significação para uma palavra ou trecho, a partir de elementos do contexto; o recurso à ajuda de terceiros... são algumas das medidas ajustadas para o efeito.

4. Os bons leitores sabem distinguir, no texto, entre informação fundamental e acessória

Se uma leitura capaz pressupõe a apreensão da informação relevante do texto, então é fundamental que o leitor saiba distinguir o essencial do acessório, o fundamental do secundário.

No entanto, convém lembrar que aquilo que num texto é ou não relevante pode ser determinado pelo autor, mas também pelo leitor.

Experiências levadas a cabo por Pichert e Anderson (1977) mostraram que pedindo a sujeitos que lessem a descrição de uma habitação colocando-se na perspectiva de um eventual comprador, estes davam relevo a aspectos claramente diferentes dos salientados por leitores que se imaginavam na pele de um potencial assaltante. Entende-se, assim, que um dos factores definidores da importância da informação sejam os objectivos de leitura estabelecidos por quem lê.

Por outro lado, o autor, ao escrever, pretende veicular uma informação, esperando-se, de quem lê, a capacidade de a apreender na justa medida das intenções de quem escreveu. É essencialmente nesta perspectiva que se colocam os objectivos da leitura em contexto escolar.

Os estudos conduzidos sobre o desempenho dos bons/maus leitores revelaram que os melhores leitores se mostram mais capazes na identificação da informação essencial contida no texto, de acordo com a intenção do autor, do que os fracos leitores (v.g. Afflerbach, 1986; Winograd & Bridge, 1986).

Para isso, os bons leitores:

- Utilizam o seu conhecimento geral sobre o mundo e o seu conhecimento

específico sobre o assunto em causa;

- Usam, como pistas, elementos formais e estruturais de organização e apresentação do próprio texto (por exemplo, tópicos de disposição do texto, palavras-chave, características gráficas, eventuais sínteses...)
- Recorrem ainda, principalmente os leitores mais adultos, ao conhecimento que possuem das tendências, intenções e objectivos do autor.

5. Os bons leitores sintetizam a informação à medida que lêem e destacam o essencial no final da leitura

A síntese ou resumo da informação obriga a um trabalho de elaboração cognitiva que possibilita não só a verificação da compreensão, mas facilita igualmente a retenção mnésica. Esta síntese permite ainda criar mais facilmente um fio condutor para a apreensão do sentido global do texto.

Ora, os estudos efectuados por Brown e colaboradores, na década de 80, sobre o resumo (vg. Brown & Day, 1983; Brown, Day & Jones, 1983) vieram salientar que os leitores menos capazes ou principiantes, para além de não se preocuparem em elaborar sínteses da informação à medida que lêem, mal a última palavra é decifrada tendem a abandonar o texto ou a passar a outra actividade. Agindo assim, eles não reflectem minimamente sobre o que acabaram de ler nem tentam avaliar em que medida conseguem reproduzir o essencial do texto.

Tais estudos mostraram também que, ao contrário dos maus leitores, os leitores mais capazes tendem a efectuar sínteses da informação no decurso da leitura, o que revela um processo de selecção dos conteúdos fundamentais e conduz a uma compreensão mais clara do texto. Por outro lado, ao terminarem a leitura os bons leitores tendem a rever o texto e a verificar a compreensão obtida, podendo recorrer para isso a várias questões, como as que a seguir se apresentam:

“O(s) meu(s) objectivo(s) foi (foram) atingido(s)?

“O que é que eu aprendi?”

“Existe lógica no conjunto da informação?”

“Serei capaz de sintetizar as principais ideias apresentadas?”

Embora este aspecto ultrapasse já o próprio processo de compreensão, a síntese de informação está intimamente dependente dele, sendo impossível proceder à sistematização do conhecimento se o texto não for compreendido. Como afirma Sprenger-Charolles (1980, p.62), “não compreendemos bem senão aquilo que somos capazes de resumir”. No entanto, porque a capacidade de resumo está directamente relacionada com a capacidade de compreensão, o trabalho pedagógico para melhorar a habilidade de resumir tem sido levado a cabo igualmente com a intenção de promover

as competências de compreensão do leitor (Winograd, 1985)⁶.

6. Os bons leitores fazem constantemente inferências quer durante quer após a leitura, de modo a obterem um sentido integrado e coerente do texto.

Como se tornaria difícil e fastidioso explicitar num texto toda a informação necessária para dar sentido ao mesmo, todos nós fazemos inferências para preencher os detalhes da informação não expressa ou para fazer elaborações mais amplas.

Considerada por muitos autores como o expoente da compreensão, a inferência permite chegar a um entendimento que ultrapassa a mera compreensão literal do texto e atingir o que, apesar de não expresso, é legítimo depreender. A inferência permite, pois, extrair novas informações a partir do que está escrito, evocar informações que devem ser adicionadas ao texto e, assim, completá-lo.

A inferência é um processo necessário mesmo para a compreensão de textos simples e está já presente em leitores bastantes novos. Segundo Kail, Chi, Ingram e Danner (1977) a inferência pode ser testemunhada na leitura de alunos desde o 2º ano de escolaridade.

Assim, e contrariando a ideia de alguns professores que defendem o adiamento das actividades centradas na inferência até que a compreensão literal esteja completamente desenvolvida, os dados da pesquisa disponíveis aconselham a ênfase neste processo desde que a aprendizagem da leitura se inicia.

Vários são os estudos cujos resultados mostram que as crianças podem, desde cedo, ser conduzidas no desenvolvimento das suas competências inferenciais. Por exemplo, Hansen (1981) e Hansen e Pearson (1983) ensinaram expressamente alunos a desenvolver as suas aptidões de inferência, discutindo e mostrando-lhes o modo como as inferências são feitas e ensinando-os a usar o conhecimento prévio e a informação do texto para elaborarem as suas respostas a questões inferenciais.

Nos trabalhos de Raphael e colaboradores (Raphael & McKinnney, 1983; Raphael & Pearson, 1985; Raphael & Wonnacott, 1985) os estudantes foram solicitados a identificar e mencionar as estratégias que utilizavam para responder às questões de compreensão, especialmente questões inferenciais. Partindo daí, mostrou-se-lhes

6 Para a elaboração de sínteses existem algumas directrizes de trabalho que podem ser desenvolvidas e que, segundo Brown, Day e Jones (1983) passam, nomeadamente, pelos seguintes procedimentos:

- desprezar a informação irrelevante
 - desprezar a informação redundante
 - criar designações abrangentes para séries de coisas ou acções da mesma natureza (por exemplo, a palavra alimentos em vez de pão, carne, alface, etc.)
 - utilizar frases-chave contidas no texto que, em si próprias, expressam ideias fundamentais
 - criar frases-tópico quando o texto não as contiver
-

então que, apesar de por vezes ser necessário recorrer à informação contida no texto para responder a perguntas, há inúmeras circunstâncias em que respondemos tendo por base não o que o texto diz, mas sim o nosso conhecimento prévio.

De todo o modo, e comprovando que o ensino da inferência é uma possibilidade pedagógica, em qualquer destes estudos foi assinalada uma melhoria da compreensão da leitura dos alunos intervenientes, bem como um aumento da competência para responder a questões de natureza inferencial.

7. Os bons leitores colocam questões a si próprios como orientação para o processo de ler

Apesar de todos os bons leitores tenderem a auto-questionar-se de forma a orientar a leitura e a procurar no texto a resposta a essas questões, os estudos mostram que este procedimento não é muito incentivado na prática escolar. Pelo contrário, a análise do discurso e das dinâmicas da sala de aula realizada em vários países⁷, tem mostrado que a prática generalizada se traduz num domínio do papel do professor, deixando ao aluno um papel francamente passivo. Passando para o campo das actividades lectivas de leitura, também aí se repete a mesma situação, estando fundamentalmente reservado ao professor o papel de questionador e aos alunos o de respondentes.

Ora, já o dissemos, é fundamental que a questionação seja também assumida pelo aluno, uma vez que a formulação de perguntas para orientar a compreensão do texto leva não só a níveis mais profundos de processamento da informação (André & Anderson 1979), como melhora a própria compreensão e aprendizagem.

Os dados disponíveis mostram que os bons e maus leitores se distinguem entre si quanto a estes procedimentos, mas também que é possível ensinar os alunos a formular, para si próprios, questões relevantes para a compreensão. Os trabalhos de Singer e Donlan (1994) – centrados na formulação de perguntas gerais baseadas na estrutura das histórias – e de Palincsar e Brown (1984) – sobre a metodologia de ensino recíproco – são exemplo de duas pesquisas que provam a eficácia do ensino dirigido à autoquestionação.

7 Um estudo realizado no contexto escolar português por Emília Pedro (1982), revela que, de forma idêntica ao verificado nos Estados Unidos da América e na Suécia, também em Portugal, e independentemente do nível de escolaridade, é o professor quem conduz de forma dominante a aula, reservando aos alunos um papel claramente passivo e submisso às suas orientações.

A concluir

A concluir, e fazendo uma breve síntese do nosso ponto de vista, poderíamos dizer que:

1º- Saber ler é atingir a compreensão do texto. Logo, ensinar a ler implica igualmente ensinar a compreender;

2º- O ensino da compreensão pode hoje ser feito de forma *directa e explícita* pelo professor, desde que para tal se recorra às metodologias apropriadas: assim, tal como se ensina a decifrar, também se deve ensinar a compreender;

3º- O ensino da compreensão passa por levar os alunos à adopção de um conjunto de procedimentos que a pesquisa demonstrou serem típicos dos bons leitores. Nesse sentido, enunciámos um leque de competências e procedimentos básicos que traduzem a forma de ler dos leitores-peritos;

4º- A melhoria das competência leitoras dos nossos alunos, nomeadamente no que se refere ao domínio da compreensão, pressupõe, no entanto, que no processo de formação de professores estes sejam habilitados com o conhecimento específico, os fundamentos e as práticas do ensino da compreensão. Este é, pois, o desafio que aqui fica às instituições formadoras, se quisermos aproveitar os conhecimentos trazidos pela investigação para melhorar o nível de competência dos nossos alunos enquanto leitores.

Bibliografia

- Afflerbach, P. P. (1986). The influence of prior knowledge on expert readers' importance assignment processes. In J. A. Niles & R. V. Lalik (Eds.), *Solving problems in literacy: learners, teachers and researchers* (Thirty-fifth Yearbook of the National Reading Conference (pp.30-40). Rochester, NY: National Reading Conference.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61, 364-373.
- Anderson, R. C. (1988). Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory. In: *Theoretical models and processes of reading* (3th ed.) (pp. 372-384). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Anderson, R. C., Spiro, R. J., & Anderson, M. C. (1978). Schemata as scaffolding for the representation of information in connected discourse. *American Educational Research Journal*, 15, 433-440.
- Baker, L. & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills in reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 353-394). White Plains, NY: Longman.
- Bransford, J. D., Vye, N. J., & Stein, B.S. (1984). A comparison of successful and less successful learners: Can we enhance comprehension and mastery skills?
-

- In J. Flood (Ed.), *Understanding reading comprehension: cognition, language, and the structure of prose* (pp.216-231). Newark, DE: International Reading Association.
- Brown, A. L., Bransford, J., Ferrara, R., & Campione, J. (1983). Learning, remembering and understanding. In J. H. Flavell & E.M. Markmans (Eds.), *Handbook of child psychology* (vol. 3, pp. 515-529). New York, NY: Wiley.
- Brown, A. L., & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22,1, 1-14.
- Brown, A.L., Day, J. D., & Jones, R. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child Development*, 54, 968-979.
- Cardoso, A., Costa, A., Duarte, I., Ferraz, M.J. & Sim-Sim, I. (1994). À volta da leitura: reflexão conjunta sobre o ensino da leitura. *Inovação*, 7,2, 187-200.
- Duffy, G., Roehler, L., Sivan, E., Rackliffé, G., Book, C., Meloth, M., Vavrus, L., Wesselman, R., Putnam, J, & Bassiri, D. (1987). Effects of explaining the reasoning associated with using reading strategies. *Reading Research Quarterly*, 22, 347-368.
- Eme, E., Puustinen, M., & Coutelet, B. (2006). Individual and developmental differences in reading monitoring: When and how do children evaluate their comprehension? *European Journal of Psychology of Education*, 21,1, 91-115.
- Gardner, H. (1985). *The mind's new science: A history of cognitive revolution*. New York: Basic Books.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.
- Garner, R. (1992). Metacognition and self-monitoring strategies. In S. J. Samuels & A.E. Farstrup (Eds.), *What research as to say about reading instruction*, (2nd ed .) (pp. 236-252). Newark, Delaware: I.R.A.
- Garner, R., Macready, G, & Wagoner, S. (1984). Readers' acquisition of the components of the text-lookback strategy. *Journal of Educational Psychology*, 76, 300-309.
- Hansen, J. (1981). The effects of inference training and practice on young children's reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 16, 391-417.
- Hansen, J., & Pearson, P. D. (1983). An instructional study: improving the inferencial comprehension of good and poor fourth-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 75, 821-829.
- Kail, R.V., Chi, M.T., Ingram, A.L., & Danner, F.W. (1977). Constructive aspects of children's reading comprehension. *Child Development*, 48, 684-688.
- Lundberg, I., & Linnakylä, P. (1992). *Teaching reading around the world*. The Hague: IEA.
- Morais, E. F. (2006). *Como ensinar a compreensão leitora no primeiro ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Morais, M. M. (1988). *Pensar sobre o pensar: ensino de estratégias metacognitivas para a recuperação de alunos do 7º ano na disciplina de língua portuguesa*. Tese de mestrado. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Palincsar, A.S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-

- fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Paris, S.G., Cross, D., & Lipson, M. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1239-1252.
- Paris, S.G. & Lindauer, B. K. (1976). The role of inference in children's comprehension and memory. *Cognitive Psychology*, 8, 217-227.
- Pearson, P. D., Hansen, J., & Gordon, C. (1979). The effect of background on young children's comprehension of explicit and implicit information. *Journal of Reading Behavior*, 11, 201-210.
- Pearson, P. D., Roehler, L. R., Dole, J. A., & Duffy, G.G. (1992). Developing expertise in reading comprehension. In J. S. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (2nd ed.). Newark, Delaware: I.R.A.
- Pichert, J. W., & Anderson, R.C. (1977). Taking different perspectives on a story. *Journal of Educational Psychology*, 69, 309-315.
- Raphael, T. E., & McKinney, J. (1983). An examination of fifth and eighth grade children's question answering behaviour: An instructional study in metacognition. *Journal of Reading Behavior*, 15, 67-86.
- Raphael, T. E., & Pearson, P. D. (1985). Increasing students' awareness of sources of information for answering questions. *American Educational Research Journal*, 22, 217-236.
- Raphael, T. E., & Wonnacott, C. (1985). Heightening fourth-grade students' sensitivity to sources of information for answering questions. *Reading Research Quarterly*, 20, 282-296.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. Spiro, B.C. Bruce, & W.F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension. Cognitive psychology and education* (pp. 33-58). Hillsdale: Laurence Erlbaum Assoc.
- Silva, A. A. (1989). *Ensino de estratégias metacognitivas aplicadas à compreensão da leitura. Uma intervenção no ensino do inglês*. Tese de mestrado. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Singer, H., & Donlan, D. (1994). Problem-solving schema with question generation for comprehension of complex short stories. In R. B. Rudell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, (4th ed.) (pp.520-537). Newark, DE: International Reading Association.
- Sprenger-Charolles, L. (1980). Le résumé de texte. *Pratiques*, 26, 9-90.
- Vaz, J. P. (1988). *Compreensão na leitura: processos e estratégias para activação de competências*. Tese de doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Vila-Maior, A. P. (2003). *Compreensão na leitura: estratégias de aprendizagem em contexto de mudança*. Tese de mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
-

- Wagoner, S. A. (1983). Comprehension monitoring: What it is and what we know about it. *Reading Research Quarterly*, 28, 328-346.
- Winograd, P. (1985). Dificultades de estrategia en el resumen de texts. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 67-87.
- Winograd, P., & Bridge, C. (1986). The comprehension of important information in written prose. In J. F. Bauman, (Eds.) *Teaching main idea comprehension* (pp.18-48). Newark, DE: International Reading Association.