



O Ensino da Competência da Leitura

Célia Maria Silva Oliveira^[1]
celiaoliveira4@hotmail.com

Resumo: É consensual que o domínio da leitura é fundamental, entendendo-se a leitura como a capacidade de compreensão e de interpretação. Caso o aluno não detenha estas capacidades, pode-se considerar que este é um mau leitor. Por isso, a escola desempenha um papel fundamental na aquisição desta competência por parte do aluno, cabendo ao professor adotar as estratégias e as metodologias necessárias para o ensino, que pode ser explícito ou não, das estratégias que o aluno deve adquirir para se tornar um leitor fluente e autónomo. Por isso, discorre-se acerca do papel da leitura na aquisição de competência linguística por parte do aluno, explorando os diferentes tipos de leitura, bem como os métodos de ensino da mesma.

Palavras-chave: Leitura; Competência da Leitura; Tipos de Leitura; Métodos de Ensino da Leitura; Ensino da Leitura.

Teaching of the Reading Competence

Abstract: It is a consensus that mastering Reading is essential, regarding Reading as the ability to understand and to interpret. If the student does not have these abilities, it is possible to consider that he is a poor reader. Therefore, school plays an important role in the acquisition of this competence by the student, and it is up to the teacher to adopt the adequate strategies and the methodologies for the teaching, than can or cannot be explicit, of the strategies that the student must acquire in order to become a fluent and autonomous reader. Hence, we feature the role of reading in the student's acquisition of the linguistic competence, exploring the different types of reading, as well as the methods of teaching it.

Keywords: Reading; Reading Skill; Types of Reading; Methods of Teaching Reading; Teaching Reading.

^[1] Investigadora do GiArtes, CEHUM, Universidade do Minho, Portugal.

Introdução

Ler é decifrar, é ajuizar, é conhecer, é compreender... A leitura é a forma mais antiga e mais eficiente para a aquisição de conhecimento, não só consciente, ao nível de conteúdos das mais diversas áreas, como também ao nível inconsciente, no que respeita à aquisição de competências de compreensão de enunciados escritos, bem como de vocabulário ou de estruturas de uma determinada língua. Mais ainda, a leitura melhora a aprendizagem por parte do aluno, pois estimula o bom funcionamento da memória, alarga o conhecimento vocabular, melhora a capacidade de interpretação e a competência da escrita.

A generalização de que ler é compreender implica que a leitura seja uma atividade produtiva e em constante construção. Desta forma, “compreende-se a tese de vários especialistas que opõem o ensino da leitura aos alunos e a aprendizagem da leitura pelos alunos, no sentido de que ler não é um saber que possa transmitir-se mas um saber que se constrói” (Figueiredo, 2004, p. 69).

Por isso, cabe à escola promover o ensino da leitura ao aluno, para que este se transforme num feitor fluente

e eferente, tornando-se cada vez mais autónomo. Para isso, o professor que trabalha a competência da leitura deve promover uma prática efetiva da leitura ao longo dos diferentes anos letivos, de maneira que este treino se torne cada vez mais apurado, criando uma dialéctica entre o leitor e a sua leitura. É fundamental que a escola, através da prática da leitura, faça do aluno um verdadeiro leitor para a vida.

O professor deve ensinar ao aluno um conjunto de estratégias de leitura, como processos específicos e intencionais, por forma a alcançar os objetivos que influem no esforço que o leitor faz para decifrar e compreender as palavras e para construir o significado do texto que está a ler. Nesta perspetiva, as insuficiências na compreensão devem-se à existência de lacunas cognitivas e metacognitivas que podem ser colmatadas por um ensino da leitura apropriado.

Pelo exposto, deverá ser ensinado ao aluno um conjunto de estratégias fundamentais para a compreensão da leitura. Dentre essas estratégias, destaca-se o ensino da ativação e utilização dos conhecimentos prévios do aluno, aquando da leitura de um texto, e que facilitarão a compreen-



são do mesmo. Os alunos também devem ser munidos de estratégias de verificação de compreensão ao longo da leitura. O leitor assume uma atitude permanente de monitorização do processo de ler, verificando, de forma continuada, a compreensão que está a conseguir obter, assumindo uma postura ativa e adotando estratégias alternativas de leitura se os seus objetivos não estiverem a ser cumpridos. Também será fundamental ensinar o aluno a, enquanto leitor, distinguir entre informação essencial e informação acessória, sintetizando-a gradualmente e destacando a essencial no final da leitura.

Em suma, saber ler é atingir a compreensão do texto e, por conseguinte, ensinar a ler implica, igualmente, ensinar a compreender. O ensino da compreensão pode ser feito de forma direta e explícita pelo professor, desde que este recorra às metodologias adequadas, e as mais variadas possível, ao contexto de sala de aula e ao futuro leitor com que se depara. O ensino da compreensão passa por levar os alunos à adoção de um conjunto de procedimentos que farão com que o aluno se transforme num bom leitor, ou seja, num leitor autónomo e fluente.

Pelo exposto, o principal objetivo deste artigo é explorar a importância das atividades de leitura na aquisição de uma língua para, seguidamente, compreender a importância da leitura na aquisição de uma língua.

O Papel da Leitura na Aprendizagem de uma Língua

A leitura promove um conjunto de oportunidades de aprendizagem incomensurável. Nuttal afirma que “a melhor forma para melhorar o conhecimento em determinada língua é viver entre os seus falantes. A segunda melhor forma é ler nessa língua” (Nuttall, 1996, p. 34).

Day e Bamford (1998), nos seus estudos acerca da leitura, descrevem os extraordinários benefícios desta em todos os níveis das competências linguísticas, em particular na proficiência na leitura e na escrita, bem como na aquisição de vocabulário. Outros autores como Hayashi (1999), Renandya, Sundara Rajan e Jacobs (1999) e Lao e Krashen (2000) confirmam as conclusões de Day e Bamford. Hayashi, por um lado, e Renandya, Sundara Rajan e Jacobs, por outro lado, encontraram uma forte correlação entre a quantidade de atividades de leitura levadas

a cabo e os proveitos linguísticos dos estudantes. Lao e Krashen relataram proveitos significativos por parte dos estudantes, quer a nível da aquisição de vocabulário, quer na proficiência da leitura, num curso de literatura popular, quando comparados com outros alunos inscritos em cursos regulares de aprendizagem de língua. A sua pesquisa também mostrou que os alunos do curso de literatura popular tinham uma visão mais positiva do seu curso relativamente aos resultados de aquisição e de desenvolvimento de competências linguísticas, quando comparados aos alunos dos restantes cursos.

Segundo Inês Sim-Sim, “a essência da leitura é a construção do significado de um texto escrito” (Sim-Sim, 2007, p. 5), acrescentando que “ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto. As experiências de leitura real (textos autênticos, com funções de comunicação, informativas ou de recreação) são determinantes no desenvolvimento da compreensão da leitura” (*Ibidem*, p. 40).

De acordo com o pedagogo americano William S. Gray (1960), que analisou o processo de leitura na língua materna, os principais aspectos

da leitura podem ser classificados sob quatro elementos que representam uma unidade psicologicamente coerente: percepção da palavra, compreensão, reação ao material lido e a fusão entre ideias novas e antigas. A tarefa da leitura inicia-se com a palavra impressa, levando o leitor a estabelecer associações de significado e de pronúncia. A sequência de palavras e dos seus significados transforma-se numa sequência de ideias, levando à compreensão de uma linha, de uma frase e de um parágrafo, até que uma passagem inteira seja lida e compreendida. Depois do significado das palavras e das frases ser reconhecido, o leitor começa a reagir conscientemente às ideias adquiridas e é capaz, a partir deste momento, de assimilar nova informação e juntá-la ao conhecimento anteriormente adquirido.

Naturalmente, a explicação acerca do processo da leitura é muito breve e demasiado simplista, tendo em conta a complexidade do mesmo do ponto de vista físico e cognitivo e que tem sido alvo de pesquisa e reflexão por vários investigadores, incluindo psicólogos, linguistas e educadores. Tendo em conta que, neste artigo, se pretende discutir o



papel da leitura do ponto de vista pedagógico, dever-se-á ter em conta dois aspectos fundamentais acerca da leitura: o processo e o produto.

Tal como referido anteriormente, o processo de leitura inicia-se quando o leitor é confrontado com um texto escrito, estabelecendo uma relação, cujo resultado final (produto) é a compreensão do significado. Alderson afirma que “o processo é dinâmico, variável e diferente, para um mesmo leitor, [na leitura] de um mesmo texto, em momentos diferentes ou dependendo do objetivo da leitura” (Alderson, 2000, p. 3). O autor acrescenta que é ainda mais provável que o processo seja completamente diferente, quando se trata de leitores diferentes, ou seja, “o processo será diferente para leitores diferentes, em textos diferentes, em momentos diferentes e com objetivos diferentes” (*Ibidem*, p. 3).

Na verdade, a leitura pode estatuir-se como um processo e, dessa forma, é possível examinar o produto desse processo. Contudo, é mais fácil investigar o produto da leitura do que o processo da leitura em si mesmo.

Habilidades de Leitura

Na leitura de um texto, o leitor espera receber nova informação e, dependendo da informação que se pretender obter, existem muitas formas de leitura, que Grellet (1981) sintetiza na lista que se segue:

- Leitura na diagonal (*skimming*): leitura rápida e superficial para se conhecer o assunto do texto, sem detalhes.
- Leitura por varrimento (*scanning*): leitura rápida do texto para se encontrar uma informação particular.
- Leitura extensiva: leitura de textos mais longos, normalmente por prazer. Esta é uma atividade de fluência, envolvendo, principalmente, uma compreensão global.
- Leitura intensiva: leitura de textos curtos, para obter informação específica. Esta é uma atividade de exatidão, para obter informação detalhada.

O mesmo autor indica que estas formas de leitura não se excluem mutuamente; na verdade, a título de exemplo, o leitor poderá optar por fazer uma leitura superficial do texto (*skimming*), antes de ler com mais cuidado (*scanning*) um determinado parágrafo para obter uma determinada informação específica.

Por seu lado, Davis (1968) define oito habilidades de leitura:

- Lembrar o significado das palavras;
- Estabelecer inferências acerca do significado de uma palavra inserida em contexto;
- Descobrir respostas a questões respondidas explicitamente ou em paráfrase;
- Tecer ideias em contexto;
- Estabelecer inferências a partir do conteúdo;
- Reconhecer o objetivo, a atitude, o tom e o modo do autor;
- Identificar a técnica do escritor;
- Seguir a estrutura de uma passagem textual.

Dentro destas habilidades, é possível identificar um conjunto de micro-habilidades, o que poderá levar a que muitas destas habilidades não existam por si só, mas que façam parte de uma competência mais generalizada dominada pelo leitor. Na aprendizagem de uma língua estrangeira, Alderson (2000), apoiando-se na teoria de Munby (1978), identifica as seguintes micro-habilidades de leitura:

- Reconhecer a escrita de uma língua;
- Deduzir o significado e utilização de itens lexicais desconhecidos;

- Compreender explicitamente informação declarada;
- Compreender informação quando esta não é declarada explicitamente;
- Compreender significados conceptuais;
- Compreender o valor comunicativo das frases;
- Compreender relações na frase;
- Compreender relações entre partes do texto através de mecanismos de coesão lexical;
- Compreender relações entre partes do texto através de mecanismos de coesão gramatical;
- Interpretar o texto saindo dele;
- Reconhecer indicadores do discurso;
- Identificar a informação principal ou informação importante no discurso;
- Distinguir a ideia principal de informação acessória;
- Extrair detalhes salientes para resumir (o texto, uma ideia);
- Extrair seletivamente pontos relevantes de um texto;
- Utilizar habilidades básicas de referência;
- Fazer leitura na diagonal;
- Fazer leitura por varrimento para localizar informação específica;



- Transcodificar informação em apresentação esquemática.

Estas listas podem apresentar-se como vantajosas na medida em que podem permitir estabelecer parâmetros de avaliação da competência da leitura, podendo levar, inclusivamente, à criação de estratégias de remediação e superação das dificuldades manifestadas pelos alunos.

Na verdade, não há evidência de que existam habilidades isoladas e separadas e “ler consiste numa aptidão única, global e integrada” (Alderson, 2000, p. 11). O mesmo autor defende que “pelo menos parte do processo de leitura provavelmente envolve a utilização simultânea e variável de aptidões diferentes e sobrepostas” (*Ibidem*, p. 11).

Técnicas de Leitura

Na aprendizagem da leitura, para que esta competência seja plena, é necessário que os leitores possuam mecanismos de leitura funcional e leitura rápida.

Entende-se por leitura funcional a leitura que é feita para se obter informação. Segundo Antão (2000), os objetivos da leitura funcional são os seguintes: o leitor deve ser capaz de compreender o sentido do tex-

to em níveis de dificuldade decrescentes, partindo do capítulo para o parágrafo, deste para a frase e desta para a palavra (uma das atividades que pode ser levada a cabo é o resumo de um texto extenso, restringindo-o à informação essencial; desta forma, o aluno poderá não só treinar a leitura como a escrita); as respostas das questões levantadas nas atividades de pré-leitura devem ser encontradas no momento de descodificação do texto (a identificação do tema e do assunto do texto pode ser uma das atividades possíveis); o leitor deve ter a capacidade de tomar notas e recontar factos, utilizando processos como sublinhar, identificar palavras-chave, elaborar resumos e fichas de leitura, criar esquemas ou tabelas de relações de hierarquia.

As técnicas de leitura rápida afiguram-se importantes na competência de uma leitura fluente e são várias as técnicas para o fazer, embora estas sejam feitas a diferentes velocidades, mas sempre com o objetivo de apreender o sentido global do texto ou obter determinada informação específica. De acordo com Sim-Sim,

existem cinco tipos de leitura em função das quais o leitor apresenta

diferentes velocidades: (i) na leitura por varrimento (*scanning*), que apenas permite aceder ao léxico, um leitor eficiente lê cerca de 600 palavras por minuto; (ii) numa leitura em diagonal (*skimming*), mas que possibilita o acesso semântico, a velocidade desce para cerca de 450 palavras por minuto; (iii) na leitura corrente (*rauding*) é cerca de 300 palavras por minuto; (iv) quando se tem por objetivo o estudo (*learning*), o que implica a capacidade de relembrar a informação lida, a velocidade é cerca de 200 palavras por minuto; (v) quando a intenção é memorizar (*remembering*) para posteriormente verbalizar a informação, o mesmo leitor lê apenas 138 palavras por minuto” (2006, p. 56).

Os cinco tipos de leitura identificados por Inês Sim-Sim baseiam-se nos estudos de Carver (1990), em que o autor defende que uma análise simplista da leitura deverá ser reanalisaada numa visão tripartida composta por capacidade de reconhecimento das palavras, nível de leitura ou fluência de leitura e, por fim, capacidade de compreensão para a resolução de problemas. Como ponto fundamental dos seus estudos, Carver defende

que os níveis de fluência modificam à medida que os leitores se vão desenvolvendo, *i.e.*, a velocidade da leitura aumenta com o desenvolvimento da leitura.

Leitura Extensiva e Leitura Intensiva

De acordo com Carrell e Carson, “leitura extensiva (...), geralmente, envolve uma leitura rápida e grandes quantidades de material ou leituras mais longas (por exemplo, livros inteiros) para obter uma compreensão geral, com o foco, geralmente, na compreensão daquilo que se está a ler e não na linguagem” (Carrell; Carson, 1997, pp. 49-50). Ainda que esta definição forneça uma visão global acerca do conceito de leitura extensiva, Davis oferece uma descrição desta numa perspetiva de implementação em aulas de ensino da língua. Assim,

An extensive reading programme is a supplementary class library scheme, attached to an English course, in which pupils are given the time, encouragement, and materials to read pleasantly, at their own level, as many books as they can, without the pressures of testing or marks. Thus, pupils are competing only against themselves,



and it is up to the teacher to provide the motivation and monitoring to ensure that the maximum number of books is being read in the time available. The watchwords are quantity and variety, rather than quality, so that books are selected for their attractiveness and relevance to the pupils' lives, rather than for literary merit (Davis, 1995, p. 329).

Os programas de leitura extensiva encorajam a leitura de uma grande variedade de textos de vários gêneros literários e não literários. É importante que os textos selecionados estejam dentro do nível de competência e de compreensão dos alunos e que estes possam selecionar o que querem ler a partir de uma lista fornecida previamente. O objetivo principal destes programas é a focalização na leitura e, ainda que os professores promovam atividades de verificação da leitura, estas não devem ser maçadoras, difíceis, ou mesmo tornar-se o centro da atividade da leitura, de maneira que não transformem a leitura numa atividade penosa levando ao abandono da leitura por parte do aluno.

Por seu lado, a leitura intensiva pressupõe um trabalho com textos

curtos e orientação estreita por parte do professor. Os objetivos da leitura intensiva são: ajudar o aluno a obter significação detalhada a partir do texto, desenvolver a competência da leitura e fortalecer os conhecimentos vocabulares e linguísticos. Dessa forma, a leitura intensiva pretende levar ao estudo do conteúdo e da linguagem do texto, incluindo “as atitudes e os objetivos do autor, bem como os meios linguísticos que este emprega para atingir os seus fins” (Broughton, 1988, p. 93).

As atividades de leitura intensiva têm por objetivo a análise de um texto curto, de maneira que estes adquiram competências e habilidades que, posteriormente, possam ser transferidas para contexto de leitura extensiva. Na verdade, leitura intensiva e leitura extensiva não devem ser encaradas como opositoras, mas como adicionais, uma vez que ambas servem propósitos diferentes, mas complementares.

De uma forma sumária e de acordo com Willy Renandya e George Jacobs (2002), as características de uma boa metodologia de leitura extensiva são as que se seguem:

- Os alunos devem ler grandes quantidades de textos;

- Os alunos devem escolher o que querem ler;
- Os materiais de leitura devem variar em termos de tema e de género;
- O material que os alunos devem ler deve estar dentro do nível de compreensão dos alunos;
- Os alunos devem participar nas atividades de pós-leitura;
- Os professores devem ler com os seus alunos, modelando, desta forma, o entusiasmo dos alunos pela leitura;
- Os professores e os alunos acompanham o progresso de leitura.

Consideramos que a leitura extensiva oferece um conjunto de vantagens (Day & Bamford, 1998; Krashen, 1993; Nation, 1997), das quais se destacam:

1. Melhor aprendizagem de uma língua em áreas como ortografia, vocabulário, gramática e estruturas textuais.
2. Maior conhecimento do mundo.
3. Melhores competências de leitura e escrita.
4. Maior gosto na e pela leitura.
5. Atitude mais positiva em relação à leitura.
6. Maior possibilidade de desenvolver o hábito da leitura.

Uma das teorias dos benefícios da leitura extensiva defende que o cérebro humano possui características inatas que potenciam a aprendizagem da língua materna e das línguas estrangeiras. Este potencial humano é denominado por Chomsky (1968) como dispositivo de aquisição de linguagem ou gramática universal. A quantidade de informação significativa e compreensiva fornecida pela leitura extensiva ativa esse potencial de aquisição da linguagem, uma vez que “os alunos deduzem as regras da gramática e dos outros elementos da língua, tais como a ortografia, a partir dos dados que recebem no seu ambiente” (Krashen *apud* Renandya & Jacobs, 2000, p. 299). Desta forma, na aquisição da língua materna, esta capacidade inata permite que as crianças mais jovens adquiram a capacidade de utilizar com mestria as regras da sua língua materna, bem como uma boa parte do seu vocabulário, independentemente do seu estatuto socioeconómico e inteligência.

Por outro lado, num ponto de vista interativo, a aquisição abrangente de habilidades é uma condição crucial para a aquisição de uma língua segunda, mas não poderá ser suficiente.



te em si mesma. A eficácia da leitura extensiva poderá ser reforçada através do envolvimento do aluno nas atividades, em que falarão ou escreverão acerca dos textos que leram ou que vão ler no futuro, enquanto atividades de pós-leitura e pré-leitura, respectivamente. Este ato de falar ou de escrever acerca do material lido poderá fazer com que o ato de leitura seja mais amplo e poderá instituir-se como um meio de afetar e contagiar entre os alunos para o prazer da leitura. Mais ainda, falar e escrever leva a que os alunos saiam da competência linguística recreativa necessária para ler e evoluam para uma competência de produção mais exigente e que lhes permitirá levar a cabo as competências de falar e escrever.

Do ponto de vista cognitivo, a leitura extensiva é fundamental para ajudar no desenvolvimento de três dos componentes fundamentais da leitura fluente: a quantidade de vocabulário específico, a quantidade de vocabulário geral e conhecimento do mundo e da língua-alvo. O vocabulário específico é constituído por palavras que os leitores reconhecem rapidamente e sem esforço, processo fundamental para que haja, de facto,

leitura; se o leitor não possuir esta competência de reconhecimento de vocabulário rápida e eficazmente, os processos subsequentes de leitura são impedidos, levando a que a compreensão fique seriamente comprometida, senão impossível. Da mesma forma, sem o domínio de uma grande quantidade de vocabulário, o ato de leitura transforma-se num processo frustrante com constantes recursos ao dicionário, o que interrompe o processo fluído que deve ser o ato de leitura. Ainda que estes dois componentes sejam necessários, não são suficientes para que ocorra uma compreensão abrangente do texto. Segundo Renandya & Jacobs, “é aqui que entra a terceira componente, uma vez que a compreensão depende, em grande parte, do conhecimento anterior do leitor acerca da sintaxe, estruturas textuais e do tema da leitura” (Renandya; Jacobs, 2000, p. 299). Na verdade, a exposição contínua e repetida a grandes quantidades de linguagem escrita promovida pela leitura extensiva ajuda os leitores a desenvolver estes três aspectos da leitura fluente.

A leitura extensiva não é um conceito novo, nem recente e, ainda que os benefícios deste tipo de leitura se-

jam amplamente defendidos e reconhecidos, o facto é que muitos professores ainda relutam em utilizá-la como estratégia de ensino-aprendizagem. Um dos motivos para que isso aconteça, segundo Day e Bamford (1998), é o facto de muitos professores acreditarem que apenas a leitura intensiva será suficiente para que os alunos se tornem bons leitores e que façam leitura com fluência. Como já foi mencionado anteriormente neste trabalho, na leitura intensiva, os alunos passam bastante tempo daquele dedicado à leitura a analisar e a dissecar textos curtos e difíceis, sob a supervisão atenta e controladora do professor. O objetivo da leitura intensiva é ajudar os alunos a construir um significado detalhado do texto, a desenvolver habilidades e competências de leitura, bem como aumentar os conhecimentos de vocabulário e de gramática. Esta metodologia de trabalho dá uma maior ênfase ao ensino explícito da leitura e às competências linguísticas, fazendo com que haja poucos espaços para implementar outras abordagens de leitura. Ainda segundo Day e Bamford (1998), a leitura intensiva poderá produzir leitores *competentes*, mas não *leitores*

competentes. Ou seja, a leitura intensiva focaliza a competência da leitura e não os leitores propriamente ditos.

Por outro lado, ainda que muitos professores não o queiram admitir, a opção exclusiva por atividades de leitura extensiva levaria a que o professor deixasse de ter um papel tão central no processo de ensino e aprendizagem. Na leitura intensiva, as instruções estão mais centradas no professor e o professor transforma-se no centro daquilo que acontece na sala de aulas, dominando grande parte do discurso em sala e decidindo as habilidades e estratégias a ensinar, a forma como estas são ensinadas e as passagens a ler. Em contrapartida, com a leitura extensiva, os papéis alteram-se, uma vez que os professores não só transmitem os seus conhecimentos, como também “guiam os alunos e participam com eles como membros de uma comunidade de leitores” (Day; Bamford, 1998, p. 47).

Podem-se destacar outros motivos de ordem mais prática como motivo para não se levar a cabo atividades de leitura extensiva. Dentre eles destaca-se a falta de tempo para cumprimento do programa que, muitas vezes, é extenso e que deixa pouco tempo, em sala de aulas, para o de-



senvolvimento da leitura extensiva. Nos países em vias de desenvolvimento, são muitos os obstáculos de ordem logística para o desenvolvimento de atividades de leitura extensiva. Por exemplo, as turmas com um número elevado de alunos, que, por vezes, ascende aos oitenta educandos; as más condições de trabalho da sala de aula (falta de energia elétrica, de cadeiras e mesas em número suficiente, entre outras); a falta de livros e o preço exorbitante destes, o que faz com que as famílias não possam comprar material de leitura para os seus jovens.

Em suma, como defende Eskey, “a leitura... deve ser desenvolvida, e apenas pode ser desenvolvida, através da prática extensiva e continuada. As pessoas aprendem a ler, e a ler melhor, lendo” (Eskey, 1986, p. 21). Contudo, os benefícios da leitura extensiva estendem-se muito para além da leitura com fluência; através da leitura extensiva, o leitor adquire um bom estilo de escrita, um vocabulário adequado, conhecimentos linguísticos avançados e bons níveis sintático e ortográfico, apenas para mencionar algumas das vantagens. A leitura extensiva “oferece um entendimento mais rico do mundo e um lugar no

diálogo contínuo e global num universo de temas apenas disponíveis para os literatos e para aqueles que exercitam a sua literacia” (Renandya; Jacobs, 2000, p. 299).

Apesar de exaltarmos as vantagens da leitura extensiva e termos apontado alguns dos inconvenientes da leitura intensiva, não é nosso objetivo, em termos pedagógicos, indicar a superioridade da primeira em relação à segunda. Pelo contrário, acreditamos que as atividades de leitura devem ser o resultado de um equilíbrio entre ambas, de maneira que os alunos se transformem em leitores competentes e adquiram o hábito da leitura para toda a vida. Com o hábito da leitura, os alunos em particular e as pessoas em geral estão munidos com uma ferramenta eficaz que os ajudará a superar desafios a todos os níveis e que lhes permitirão adquirir competências em todas as áreas do saber.

Modelos de Abordagem da Leitura

Na aprendizagem de uma língua, é possível adotar um dos modelos de abordagem da leitura existentes, de maneira que a opacidade do texto seja reduzida e que o leitor encontre neste novas informações linguísticas.

Isabel Alarcão (2001), neste âmbito, identifica três modelos fundamentais: Modelo Ascendente, Modelo Descendente e Modelo Interativo.

No modelo ascendente, o leitor inicia o processo de leitura com a palavra impressa, reconhece os estímulos gráficos, descodifica-os em sons, reconhece palavras e descodifica significados. Cada um dos componentes envolve subprocessos que ocorrem de forma independente e que, por sua vez, ocorrem em cima de subprocessos anteriores. Os subprocessos que se sobrepõem mais acima neste processo não podem recorrer aos subprocessos que ocorrem logo no início do processo, ou seja, os subprocessos vão ocorrendo de forma gradual e lógica, sem que seja possível ultrapassar um ou alterar a sua ordem de ocorrência.

Este modelo é construído num processo categorizado no sentido ascendente. Esta abordagem é, frequentemente, associada ao behaviorismo e às abordagens de ensino que defendem que o leitor deverá reconhecer as letras antes de conseguir ler as palavras, e assim sucessivamente. Deste ponto de vista, os leitores são descodificadores passivos de sistemas sequenciais gráfico-fonémico-sintático-semânticos, cujos

componentes ocorrem exatamente na ordem descrita.

A propósito deste modelo, Isabel Alarcão declara:

Os modelos ascendentes (...) concebem a leitura como um processo linear com início da identificação das miniunidades do texto e progredindo de forma analítico/sintética para unidades cada vez mais abrangentes (de letras para sílabas, destas para palavras, frases, parágrafos). Trata-se de um processo hierarquizado no sentido ascendente, que vai das informações consideradas de nível inferior (visuais, gráficas e fonéticas) até às de nível superior (sintáticas e semânticas). (...) Ignoram quase completamente o contexto em que o texto é lido e os conhecimentos extralingüísticos do sujeito leitor. Consideram a leitura como um processo essencialmente indutivo, centrado no texto, no código e nos processos de descodificação. Reconhecendo o papel da memória. (...) o leitor passaria por uma série de processos graduais: fixação do olhar, formação da imagem icónica de pedaço da página para onde dirigiu o olhar, identificação de caracteres, relacionação com os conhecimen-



tos lexicais que possui, representação fonética, retenção na memória primária, intervenção dos conhecimentos sintáticos e semânticos para definição do sentido (Alarcão, 2001, p. 58).

Embora este modelo, fundado nas teorias behavioristas de Skinner, tenha influenciado profundamente as técnicas de ensino desde os anos 50 do século XX, também não deixa de ser verdade que não toma em consideração alguns aspectos fundamentais como as capacidades cognitivas do indivíduo e as suas características inatas, defendidas pelo linguista Noam Chomsky.

Por seu lado, o modelo descendente, implica capacidades dedutivas. Muitas das investigações feitas na área da leitura enfatizam a importância do conhecimento que o leitor traz para o ato de leitura. Os modelos de leitura que destacam a centralidade do conhecimento prévio do leitor baseiam-se numa teoria de esquema, que tem em conta a aquisição de conhecimento e a interpretação do texto através da ativação de esquemas mentais. Estes esquemas mentais são redes de informação armazenada no cérebro e que desempenham o papel

de filtro para a nova informação que se adquire. Nesta perspetiva, os leitores ativam os esquemas existentes considerados relevantes, no momento da leitura, e adicionam-lhes a nova informação.

Desta forma, a leitura é considerada um processo de compreensão predominantemente dedutivo, em que a experiência e os pré-conhecimentos do leitor permitem levantar hipóteses sobre o texto, que, no final, se poderão confirmar ou não. A respeito do modelo descendente, Isabel Alarcão declara que

assentam na hipótese de que, para compreender um texto, o leitor se socorre das suas experiências passadas e dos seus conhecimentos (sobre o tema e sobre a língua) e progride segundo um processo gradual de levantamento de hipóteses relativamente às quais procura no texto índices gráficos, sintáticos e semânticos que as confirmem ou rejeitem. Se o primeiro caso se verifica, a informação confirma as expectativas levantadas. Se não, levanta novas hipóteses, tendo agora em consideração os índices entretanto fornecidos pelo texto. Nesta perspetiva, a leitura é considerada como um processo predominantemente dedutivo a partir

da experiência do sujeito leitor que se serve do texto para recolher amostras que possam certificar as suas hipóteses (Alarcão, 2001, pp. 59-60).

Alderson acrescenta que:

Smith (1971) defende que a informação não visual transcende o texto e inclui a experiência do leitor com o processo de leitura, conhecimento do contexto do texto, familiaridade com as estruturas e padrões da língua e dos tipos específicos de textos, assim como conhecimento generalizado do mundo e conhecimento específico do tema (Alderson, 2000, p. 17).

Neste modelo, é dado o papel principal ao leitor, que é livre de selecionar a informação do texto que lhe é mais útil, lhe agrada mais e vai ao encontro dos seus pré-conhecimentos e experiências anteriores.

Mais recentemente, foi formulado o modelo interativo da leitura, em que todos os componentes envolvidos no processo de leitura podem interagir entre si, quer seja de forma ascendente, quer seja de forma descendente. Segundo Olívia Figueiredo e Rosa Bizarro, “o texto apresenta-se como um conjunto estruturado de

expressões comunicativas, que dialoga interactivamente com o leitor, o qual também participa na construção do (s) seu(s) sentido(s)” (Figueiredo; Bizarro, 1997, p. 87).

Este modelo rejeita o processamento em série a favor de uma interação em paralelo dos componentes da leitura. No seu modelo construtivista, Bernhardt (1991) identifica os seguintes componentes baseados no texto e exteriores ao texto: características fonémicas/grafémicas; metacognição; reconhecimento de características sintáticas; percepções intertextuais; reconhecimento de palavras e conhecimento prévio.

Neste método, o texto influencia o leitor, da mesma maneira que os pré-conhecimentos e vivências do leitor promovem uma interpretação do texto de forma particular. Assim, o leitor, a partir do texto, identifica-o, decodifica-o, tendo em conta, também, a formulação de hipóteses e a realização de inferências, para organizar a informação nova e a integrar na sua memória.

Ainda segundo Isabel Alarcão, o modelo interativo de leitura/compreensão de um texto aposta numa influência recíproca da leitura e do texto em si mesmo:



A compreensão surge então como uma interacção entre o leitor e o texto entrando como variáveis as que se referem ao sujeito leitor e ao objecto texto sem esquecer as relativas à situação em que o sujeito realiza o acto de ler. (...) Fazem a síntese dos outros dois anteriormente apresentados. O leitor identifica e constrói unidades de significação a partir de estímulos-sinais que o texto lhe oferece; mas, por outro lado, põe em acção estruturas mais globais que o levam a mobilizar os conhecimentos que tem relativamente ao tema, a desenvolver expectativas, a formular hipóteses, a fazer inferências. E tudo se processa em interdependência (Alarcão, 2001, pp. 60-61).

Ainda assim, é possível adequar o tipo de abordagem às diferentes especificidades de cada texto particular, seja a especificidade linguística ou tipológica:

os leitores podem, em função das características do texto que têm que ler, escolher a estratégia que melhor corresponde aos seus objetivos. Um leitor que facilmente reconheça palavras, mas saiba pouco sobre o assunto do texto, pode recorrer a

estratégias ascendentes de leitura, enquanto um outro que não se sinta seguro no reconhecimento de palavras pode privilegiar a escolha de estratégias descendentes, baseadas no contexto sintático e/ou nos conhecimentos gerais que possua sobre o tema (Bizarro, 2006, p. 267).

Considerando as afirmações de Bizarro, podemos concluir que não existe um método certo e que nenhum pode ser completamente descartado; depende do leitor encontrar o método que melhor se adequa ao seu caso específico.

Metodologias de Exploração do Texto

A compreensão da leitura é um processo complexo e, por isso, as estratégias pedagógicas a adotar devem promover “o desenvolvimento do conhecimento linguístico das crianças, para o alargamento das vivências e conhecimento que possuem sobre o Mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura” (Sim-Sim, 2007, p. 9).

As investigações das últimas décadas acerca da leitura indicam que “a eficácia da aprendizagem da leitura depende do ensino eficiente

da decifração, do ensino explícito de estratégias para a compreensão de textos e do contacto frequente com boa literatura” (*Ibidem*, p. 6). Desta forma, o ensino da decifração assenta na preparação da consciência fonológica e na consciência, por parte do aluno, da correspondência som / grafema específica de cada língua. Por seu lado, o ensino explícito da compreensão de textos baseia-se numa planificação sistemática do ensino da leitura, em que o papel do professor é valorizado, na medida em que é este que decide quais as melhores estratégias a usar para suprir as necessidades do aluno enquanto leitor, de maneira a torná-lo autónomo na escolha da melhor estratégia a adotar para a leitura de um texto. O contacto frequente com boa literatura, levando à sua apreciação, e a compreensão de textos “beneficiam da exposição diária a diferentes tipos de textos e do constante incentivo às crianças para que leiam de forma independente para si próprias e para os seus pares” (*Ibidem*, p. 6).

O principal objetivo do ensino da leitura é “o desenvolvimento da capacidade para ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura” (*Ibidem*,

p. 9). Desta forma, são necessários quatro vetores convergentes para que o leitor possua um bom nível de compreensão de leitura: “(i) a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras (automatização na identificação das palavras); (ii) o conhecimento da língua de escolarização (particularmente o domínio lexical); (iii) a experiência individual de leitura; e (iv) as experiências e o conhecimento do Mundo por parte do leitor” (*Ibidem*, p. 9).

Em suma, o aluno deve ser exposto a textos reais, para que possua formas diversas de ler ou de maneira geral ou especificamente, de acordo com as diferentes tipologias.

Nas suas obras *How to Teach English* (1988) e *The Practice of English Teaching* (1991), Jeremy Harmer apresenta seis princípios reguladores da leitura.

1. Encorajar os alunos a ler tanto quanto possível.
2. Envolver o aluno com o que ele lê.
3. Encorajar o aluno a responder ao conteúdo do texto e a explorar os seus sentimentos sobre isso, não apenas concentrando-se na sua forma de construção.
4. Consciencializar os alunos de que a previsão pode facilitar, em gran-



de medida, a compreensão textual.

5. Relacionar a tarefa com o tema em atividades de leitura intensiva.
6. Lembrar que bons professores exploram o texto na sua plenitude.

Dentro deste contexto, o professor deve assumir a função de: (1) organizador, dizendo ao aluno o propósito da leitura e dando instruções claras de como e em quanto tempo ele deve atingir os objetivos descritos; (2) observador, para obter informações acerca do progresso da leitura do aluno; (3) organizador de *feedback*, pedindo aos alunos para compararem suas respostas em pares, pedindo que eles indiquem onde e como encontraram as informações do texto, o que promove o estudo detalhado do texto; e (4) provocador, dirigindo a atenção dos alunos para questões específicas.

Harmer também ressalta que é tão importante incluir uma diversidade de géneros textuais como proporcionar uma grande variedade de questões de compreensão textual, quer oral, quer escrita. O professor pode utilizar questões de (1) verdadeiro ou falso, (2) escolha múltipla, (3) questões semiabertas, (4) colocar as informações do texto por ordem

cronológica, de acordo com o texto, (5) questões abertas, bem como (6) questões para reflexão, nas quais o leitor tem que se posicionar acerca de partes do texto ou da ideia do texto como um todo. Desta forma, diferentes tipos de questões possibilitam que o leitor utilize diferentes técnicas de leitura.

Por seu lado, Jocelyne Giasson, na sua obra *A Compreensão na Leitura* (1993), defende que o aluno poderá beneficiar de um ensino explícito de estratégias de leitura, que será ativado por atividades antes, durante e depois a leitura. A autora considera que, para que o leitor seja fluente, é necessário ter em conta três condicionantes: o próprio texto (intenção do autor, conteúdo, forma e processos), o contexto (psicológico, emocional e físico) e, principalmente, “o leitor quanto às suas habilidades e processos cognitivos de leitura que utiliza, tal como seus conhecimentos e atitudes perante um texto” (Carvalho; Sousa, 2011, p. 117). Neste processo, o leitor assume um papel ativo, mantendo uma interação e um diálogo constantes com o próprio texto. Por seu lado, cabe ao professor o papel de orientação e explicitação dos “processos cognitivos essen-

ciais para a formação de um leitor competente e autónomo” (*Ibidem*, p. 118).

O ensino de estratégias a usar antes, durante e depois da leitura tem por objetivo esclarecer acerca dos processos utilizados para levar a uma melhor compreensão da leitura e para que o aluno seja capaz de construir e reconstruir os múltiplos sentidos que um texto pode veicular. Desta forma, na compreensão da leitura, deverão ser desenvolvidas no aluno competências metalingüísticas, inferenciais, reflexivas e interpretativas, assim como todos os processos cognitivos ativados pela atividade da leitura. O desenvolvimento destas competências levará à autonomia do aluno no processo da leitura.

Ainda segundo esta autora, as atividades antes do momento da leitura deverão despertar o interesse do aluno para a leitura, ao mesmo tempo que devem ativar e mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos acerca não só da temática do texto, mas também das características estruturais e linguísticas do mesmo. Por seu lado, as atividades a levar a cabo durante o processo de leitura deverão promover a interação e o diálogo do aluno com o texto em si.

Finalmente, as atividades levadas a cabo após a leitura “devem propiciar o desenvolvimento de habilidades para a compreensão do texto no seu todo e englobar estratégias para verificação da compreensão do mesmo” (*Ibidem*, p. 118).

Assim, o professor deverá percorrer as cinco etapas desenhadas por Giasson, para que esta metodologia seja bem-sucedida. A primeira etapa refere-se à definição da estratégia e a sua utilidade; a segunda explicita os processos de leitura usados para esclarecer a compreensão do texto; a terceira diz respeito à interação entre os leitores e a orientação para o domínio das estratégias; a quarta compreende a utilização da autonomia da estratégia por parte do estudante; por último, o aluno aplica a estratégia nas suas leituras personalizadas. Como defendem Carvalho e Sousa (2011), “no decurso das etapas, torna-se fundamental o professor definir a estratégia a ensinar, ilustrar corretamente o seu funcionamento e interagir com os alunos para os orientar no domínio e utilização autónoma da estratégia” (*Ibidem*, p. 118).

Por outro lado, Giasson defende que, para que as atividades de leitura tenham sucesso, dever-se-ão associar três tipos de conhecimentos às etapas



atrás referidas: os conhecimentos declarativos, os conhecimentos processuais e os conhecimentos pragmáticos. Assim, à fase em que o professor define a estratégia de leitura e a sua utilidade, é associado o conhecimento declarativo, pois é indicado ao aluno o que fazer e a razão por que o faz. O conhecimento processual é associado à explicitação dos processos de leitura utilizados, levando os alunos a saber como fazer e em que situação. À terceira e quarta etapas estão associados os conhecimentos processual e pragmático.

Em suma, como afirmam Carvalho e Sousa,

Nesse contexto, o professor tem um papel de suma importância. Não como aquele que apenas interage, transmite conhecimento e propicia a participação do aluno, mas que possibilite uma atividade de leitura integral e propicie o desenvolvimento da autonomia desse aluno com capacidade crítica, reflexiva e interpretativa em qualquer tipo de texto e em qualquer contexto (*Ibidem*, p. 118).

Segundo Fischer (1990), a metodologia de ensino da leitura que se revela mais eficaz é uma metodologia tripartida, ou seja, é aquela que se divide em três momentos: a pré-

-leitura, a leitura propriamente dita e a pós-leitura. Com esta metodologia, os leitores são implicados na tarefa coletiva de compreensão do texto e na extração de informação pertinente do texto.

As atividades de pré-leitura, como o próprio nome indica, visam a preparação do leitor para a atividade de leitura antes da sua ocorrência propriamente dita. Desta forma, serão ativados os conhecimentos do leitor sobre o tópico e a tipologia textual, levando a que este faça antecipações de sentido ou sentidos do texto, formulando hipóteses que poderão ou não ser confirmadas durante o processo de leitura.

Assim, os principais objetivos das atividades de pré-leitura são as seguintes:

- Aumentar o interesse dos alunos relativamente ao tema do texto, motivando-os;
- Promover atividades de adivinhação e de previsão para o texto;
- Acionar os conhecimentos pré-existentes dos alunos acerca do tema do texto;
- Preparar os alunos para o contexto do texto;
- Criar uma ponte entre o texto e os conhecimentos e interesses dos alunos.

No que diz respeito às atividades de leitura propriamente ditas, o leitor deve concentrar-se na construção de sentidos do texto, recorrendo a todas as suas competências linguísticas e metalinguísticas para o fazer. O leitor filtra a informação que considera pertinente, selecionando o método de leitura que considerar adequado.

Desta forma, os leitores devem atingir os seguintes objetivos fundamentais:

- Compreender o objetivo do autor, a estrutura linguística e a organização lógica do texto;
- Desenvolver e ajudar à compreensão do conteúdo do texto;
- Utilizar os seus mecanismos de inferência e de julgamento;
- Ter consciência da importância do vocabulário para obter pistas acerca do contexto e da importância do contexto para obter o significado de determinadas palavras;
- Utilizar referências interculturais;
- Desenvolver o seu conhecimento linguístico e sociolinguístico;
- Generalizar acerca do tema do texto;
- Ler conscientemente;
- Procurar informação geral;
- Procurar informação específica.

Por fim, nas atividades de pós-leitura, o leitor verifica se atingiu os seus objetivos de leitura, ao mesmo tempo que confirma se compreendeu o que leu, refletindo acerca do conteúdo do texto.

Por isso, os objetivos das atividades de pós leitura são os que se seguem:

- Auxiliar os alunos a utilizar o conhecimento adquirido noutras leituras similares;
- Ajudar os alunos a integrar as suas habilidades de leitura com outras competências da língua: ouvir, falar e escrever;
- Apoiar os alunos a integrar-se na cultura estrangeira (quando se verifica o caso);
- Auxiliar os alunos a utilizar palavras-chave e esquemas para sintetizar o texto;
- Ajudar os alunos a extrair a ideia principal de um parágrafo ou de um texto;
- Apoiar os alunos na interpretação.

iolanda da Silva Ribeiro *et al.* (2010) apresentam um conjunto de atividades que podem ser levadas a cabo em contexto de sala de aula, tendo em conta os momentos de pré-leitura, leitura propriamente dita e pós-leitura apresentados anteriormente.



Quadro 1 – Estratégias dirigidas para o ensino da compreensão em função dos momentos de leitura

ANTES DA LEITURA DO TEXTO

- Dar informações sobre o texto.
- Formular perguntas sobre o texto.
- Explorar o título do texto, usando-o como pista para os alunos efetuarem previsões sobre o mesmo.
- Explorar as ilustrações e utilizá-las de modo a levar os alunos a efetuarem previsões sobre o texto.
- Identificar e explorar vocabulário/expressões que possam surgir no texto e que se prevê poderem não ser do conhecimento dos alunos.
- Ativar (geralmente através de debate oral) os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema abordado no texto.
- Explicar palavras ou aspectos-chaves do texto.
- Relacionar o tema do texto com conhecimentos que os alunos já possuem.
- Suscitar a apresentação de dúvidas/comentários dos alunos sobre o texto.
- Incentivar os alunos a folhearem os livros antes de iniciarem a sua leitura e debater com eles os dados que recolheram.
- Incentivar os alunos a analisarem títulos, imagens, palavras, frases destacadas ou outras marcas que apareçam e debater com eles o seu objetivo.
- Dialogar com os alunos sobre os autores dos textos, relembrando, por exemplo, outros textos já lidos do mesmo autor.
- Ajudar os alunos a definir os objetivos de leitura.
- Fornecer instruções detalhadas sobre como ler um texto em função das suas características e finalidades da leitura.
- Outros (por exemplo, orientar a atenção do aluno para a localização de um determinado tipo de informação fornecida pelo texto).

- Orientar os alunos para destacarem palavras/expressões eventualmente difíceis de compreender.
- Orientar os alunos para destacaram trechos do texto que não compreendem.
- Incentivar os alunos a efetuarem previsões sobre a continuação do tema/narrativa, após a conclusão de um trecho pré-definido.
- Instruir os alunos para elaborarem perguntas a que poderá ser dada resposta num momento posterior.
- Incentivar os alunos a confrontarem previsões efetuadas antes de iniciarem a leitura com a informação recolhida à medida que leem o texto.
- Interromper a leitura em parágrafos ou palavras predeterminadas e formular perguntas a que os alunos devem responder de imediato.
- Fornecer cópias do texto com anotações na margem, chamando a atenção para os aspectos mais relevantes que devem ser lembrados em momentos posteriores.
- Interromper a leitura em momentos estratégicos e convidar os alunos a reagirem ao que leram.
- Incentivar os alunos a recorrerem ao contexto para descobrirem o significado de palavras e expressões não conhecidas.
- Incentivar o confronto entre texto e ilustração à medida que os alunos leem o texto.



APÓS A LEITURA DO TEXTO

- Promover o debate sobre a coincidência entre as previsões efetuadas e o texto lido.
- Explorar e fazer atribuir significados a palavras e expressões sinalizadas previamente.
- Propor aos alunos a construção de frases que permitam usar de modo adequado as palavras/expressões novas encontradas no texto.
- Propor aos alunos a definição dos conceitos, a apresentação de sinónimos ou antónimos para palavras/expressões sinalizadas.
- Debater com os alunos trechos do texto que suscitarão maiores dificuldades de compreensão.
- Propor aos alunos a elaboração de esquemas que incluam as ideias/tópicos-chaves do texto.
- Incentivar os alunos a procurarem informação que permita a expansão de conhecimentos decorrentes do texto.
- Formular perguntas ou promover outro tipo de tarefas, cuja realização exija a releitura do texto.
- Propor perguntas/tarefas de compreensão que impliquem:
- Identificar detalhes que integram, de forma explícita, o texto.
- Identificar ideias principais que aparecem, de modo explícito, no texto.
- Identificar a ordem/sequência de ações que aparecem de modo explícito no texto.
- Identificar relações de causa e efeito que aparecem de modo explícito no texto.
- Identificar características de personagens que aparecem de modo explícito no texto.
- Identificar detalhes que não aparecem de modo explícito no texto e que, por consequência, devem ser inferidos.
- Identificar ideias que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas.
- Definir relações de causalidade que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas.
- Definir características de personagens que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas.
- Construir quadros - sínteses da informação fornecida.
- Elaborar esquemas que incluam as ideias/tópicos-chaves do texto.
- Completar esquemas.

Conclusão

A leitura assume-se como fundamental na vida quotidiana das pessoas, sendo uma competência incontornável para o seu sucesso. Para além de se constituir como fonte de informação, a leitura pode apresentar-se como uma forma de entretenimento. Por isso, enquanto que para alguns leitores a leitura assume um papel emotivo, para outros representa um desafio. As relações de afeto com a leitura ou os desafios que esta pode representar podem e devem ser ensinadas. Segundo Fonseca,

É necessário (...) valorizar a leitura e a escrita essencialmente pelas suas virtualidades cognitivas, heurísticas, e pelas possibilidades que abrem de uma fruição da língua, de uma relação de fascínio com a língua. Relação que mergulha as suas raízes na primeira infância (...), mas que é preciso fomentar exercitar, desenvolver..., numa palavra ensinar (Fonseca, 1994, p. 128).

A leitura, no processo de ensino e aprendizagem, contribui para o desenvolvimento da competência linguística do aluno, para além de lhe proporcionar uma visão do mundo

enriquecida, através da exploração de ambientes culturais e linguísticos diversos.

A escola assume um papel fundamental para fazer com que as crianças e os jovens se encontrem com o texto e com a leitura, de maneira que estes se formem como leitores para a vida. Na perspetiva de Isabel Alçada, a Escola deve proporcionar “experiências de leitura às crianças e jovens que despertem ou reforcem o prazer de ler, induzam a aquisição de hábitos leitores e, através deles, o desenvolvimento da literacia” (Alçada, 2005, p. 5).

Desta forma, o papel do professor é fundamental, pois é através da sua atitude que o aluno perceberá a importância da leitura, não só no seu desenvolvimento enquanto aluno, como também como ser humano. Linuesa (2007) chama a atenção para a importância de os alunos perceberem a valorização da leitura através da atitude do professor, pois cabe a este

Valorizar a leitura como um assunto importante, divertido, aprazível. Que o tempo letivo acolha o próprio facto de ler com o interesse e a qualidade que se realizam outras atividades, para que o aluno perceba



essa valorização na atitude do professor (Linuesa, 2007, p. 148).

Pelo exposto, consideramos determinante a ação de mediador do professor no desenvolvimento do gosto pela leitura e de estratégias para superar as dificuldades que possam advir desta atividade, como fica bem descrito nas palavras de Sim-Sim (2006):

Ser mau leitor não é um estado irreversível, mas apenas o resultado de um conjunto de condições que a escola tem obrigação de alterar através da promoção da leitura extensiva e do ensino explícito e sistematizado de estratégias de leitura. A construção de bons leitores não é fruto apenas do trabalho do aprendiz de leitor, embora se não se faça sem ele, mas implica o envolvimento de toda a comunidade educativa, especificamente os professores, e certamente do meio familiar dos alunos (Sim-Sim, 2006, p. 98).

A leitura extensiva implica tanto quantidade como diversidade e ler para compreender ideias gerais, mais do que para focar a atenção em palavras ou partes específicas de um texto. Este princípio de compreensão

global de um texto contrasta com a leitura intensiva de textos isolados, muitas vezes desprovidos de um contexto, para se obter informação específica.

Ainda que seja de extrema importância a estratégia da leitura extensiva em contexto escolar, não pretendemos assumir que esta seja a melhor e a única estratégia. Pelo contrário, acreditamos que ler em contexto escolar não deve ser feito apenas para fruição pessoal, mas para que o aluno adquira as competências e as estratégias necessárias para que se torne num leitor eferente. Nesse sentido, destacamos a importância da leitura intensiva, em que os alunos são expostos a um ensino explícito da leitura. Caberá ao professor utilizar o método e a estratégia que considera adequadas para o aluno desenvolver enquanto leitor. Embora caiba ao professor esta escolha e seleção, a utilização de estratégias e métodos deve ser a mais diversificada possível. Por isso, defendemos que a leitura, em contexto de ensino e aprendizagem deve encontrar um equilíbrio entre momentos de leitura extensiva e leitura intensiva, de maneira que o aluno seja exposto a uma panóplia de estratégias de compreensão e inter-

pretação, por forma a tornar-se um bom leitor, porque consegue compreender e interpretar, e um leitor fluente.

Mais ainda, o aluno deve ser exposto aos vários tipos de texto, de maneira a conhecer as suas características estruturais e linguísticas específicas, para que, posteriormente, possa aplicar as estratégias de leitura desses textos a situações de leitura autónoma. Da mesma maneira, a leitura e compreensão, e por que não a interpretação, de textos de caráter utilitário deve ser contemplada nas atividades de leitura. Por fim, não podemos deixar de realçar a extrema importância da leitura do texto literário, não só pelas suas características estéticas, como também como meio para promover a competência da interpretação do aluno. Segundo Figueiredo, o texto literário revela-se como “o lugar privilegiado para a eclosão de uma competência cultural, aliada ao desenvolvimento da competência literária, linguística e textual” (Figueiredo, 2004, p. 71).



Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, I. (2001). A Leitura como meio de Desenvolvimento Linguístico – Implicações para uma didáctica da língua estrangeira. In *Intercompreensão 1*. Santarém: ESE de Santarém, 53-82.
- ALÇADA, I. (2005). Leituras, Literacias e Bibliotecas Escolares. In *Proformar*. Disponível em: http://proformar.pt/revista/edicao_9/pag_1.htm. Acedido em 10/01/2025.
- ALDERSON, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ANTÃO, J. A. S. (2003). *Elogio da Leitura – Tipos e Técnicas de Leitura*. Porto: Edições Asa.
- BIZARRO, R. (2006). O ensino-aprendizagem da leitura. In *Autonomia de Aprendizagem em Francês Língua Estrangeira*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, 137-273.
- BROUGHTON, G.; BRUMFIT, C.; FLAVELL, R.; HILL, P.; PINCAS, A. (1988). *Teaching English as a Foreign Language*. London: New York: Routledge.
- CARRELL, P. L.; CARSON, J. G. (1997). Extensive and intensive reading in an EAP setting. In *English for Specific Purposes*, 16, 47 – 60.
- CARVALHO, Carolina; SOUSA, Otília Costa e (2011). Literacia e Ensino da Compreensão na Leitura. In *Interacções*, 19, 109 – 126.
- DAVIS, C. (1995). ER: An expensive extravagance?. In *ELT Journal*, 49 (4), 329 – 336.
- DAY, R. R.; BAMFORD, J. (1998). *Extensive Reading in Second Language Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- ESKEY, D. (1986). Theoretical foundation. In F. Dubin, D. E. Eskey, & W. Grabe (Eds.), *Teaching second language reading for academic purposes*. Reading, MA: Addison-Wesley, 3-23.
- FIGUEIREDO, O.; BIZARRO, R. (1997). A leitura como um processo cognitivo. In M.G. Pinto, J. Veloso e B. Maia (org.) *ISAPL 97, 5th International Congress of International Society of Applied Psycholinguistics. A Psicolinguística no limiar do ano 2000*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Pinto Veloso Maia Edições, 465-470.

- FIGUEIREDO, Olívia (2004). *Didáctica do Português Língua Materna – Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições Asa.
- FISCHER, G. et alii (1990). Ler. In *Didáctica das Línguas Estrangeiras*. Lisboa: Universidade Aberta.
- FONSECA, F. (1994). *Gramática e Pragmática - Estudos de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- GRELLET, F. (1981). *Developing reading skills: a practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HARMER, Jeremy (2002). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- _____ (1998). *How to Teach English*. London: Longman.
- HAYASHI, K. (1999). Reading Strategies and Extensive Reading. *RELC Journal 30* (2), 114 – 132.
- LAO, C. Y.; KRASHEN, S. (2000). The impact of popular literature study on literacy development in EFL: more evidence of the power of reading. *System 28*, 261 – 270.
- LAZAR, Gillian (1990). Using novels in the language-learning classroom. *ELT Journal*, 44/3, 204-2014.
- LINUESA, M. C. (2007). *Leitura e Cultura. Edições*. Mangualde: Pedago.
- NATION, P. (1997). The language learning benefits of extensive reading. *Language Teacher*, 21, 13-16.
- NUTTALL, Christine (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann.
- RENANDYA, W. A.; JACOBS, G. M. (2002). Extensive Reading: Why Aren't We All Doing It? In RICHARDS, J.; RENANDYA, W. (2002). *Methodology in language Teaching – An Anthology of Current Practice*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, São Paulo: Cambridge University Press, 295 – 302.
- RENANDYA, W. A.; SUNDARA RAJAN, B. R.; JACOBS, G. M. (1999). Extensive Reading with adult learners of English as a second language. *RELC Journal 30* (1), 39 – 60.
- SIM-SIM, Inês (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Editora Asa.
- _____ (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.