

1

O que pretende, afinal, este livro?

“Ler sem refletir é o mesmo que comer sem digerir.”
(Atribuído a Edmund Burke, 1729-1797)

Os objetivos deste capítulo são:

- Apresentar o conceito de modelos mentais como representações do texto.
- Apresentar a visão simples da leitura e a distinção entre leitura de palavras e compreensão de língua.
- Explicar a relação entre leitura de palavras e compreensão de leitura.
- Distinguir entre leitores de palavras menos competentes e compreendedores menos competentes.

O “estalo” da compreensão

A compreensão de leitura é importante não somente para entender o texto, mas também para uma melhor aprendizagem e para garantir o sucesso na educação e no emprego. É importante até mesmo para a nossa vida social, por causa de *e-mails*, textos e *sites* de redes sociais. A compreensão de leitura é uma tarefa complexa, que requer a orquestração de muitas competências e capacidades cognitivas distintas.

Claro que a compreensão de leitura depende necessariamente de uma leitura de palavras pelo menos adequada: os leitores não podem entender um texto inteiro se não puderem identificar (decodificar) as palavras desse texto. Do mesmo modo, a boa compreensão de leitura depende da boa compreensão de linguagem de forma mais geral. Isso requer a compreensão das palavras individuais e das frases que formam. Contudo, a compreensão tipicamente requer que os compreendedores integrem o sentido dessas palavras e frases em um todo significativo. Para isso, é necessária a construção de um modelo mental adequado. Um modelo mental é uma representação mental que se cria a partir de informações do mundo real ou imaginado – isto é, uma representação resumida do que o compreendedor leu (ou ouviu ou viu). Pode envolver imagens, mas isso não é fundamental. Faça a atividade 1.1 para ter uma ideia de como é importante ser capaz de

construir um modelo mental coerente para entender as palavras e frases do texto.

Atividade 1.1. A necessidade de um modelo mental para entender um texto

Leia o texto a seguir e tente atribuir-lhe um sentido:

Este processo é tão fácil quanto agradável. Este processo pode levar de aproximadamente uma hora a todo o dia. A duração depende da sofisticação do produto final. Apenas uma substância é necessária para este processo. Contudo, a substância deve ser abundante e ter uma consistência conveniente. A substância é melhor quando fresca, e o seu tempo de vida pode variar. O seu tempo de vida varia dependendo de onde a substância está. Se se esperar muito antes de sua utilização, a substância pode desaparecer. Este processo é algo que praticamente qualquer pessoa pode executar. O método mais fácil consiste em comprimir a substância em uma massa mais densa do que tinha em seu estado original. Este processo dá a uma substância anteriormente amorfa alguma estrutura. Outras substâncias podem ser introduzidas perto do fim do processo para aumentar a complexidade do produto final. Estas substâncias não são necessárias. Contudo, muitas pessoas acham que colaboram para criar o efeito desejado. No final do processo, a substância geralmente está em uma forma agradável.

Agora que você já leu a atividade 1.1 (se ainda não leu, leia antes de prosseguir com a leitura), deve ter compreendido o tópico do texto, mas, se for como a maioria dos participantes do estudo de Smith e Swinney (1992), você teve dificuldades para perceber seu sentido. Agora leia o texto da atividade novamente, mas com o título “Fazer um boneco de neve”. Você vai descobrir que as referências obscuras, por exemplo, *substância*, e construções complicadas, como *complexidade do produto final*, de repente se encaixam e o todo faz perfeito sentido quando temos a estrutura apropriada de um modelo mental. Smith e Swinney (a partir de trabalhos bem anteriores de Bransford & Johnson, 1972) mostraram que as pessoas a quem se pediu que lessem o texto mencionado sem um título levaram um tempo consideravelmente mais longo para lê-lo e lembraram bem menos de seu conteúdo do que aquelas a quem foi dito o título; estes puderam usar a estrutura fornecida para criar um modelo mental apropriado.

O exemplo ilustra dois elementos importantes. Em primeiro lugar, é muito difícil entender um texto sem um modelo mental apropriado. Esse modelo pode basear-se não só nos títulos, mas também em figuras ou, muitas vezes, no conhecimento geral. Quando a informação no texto se integra com sucesso em um modelo mental, a compreensão “estala”. Possivelmente você teve esse “estalo da compreensão” quando soube o título e releu o texto, não é?

O segundo ponto é que ler um título ou ver uma imagem da situação depois que se leu o texto pode ajudar, mas só um pouco. Se, contudo, você tivesse visto o título antes do texto, este seria substancialmente mais compreensível. O que importa é: uma estrutura para a construção de uma representação mental apropriada torna o texto muito mais fácil de entender, refletir e lembrar.

A visão simples da leitura

É útil distinguir entre dois componentes principais na leitura: a decodificação de palavras e a compreensão de língua. A decodificação de palavras refere-se à capacidade de ler palavras separadas fora de contexto. A compreensão de língua, por sua vez, refere-se à nossa capacidade de entender palavras, frases e textos. Esses são os dois componentes-chave na visão simples da leitura (originalmente proposta por Gough & Tunmer, 1986).

O foco da visão simples da leitura é que a variação na capacidade de leitura pode ser resumida (simplesmente) em apenas dois componentes: leitura de palavras (decodificação) e compreensão de língua. A designação “visão simples da leitura” não pretende sugerir que ler (ou aprender a ler) seja um processo simples, mas, em vez disso, que este é um modo simples de conceituar a complexidade da leitura.



FIGURA 1.1 A leitura competente depende de capacidades tanto de leitura de palavras como de compreensão de língua.

Fonte: Adaptado de Scarborough, 2001.

Mais precisamente, a capacidade de leitura depende do produto dos dois componentes: $\text{leitura} = \text{leitura de palavras} \times \text{compreensão de língua}$ ($L = LP \times CL$), e não apenas da soma dos dois. Isso significa que, se um dos

componentes (leitura de palavras ou compreensão de língua) for zero, em geral a capacidade de ler será zero. Assim, uma criança que não consegue ler nenhuma palavra, ou não tem competências de compreensão de língua, não consegue ler.

Uma ilustração da necessidade de ambos os componentes – as competências de leitura de palavras e de compreensão de língua – vem de uma história sobre a estratégia de John Milton para ler textos gregos depois que ficou cego. Milton conseguiu que suas filhas aprendessem a decodificar o alfabeto grego antigo, então elas podiam ler em voz alta os textos para o pai, mas não podiam entendê-los, porque não tinham conhecimento do grego, ao passo que Milton podia entender, mas não decodificar as palavras. Assim, as filhas forneceram as competências de leitura de palavras e Milton forneceu as competências de compreensão de língua.

A visão simples e o desenvolvimento

Embora a leitura de palavras e a compreensão de língua sejam competências basicamente separadas, sempre se deve ter em mente que a leitura bem-sucedida exige a interação entre essas duas competências; assim, as duas precisam ser estimuladas e apoiadas desde o começo da instrução de leitura. Contudo, as duas competências contribuem diferentemente para a leitura total conforme a criança se desenvolve. Para o leitor iniciante, a decodificação é uma novidade, e as crianças se diferenciam enormemente na capacidade de decodificação. A compreensão de língua, por outro lado, se desenvolve bastante bem, especialmente considerando os livros pouco exigentes que em geral são apresentados aos leitores iniciantes. Assim, em leitores iniciantes, a variação na capacidade de leitura é quase idêntica à variação na leitura de palavras.

Nos primeiros anos escolares, as crianças têm de estabelecer uma leitura de palavras fluida e automática, algo que, embora não seja suficiente para a boa leitura em termos amplos, é obviamente necessário. No entanto, para a maioria das crianças, essa é uma tarefa temporalmente limitada: a criança tem de alcançar o nível de competência na qual a leitura de palavras se torna um “mecanismo autodidático” (Share, 1995) (ver quadro 1.1). Mas a capacidade de compreender textos (inclusive a capacidade de apreciar textos de diferentes áreas e tipos) é uma competência que continua se desenvolvendo durante a vida adulta.

A compreensão de língua que fornece a base para a compreensão de leitura se desenvolve antes que as crianças tenham qualquer instrução de leitura formal. Quando chegam à escola, elas já são compreendedores e produtores de língua falada bastante competentes sem ter tido instrução formal nessas competências (ver quadro 1.1). Assim, quando as crianças ficam competentes na decodificação, é a sua competência de compreensão de língua que vai determinar

sua capacidade de leitura total. Desse modo, na leitura mais avançada, a boa compreensão de língua será mais crucial do que o reconhecimento de palavras.

Quadro 1.1 A importância de aprender a decodificar palavras

Infelizmente, aprender a ler palavras não costuma acontecer naturalmente às crianças, em contraste com aprender a falar. Os seres humanos têm usado a fala para se comunicar há dezenas de milhares de anos, mas a leitura é, no contexto histórico, uma competência relativamente nova, e só aproximadamente nos últimos cem anos a maioria das pessoas nas sociedades ocidentais passou a ler e a escrever. Assim, não há razão para esperar que a capacidade de ler tenha se desenvolvido e tenha raízes inatas, em contraste com o que em geral se supõe sobre a capacidade de falar (por exemplo, Pinker, 1994). De fato, em muitas culturas a capacidade de ler ainda é a exceção, em vez da norma. Aprender a ler é uma questão de aprender a decifrar um código.

Em português, as crianças têm de aprender as relações entre letras ou combinações de letras (grafemas) e sons (fonemas) na língua. Isso é muito diferente de aprender toda uma nova língua – é simplesmente um modo de codificar a língua que elas já sabem e falam. Isso tem uma consequência importante. Não há lógica na ideia de que aprender a ler deve acontecer “naturalmente” às crianças se elas estiverem em um ambiente letrado, ao contrário de aprender a falar. As crianças que aprendem a ler simplesmente têm de aprender a mapear a forma escrita de uma língua cuja forma falada já conhecem bem. Como dizem Gough e Hillinger (1980): “aprender a ler é um ‘ato não natural’”.

Felizmente, as crianças não precisam aprender cada palavra escrita ou todas as convenções do sistema ortográfico. O foco do “mecanismo autodidático” (ver, por exemplo, Share, 1995) é que as crianças são capazes de aprender sozinhas a identificar novas palavras assim que dominam os sons básicos das letras e suas combinações na formação de palavras faladas. Naturalmente, para o mecanismo autodidático avançar, as crianças precisam ter acesso a livros de um nível apropriado à sua capacidade, isto é, livros que sejam suficientemente desafiadores (com algumas palavras que não viram antes), mas não demasiado difíceis.

O código alfabético das línguas é reconhecidamente difícil, mas até a ortografia de palavras como *madeira* ou *vassoura* está longe de ser casual. Quase todas as letras correspondem a sons na palavra falada, com a exceção de uma letra que fica muda em cada uma dessas palavras ao ser pronunciadas. Portanto, não se deve usar isso como justificativa para ensinar as crianças pelo método das palavras inteiras. Quando aprendem pelo método das palavras inteiras, as crianças não se tornam leitores independentes, a não ser que deduzam as regras letras-sons por si mesmas – o que leva um tempo excessivamente longo (Brady, 2011; Seymour & Elder, 1986).

Alguns professores preocupam-se com a possibilidade de que, se se ensina às crianças pelo método sonoro/fônico, em geral usando livros decodificáveis (que não costumam ter enredos muito estimulantes), elas possam ficar demasiado concentradas na decodificação em prejuízo da compreensão. Contudo, não há fundamento nessa preocupação. Na verdade, as crianças que têm um treinamento fônico intensivo precoce tendem não apenas a ser melhores na leitura de palavras, como também a ter competências de compreensão superiores (National Reading Panel, 2000).

Embora costumem ter um alto nível de competência comunicativa quando começam a escola, as crianças ainda não têm todas as competências de língua de que precisam para a compreensão do texto. É um erro comum julgar que os leitores iniciantes só precisam aprender a decodificar a palavra escrita para então haver um salto em suas competências de compreensão de língua, tornando-os capazes de entender textos escritos tão bem quanto entendem a língua oral. Essa é uma concepção errônea porque ignora o fato de que os textos escritos são, em importantes aspectos, diferentes de interações faladas (ver “Língua escrita × língua falada” adiante), e os textos escritos requerem, em geral, capacidade de memória e outras competências cognitivas não tão cruciais para a compreensão de interações cotidianas.

A visão simples e as dificuldades de leitura

Recentemente, a visão simples passou a ser apresentada esquematicamente, como na figura 1.2. Essa representação deixa claro como as crianças com problemas específicos de compreensão podem, por exemplo, diferenciar-se de crianças que têm problemas específicos de leitura de palavras (isto é, disléxicas) ou leitores menos competentes em termos gerais.

	Compreensão de língua	
Leitura de palavras	Insuficiente	Boa
Insuficiente	Leitor menos competente em termos gerais	Dislético
Boa	Leitor compreendedor menos competente	Leitor competente

FIGURA 1.2 Uma dupla dissociação entre decodificação de palavras e compreensão de língua. Problemas com um componente podem ocorrer independentemente de problemas com o outro.

Uma consideração mais detalhada dos quadrantes revela três tipos distintos de leitor menos competente (embora naturalmente, na vida real, essas distinções nem sempre tenham um contorno nítido). Em primeiro lugar, as crianças com dislexia têm grandes problemas para aprender a ler palavras. Elas precisam de muito mais tempo e instrução estruturada do que outras crianças para aprender o sistema ortográfico básico – o som típico das letras – e para usar o sistema para combinar sons-letras em palavras reconhecíveis. As crianças com dislexia geralmente não têm problemas com a compreensão de língua falada; elas têm dificuldades com a compreensão de texto por causa de seus problemas com a leitura de palavras. Em muitos casos de dislexia, a leitura de palavras continua lenta e exigindo atenção. Isso impõe limita-

ções aos recursos mentais que poderiam ter sido usados para a compreensão (Perfetti, 1985), de modo que os disléxicos também podem apresentar algum nível de problema de compreensão de leitura.

Compreendedores menos competentes têm problemas de compreensão de leitura, apesar do desenvolvimento de boas competências de leitura de palavras e de não terem nenhum outro problema linguístico ou cognitivo evidente. Seus problemas em geral não são evidentes ou descobertos antes do 3º ou 4º ano de escola, porque os livros de leitura nos primeiros anos são muito complacentes quanto à compreensão de língua, o que se associa, como foi mencionado, ao fato de nos primeiros anos a competência de leitura de crianças limitar-se tipicamente à sua capacidade de ler palavras. Como os livros que elas leem ficam cada vez mais complexos, os compreendedores menos competentes podem ter dificuldades de leitura inesperadas (Catts, Compton, Tomblin & Bridges, 2012), e os seus professores podem surpreender-se e desapontar-se com a redução da capacidade de leitura dessas crianças. Crianças com problemas específicos de compreensão de leitura, isto é, os compreendedores menos competentes, serão o foco da maior parte deste livro.

Algumas crianças têm problemas de desenvolvimento tanto de leitura de palavras como de compreensão de língua; denominam-se leitores menos competentes em termos gerais. As crianças com problemas precoces de língua têm um risco mais alto do que outras de desenvolver esses problemas de leitura gerais (Bishop, 2001), embora a combinação particular e o grau dos problemas de língua também possam levar a problemas isolados de decodificação de palavras (Catts et al., 2012).

Atividade 1.2 Uma visão simples da sua própria leitura

Em sua própria experiência, quando você esteve em cada um dos quatro quadrantes do diagrama da visão simples mostrado anteriormente? Por exemplo, conseguia decodificar as palavras de um texto, mas tinha verdadeiras dificuldades de compreensão, ou não prestava atenção à significação do texto?

■ Para cada um dos três quadrantes que representam algum aspecto da dificuldade de leitura, tente dar pelo menos um exemplo de sua experiência como aquele tipo do leitor.

Há pelo menos quatro conjuntos diferentes de achados de pesquisa que apoiam a visão simples:

1. Como já discutimos, é possível ter problemas com a decodificação de palavras mas não com a compreensão, e é possível ter problemas com a compreensão mas não com a decodificação de palavras. Esse padrão se chama “dissociação dupla”.

2. Pesquisas mostraram que diferentes competências de língua subjacentes predizem a leitura de palavras e a compreensão nos primeiros anos escolares, não só dentro de uma faixa etária (Oakhill, Cain & Bryant, 2003), mas também ao longo do tempo (Muter, Hulme, Snowling & Stevenson, 2004; Oakhill & Cain, 2012).
3. Como descrevemos anteriormente, estudos descobriram que decodificar e ter compreensão de língua são diferencialmente importantes para a leitura durante os anos escolares: a decodificação relaciona-se mais fortemente a diferenças entre leitores bons e ruins nos primeiros anos escolares, ao passo que a compreensão de língua é mais importante para explicar diferenças na capacidade de leitura mais tarde (Gough, Hoover & Peterson, 1996, dão um panorama dessa questão).
4. Por fim, decodificação e compreensão de língua se associam seletivamente com outros fatores cognitivos. Por exemplo, o conhecimento do tópico e a profundidade do vocabulário (quanto se conhece sobre as palavras) se associam fortemente à compreensão de língua, mas são só marginalmente relevantes para a leitura de palavras (Gough et al., 1996). Por outro lado, o tamanho (ou a amplitude) do vocabulário também é importante para a decodificação de palavras porque é mais fácil decodificar palavras conhecidas do que desconhecidas (Ouellette, 2006).

Atividade 1.3 A visão simples pode ajudar a compreender a leitura das crianças

A visão simples da leitura é útil para fazer previsões bem fundadas sobre as capacidades de crianças.

Suponha que um de seus alunos tenha um problema de leitura. Você lhe dá um teste de compreensão de leitura (que requer que ele responda a perguntas sobre um texto que acaba de ler silenciosamente) e descobre que de fato ele está um ano atrasado em termos de desempenho, considerando a expectativa para sua idade. Você suspeita de que ele poderia ter um problema com a leitura de palavras e descobre que está até mais atrasado (dois anos) em um texto de leitura de palavras isoladas.

■ A partir da visão simples da leitura, o que você preveria quanto à compreensão de língua do aluno? Teria provavelmente cerca de um ano de atraso, como na leitura de texto? Você esperaria que ele estivesse tão prejudicado quanto está em relação à decodificação de palavras? Esperaria algum outro nível de desempenho?

Língua escrita x língua falada

A visão simples levanta questões sobre o que significa “compreensão de língua”. O que se designa tipicamente por compreensão de língua não

é a capacidade de entender a língua falada diária e de participar de conversações sobre eventos diários. Compreensão de língua designa, em vez disso, a capacidade de entender textos que se espera que se leiam – isto é, histórias ou outros textos. Essa competência é mais difícil, e mais complexa, do que a compreensão de interações faladas cotidianas ou narrativas orais por várias razões. Em primeiro lugar, um texto não pode ser interrogado da mesma maneira que um interlocutor em uma conversação, e não se adapta na resposta a um olhar de espanto ou à indicação de falta da compreensão pelo ouvinte.

Em segundo lugar, um texto escrito não vem com todas as informações prosódicas tão importantes para a compreensão de língua falada, como modelos de entoação. Na língua falada, um tom ascendente pode indicar uma pergunta. Uma pausa pode indicar uma mudança do assunto ou linha de argumentação. O recém-chegado à língua escrita tem de aprender a interpretar os significados de pontos de interrogação e outras pontuações, a significação de parágrafos, títulos e referências.

Em terceiro, um texto escrito, mesmo se lido em voz alta, não é escrito na linguagem cotidiana; trata-se de uma modalidade mais formal e complexa da língua. Desse modo, por exemplo, um falante poderia dizer “Deixei minha bolsa no carro, e meus óculos de leitura estão nela” em vez de “A minha bolsa feminina, que deixei no carro, contém meus óculos de leitura”. Se o falante realmente produzir um enunciado como este último, poderíamos dizer que ele “fala como um livro”! A língua falada cotidiana não contém em geral orações relativas intercaladas (“que deixei no carro”) e apresenta um vocabulário mais simples (“estão nela” em vez de “contém”).

Em quarto lugar, os textos escritos são muito menos ancorados na situação na qual os lemos do que os diálogos falados. Em uma discussão oral, palavras como “aqui”, “lá”, “esquerda”, “adiante”, “você”, “mim”, “agora”, “em alguns minutos” (expressões dêiticas) assumem um sentido imediato porque o falante e o ouvinte compartilham a mesma situação – o mesmo contexto de compreensão. Parte do encanto de textos escritos se dá porque eles podem transmitir a significação através do tempo e do espaço de um modo que a língua falada muitas vezes não consegue (ver o quadro 1.2). Dessa forma, por exemplo, podemos ler os romances de Jane Austen e ter uma impressão muito exata da vida, dos assuntos e do ambiente social de pessoas que viveram naquela época. Mas essas maravilhas têm um preço: a descontextualização. O escritor e o leitor não compartilham o contexto. Isso significa que o escritor tem de definir cuidadosamente o que está aqui e agora, e o leitor tem de identificar as pistas e reconstruir o aqui e o agora como parte do modelo mental do texto.

Quadro 1.2 Telefone sem fio

Um exemplo de como o texto falado pode ficar alterado é o jogo chamado telefone sem fio; nele, alguém dá uma instrução falada que vai passando de uma pessoa a outra e vai sendo alterada enquanto progride por causa de ligeiras distorções auditivas e interpretações errôneas. Um exemplo disso, provavelmente inventado, vem de uma época (os anos 1940) em que as ordens militares tinham de ser enviadas por uma série de radiotransmissores. Cada operador escutava uma ordem e logo a repetia ao próximo operador na série. Dizem que a ordem original “Envie reforços. Nós vamos avançar”, quando chegou ao seu destinatário, tinha se transformado em “Envie três moços. Nós vamos dançar”.

Em quinto, as mensagens faladas são criadas na hora e por isso estão cheias de pausas (muitas vezes preenchidas por “ah”, “err”, “de fato”), revisões, repetições, autointerrupções etc., tudo isso sinais do trabalho da mente do falante. Em contraste, a língua escrita é geralmente muito mais densa. Para leitores fluentes, a língua escrita traz muito mais informações por palavra e por unidade de tempo. O risco consiste em que alguns pontos se perderão, mesmo quando a língua escrita é lida em voz alta lentamente.

Por essas e outras razões, ler um texto é mais difícil do que compreender comunicações orais cotidianas. Além disso, as exigências do texto são maiores e diferem das exigências da comunicação oral à medida que as crianças crescem. Há em especial a passagem de “aprender a ler” nos primeiros anos escolares (quando a ênfase está em ensinar a decodificar e reconhecer palavras escritas, e os textos são relativamente simples em termos linguísticos e relacionados a experiências cotidianas) a “ler para aprender” (quando a ênfase está na compreensão e aprendizagem com textos cada vez mais difíceis). Uma nova questão desse momento do desenvolvimento é que o conhecimento de fundo pode ser direto (isto é, vindo da experiência) ou indireto (isto é, o que se ouve ou lê sobre situações). Os leitores iniciantes provavelmente confiam mais na sua experiência direta para ajudá-los a interpretar o texto, e os livros tipicamente apresentam personagens e enredos que estão perto das próprias experiências do leitor. Mas se espera de leitores mais experientes não só o uso de conhecimento de base (direto) para quando estão entendendo um texto, mas também que obtenham novos conhecimentos do texto e então usem as informações recém-obtidas para sustentar novas compreensões. Como foi mencionado, há algumas indicações de que os problemas de compreensão podem manifestar-se em algumas crianças somente quando as exigências de leitura aumentam e a ênfase recai em aprender com o texto, em vez de simplesmente entender textos sobre situações conhecidas (Catts et al., 2012; Chall, Jacobs & Baldwin, 1990; Leach, Scarborough & Rescorla, 2003).

No entanto, textos escritos são livros abertos, ao contrário da fala. Eles podem ser pesquisados, folheados, deixados de lado, e se colocam à busca de informações, à releitura e a comparações entre frases, páginas e textos. Potencialmente, os textos escritos estão muito mais à disposição do leitor para navegação e seleção do que a língua falada. Contudo, essa leitura não linear requer o conhecimento da organização dos textos, de diferentes tipos de textos e de estratégias para fazer bom uso desse conhecimento, questão à qual voltaremos no capítulo 5.

Sumário

O bom senso dita, e a pesquisa comprova, que muitas competências complexas envolvidas na leitura podem ser divididas em duas categorias: aquelas que sustentam a leitura de palavras (decodificação) e aquelas que sustentam a compreensão de língua. A chamada visão simples da leitura sustenta que a leitura de palavras e a compreensão de língua são componentes basicamente independentes de competências, mas as duas são absolutamente necessárias para a leitura, isto é, para a compreensão de textos.

A visão simples da leitura é útil e relevante não só para pesquisadores, mas também para usuários. Ela deixa bem claro que os dois principais componentes da leitura não se desenvolvem necessariamente lado a lado, mas que podem ser necessárias, para desenvolver competências de reconhecimento de palavras, abordagens claramente distintas daquelas requeridas para o desenvolvimento de competências de compreensão de texto, e que os dois componentes podem ser avaliados separadamente. Uma implicação importante dessa perspectiva é que se deve dar atenção ao ensino de ambos os aspectos da leitura. Assim, os professores precisam conhecer não só os processos cognitivos que estão na base de competências de leitura de palavras, mas também aqueles que são importantes para a compreensão.

Nos últimos anos, e especialmente desde a adoção de um currículo nacional no Reino Unido (Inglaterra), tem-se dado muita atenção a como ensinar as crianças a ler palavras, especialmente por meio do método fônico. As crianças que não conseguem aprender a ler são identificadas e recebem reforço. Contudo, embora as competências de compreensão sejam amplamente cobertas pelo currículo, ainda se dá consideravelmente menos atenção a como ensinar as crianças a ler e compreender e como identificar crianças que têm problemas de compreensão. Além de estar conscientes das competências contributivas, os professores também têm de levar em conta as exigências específicas da língua escrita.

Glossário

Leitura, compreensão de leitura e leitura de textos referem-se à mesma coisa: a leitura prototípica de busca da significação. Na visão simples, leitura significa ler com compreensão, isto é, o produto da leitura de palavras e da compreensão de língua. Na língua cotidiana, leitura pode referir-se a vários componentes da leitura prototípica, como ler palavras em voz alta, interpretar textos ou padrões e escalas, até nuvens e termômetros.

Leitura de palavras (decodificação de palavras) é a identificação de palavras individuais escritas – seja por meio de associações letra-som, seja pelo reconhecimento da sequência de letra específica.

Compreensão de língua é o uso de palavras identificadas para construir uma representação mental dos conteúdos de um texto. Neste livro, a compreensão de língua refere-se em geral à compreensão da língua escrita. Essa capacidade liga-se estreitamente à compreensão de língua falada.

Respostas sugeridas para as atividades

Atividade 1.1 A necessidade de um modelo mental para entender um texto

Ver o texto principal depois da atividade.

Atividade 1.2 Uma visão simples da sua própria leitura

- Problemas específicos com compreensão: leitura de uma segunda língua; ler um texto com palavras-chave desconhecidas – por exemplo, sobre um tópico completamente desconhecido –; ler um livro conhecido em voz alta para uma criança enquanto se pensa em outra coisa.
- Problemas específicos com decodificação: palavras degradadas, texto ilegível, por exemplo, em uma tela exposta à luz solar, numa fotocópia ruim ou com letras muito pequenas, como “as letrinhas” de um documento de seguro ou cópias impressas que têm duas ou quatro páginas de texto impressas na mesma folha; ler em uma ortografia estrangeira, como grego ou cirílico (russo).
- Problemas combinados: a leitura de um texto (por exemplo, médico) com palavras longas e desconhecidas sobre um tópico desconhecido quando não se tem base ou muito conhecimento.

Atividade 1.3 A visão simples pode ajudar a compreender a leitura de crianças

A compreensão de língua do garoto deve ser muito melhor do que sua capacidade de decodificação de palavras. Caso contrário, a capacidade ge-

ral de leitura – o produto de decodificação de palavras e compreensão – não poderia ser melhor do que a decodificação de palavras. De fato, deve-se esperar que a compreensão de língua esteja em um nível superior ao da capacidade de leitura geral do garoto. Não haveria necessidade imediata da intervenção para combater a compreensão deficitária, mas seria preciso investigar melhor eventuais indícios de dislexia.