

Aprender a Ler

Júlia Soares

«Se ler é compreender,
então, aprender a ler é aprender a compreender!»

Éveline Charmeux

Em princípio, todos concordam que *ler é compreender*, mas, muitas vezes, no ensino da leitura, utilizam-se métodos que, contrariando o que se afirma, dão prioridade à aquisição pelos alunos dos chamados «mecanismos de base», como se a compreensão fosse o produto de um processo do qual está ausente.

A descodificação fonema grafema é, nestes casos, a primeira etapa de uma longa, rigorosa e hierarquizada sequência de procedimentos que as crianças têm de dominar treinando a sílabação, primeiro em palavras, depois em frases especialmente construídas para esse efeito e compostas apenas por vocábulos já conhecidos, para finalmente poderem começar a ler pequenos escritos que, muitas vezes, não são mais do que a justaposição das mesmas frases simples.

Este entendimento e estas práticas, classicamente representada pelas metáforas do recipiente vazio que é preciso encher ou da construção de um muro cuja solidez dependeria da firmeza das bases e do correcto ajustamento das sucessivas camadas, concebem o ensino-aprendizagem como a simples transmissão-recepção e acumulação de conhecimentos.

Espera dos alunos, passividade, atenção à palavra do professor e aplicação daquilo que, supostamente, lhes foi transmitido.

Pensa-se, hoje, que a compreensão é o re-

sultado de operações mentais complexas e múltiplas, que o aprendente elabora em cooperação, mobilizando sobre o próprio objecto de aprendizagem os seus afectos e os seus conhecimentos intelectuais e sociais.

Trata-se de um processo interactivo, feito de avanços e de recuos, de relações e de rupturas com conhecimentos anteriores, as quais funcionam como factores que, provocando a sua reestruturação, actualizam conhecimentos, isto é, produzem compreensão.

Concebe-se o ensino-aprendizagem como uma construção do sujeito que aprende a partir do que já sabe, da análise dos obstáculos que encontra e dos contributos das hipóteses levantadas, experimentadas e reformuladas para os ultrapassar.

Como sublinha Éveline Charmeux, dizer que a criança constrói o seu saber, não significa que o faça sozinha.

Segundo a mesma autora, se é certo que já não cabe ao professor o papel de transmissor de conhecimentos, cabem-lhe, no entanto, seis tarefas bem mais estimulantes profissionalmente e que marcam a deslocação do ensino centrado na lição do professor para a aprendizagem centrada nos processos e na dinâmica do grupo que aprende em interacção cooperada:

- Assumir-se com um recurso, fornecendo documentação, completando informações. (didáctica *a posteriori*).
- Favorecer, em situações de verdadeiros projectos, a identificação pelas crianças dos obstáculos encontrados.

- Provocar e orientar a análise dos obstáculos identificados porque é a análise que produz compreensão e não a acção em si mesma. É por isso que a tomada de consciência pelos alunos das operações mentais que realizaram, a sua aplicação a situações desconhecidas, a descoberta de que nem sempre a elas se ajustam, operam a ruptura propícia para que o professor possa ajudar os seus alunos a «aprender a compreender». Considera-se o erro como a parte visível daquelas rupturas, sem as quais não há nada a aprender, e ao mesmo tempo como um ponto de apoio de novas aprendizagens.

- Facilitar a formulação de leis e de regras construídas pelas crianças porque comunicar o que se compreendeu é o meio mais seguro de compreender.

- Favorecer actividades de treino que permitam às crianças integrar o que compreenderam.

- Observar as estratégias das crianças e avaliar as suas aquisições.

As práticas do MEM privilegiam a compreensão

Quando os nossos alunos contam aos colegas como resolveram um problema, quando revelam as suas descobertas, quando ajudam um companheiro a elaborar ou a responder a um questionário ou a uma entrevista, a escrever ou a melhorar um escrito, quando questionam o autor (ou autores) acerca de um texto, de uma experiência, de um desenho ou de uma construção, quando apresentam e discutem um livro que leram, institui-se com eles, de forma cooperada, um verdadeiro trabalho de ensino e de aprendizagem que privilegia a compreensão.

Quem comunica, compreende melhor, porque, para se fazer entender pelos ouvintes, é obrigado a descrever o trabalho que realizou, como o fez e os instrumentos utilizados.

Os ouvintes compreendem melhor, porque se vêem confrontados com o desenrolar de um

processo que põe em evidência estratégias de aprendizagem idênticas às que já utilizaram e outras que, posteriormente, podem experimentar para melhor se poderem apropriar delas.

«O conhecimento constrói-se pela consciência do percurso da própria construção: os alunos caminham dos processos de produção integrados nos projectos de estudo, de investigação ou de intervenção, para a compreensão dos conceitos e das suas relações.

A necessidade de comunicar o processo e os resultados de um projecto de trabalho dá sentido social imediato às aprendizagens e confere-lhes uma tensão organizadora que ajuda a estruturar o conhecimento.» (NIZA, S., 98)

Quando chegam à escola, muitas crianças não compreendem que a escrita representa a fala e que, tal como esta, serve para comunicar.

Um dos maiores problemas cognitivos que têm de resolver reside no desconhecimento que manifestam quanto à escrita, às suas funções e estrutura.

Entrar na escrita pela leitura não permite que as crianças compreendam que a linguagem escrita representa a linguagem oral como referem Sérgio Niza, Fijalkow e outros autores.

No MEM a iniciação na leitura faz-se a partir da produção de escrita.

Na presença dos alunos, e enquanto estes não têm competências para o fazer, o professor regista por escrito as suas produções orais.

Lê esses textos, não só para lhes fazer compreender que a escrita tem uma função comunicativa, mas também para que o autor e os ouvintes possam verificar se o que foi dito corresponde ao que foi registado e, se necessário, reformular o escrito para que este corresponda efectivamente àquilo que o seu autor queria comunicar.

É a primeira reescrita do texto.

Esta «abordagem de aproximação/oposição aos códigos da fala e da escrita pela prática directa dos alunos» (NIZA, S.) faz que eles compreendam que a escrita é outra forma de codi-

ficar a fala (literalidade da escrita); se apercebiam de que as palavras são separadas por espaços (linearidade da escrita); descubram que a palavra não é «o desenho das coisas» (função referencial da escrita); tomem, progressivamente, conhecimento de que não se escreve exactamente como se fala e de que há marcas e sinais próprios da escrita que correspondem aos ritmos e à expressão de quem comunica e àquilo que quer comunicar.

O questionamento dos alunos ao autor do texto e as suas sugestões para clarificar ideias, evitar repetições desnecessárias, substituir vocábulos por outros mais adequados, tornar explícitas circunstâncias espaciais, temporais e relações entre as personagens e as acções, isto é, a reescrita do texto, aprofunda a compreensão da leitura.

A participação das crianças ultrapassa a simples compreensão literal da mensagem pelas «inferências lógicas e pragmáticas» que a reescrita provoca, desoculta e clarifica.

Estas situações de diálogo permitem que os alunos tomem consciência e resolvam, interactivamente, problemas e assumam tomadas de decisão quando produzem individualmente um texto escrito. Problemas e tomadas de decisão relativos ao destinatário, ao conteúdo, à adequação da linguagem, à ortografia e à disposição gráfica.

Talvez nem sempre tenhamos consciência de que o verdadeiro trabalho de leitura – «ler é compreender» – se situa na escrita, no vaivém que se estabelece entre o texto inicial e o texto que resulta da resolução dos problemas levantados.

Durante a iniciação, cruzam-se com este trabalho a recomposição do texto recortado em palavras, a combinatória de sílabas, a substituição e a comutação de letras, isto é, actividades destinadas a desenvolver outras competências necessárias à leitura.

Assumem-se como momentos de treino que têm como finalidade essencial «ajudar os alunos a ultrapassar obstáculos epistemológi-

cos, isto é, inerentes ao objecto de aprendizagem» (CHARMEUX, E., p. 99).

Por isso, no MEM se recorre tanto a instrumentos de apoio dado que estes permitem que cada aluno, ao seu ritmo e segundo as suas necessidades, realize na aula, durante o Trabalho de Estudo Autónomo, aquele treino pessoal indispensável.

O professor fica assim mais disponível para realizar com eles verdadeiros actos de escrita e de leitura e os alunos tornam-se mais autónomos na aprendizagem.

Utilizam-se suportes idênticos de escrita e não manuais de leitura, pois, na perspectiva do MEM, ler é compreender o sentido dos escritos sociais que nos envolvem.

Trabalham-se todos os tipos e todas as funções da escrita e da leitura:

Escreve-se e lê-se para comunicar

- quando na turma se produzem, lêem e trabalham todos os géneros de textos;
- quando, no momento de trabalho colectivo a que chamamos «Os Livros e a Leitura», as crianças apresentam aos companheiros livros que leram, e uma delas (ou a professora) lê uma história, um capítulo dessa história, um poema ou uma peça de teatro;
- quando praticam a correspondência;
- quando fazem o jornal escolar;
- quando apresentam o produto e o processo de um estudo, de um projecto ou de uma experiência.

Lê-se e escreve-se para recolher informações e aprender

- quando as crianças consultam livros, mapas, gráficos, ficheiros temáticos ou outros documentos necessários para a realização de um projecto em curso, para responder a questões levantadas na turma, pelos correspondentes, ou por uma rubrica do programa.

Lê-se para fazer um bolo ou uma experiência segundo uma receita ou um guião.

Lê-se para se distrair, sonhar e imaginar na biblioteca da sala de aula ou da escola.

Escreve-se e lê-se quando se inventam e resolvem problemas de matemática.

Escreve-se e lê-se para organizar a vida da turma.

A compreensão decorre, portanto, da produção e do trabalho que se realiza em actos de escrita e de leitura funcionais.

Não se separam a fala, a escrita e a leitura. Consideram-se, desde o início, como actividades simultâneas, através das quais os alunos criam e desenvolvem «comportamentos activos de construção inteligente de significados» (CHARMEUX, E., p. 99).

Produzindo e trabalhando textos diversificados, comparando-os com outros mais elaborados e, posteriormente, tomando-os como modelos, os alunos compreendem, progressivamente, que uma história não tem a mesma estrutura de um relatório de uma experiência, de uma carta ou de uma acta; que o tipo de texto, o conteúdo, a forma e o nível de linguagem têm de adequar-se ao destinatário.

Isto confronta-os com problemas de coerência do conteúdo e de coesão gramatical entre as sequências do texto e entre os elementos das frases, com a escolha de conectores que ligam dois factos entre si, de referentes que substituem repetições desnecessárias, com a pontuação, com a adequação dos tempos e das formas verbais à situação comunicativa, com as concordâncias de género, número e pessoa e também com a ortografia.

Institui-se assim um trabalho de análise e reflexão para uma maior compreensão do funcionamento da linguagem escrita.

Os alunos apropriam-se da gramática do texto, resolvendo os problemas que a construção do texto reclama.

Não precisam de saber toda a terminologia gramatical. Precisam de aprender a utilizar a gramática, o que é bem diferente.

A tomada de consciência pelo professor e pelos alunos da diversidade de textos produzidos e lidos na turma é facilitada por registos, que incluem, em colunas diferentes, várias categorias de textos.

A leitura e a análise daqueles registos permitem aos alunos tomar consciência do gé-

nero de textos que produzem, fazer projectos, experimentar e praticar diferentes tipos de escrita. Ajudam o professor a direccionar o seu trabalho de modo a encontrar finalidades e estratégias que dêem sentido à produção de tipos de escrita e de leitura pouco praticados pelos alunos: por exemplo, teatro, poesia, textos informativos...

As crianças gostam tanto de teatro e de poesia e escreve-se e trabalha-se tão pouco na escola estes géneros de escrita!

Uma festa, um encontro com os correspondentes, os convívios interturmas, as reuniões de pais, podem ser motivos para escrever, ler e representar peças de teatro, organizar exposições de trabalhos, elaborar folhetos ou outros textos informativos, convites, cartazes...

A elaboração de cartazes pelas crianças e o trabalho sobre essas produções ajuda-as a compreender que um cartaz é redundante na informação, tem uma sintaxe própria, que as palavras têm ali (muitas vezes) um sentido diferente daquele que vulgarmente lhes é atribuído e remetem por isso para outros significados.

Tudo isto, que também as ajuda a compreender e a defender-se melhor do mundo que as rodeia, nem sempre é objecto de grande tratamento por parte dos professores embora esteja em jogo a compreensão de escritos sociais que as envolvem profusamente.

«Ler é estar dentro do fluxo de significados que o outro organizou» como afirma Ivone Niza perspectivando a formação de um leitor que não recebe passivamente a mensagem do texto, mas que interage com ela, mobilizando os seus próprios conhecimentos da língua (semânticos, sintácticos e fonológicos) e do mundo que o rodeia, os seus afectos e a sua intenção de leitura para descobrir e construir significados.

Cabe ao professor proporcionar aos alunos práticas de escrita e de leitura, instrumentos e estratégias que dinamizem, alarguem e optimizem os recursos de que os alunos já dispõem e aqueles que, progressivamente, vão construindo.

O momento a que chamamos «Os Livros e a Leitura» e o encontro com os autores de livros já lidos oferecem imensas possibilidades para fazer interagir o leitor, o texto e o contexto da leitura como factores de compreensão.

A leitura oral encontra, naquele espaço e naquele tempo, o seu verdadeiro sentido.

O professor, como leitor experiente, deve funcionar como modelo, tornando claras aos alunos as estratégias que utiliza para fazer uma boa leitura para o grupo.

Nada mais enfadonho do que ouvir ler quem lê mal e os professores nem sempre são bons modelos de leitura.

Porém, aprender a ler não se limita às actividades consideradas do âmbito do Programa de Língua Portuguesa.

Aprende-se a ler quando se inventam, escrevem e trabalham enunciados de problemas de matemática, quando se elaboram relatórios de experiências, quando se tomam notas, quando se sublinha informação num livro, quando se organizam ficheiros temáticos, quando se resolvem fichas.

Frequentemente, os alunos não são capazes de as resolver apenas porque não compreendem aquilo que lhes é pedido.

Paradoxalmente, muitas vezes, contorna-se o obstáculo sem sequer o identificar. Ajuda-se, desnecessariamente, a fazer o exercício, intensifica-se o treino e não se ajuda a compreender a instrução, lendo-a com os alunos, analisando com eles o que lhes foi pedido que fizessem, procurando com eles analogias e diferenças em outras instruções.

Para poder ajudar os alunos a compreender, o professor precisa de conhecer e de tornar consciente às crianças aquilo que elas já sabem e aquilo que precisam de saber acerca de um assunto levantado na aula, de um projecto que se propõem realizar, ou de uma rubrica do programa e também as fontes de informação que podem mobilizar.

Precisa também de estar atento às especificidades dos obstáculos que encontram: um

enunciado diferente do habitual, vocábulos desconhecidos das crianças ou utilizados num sentido diferente do uso comum, treino insuficiente ou incompreensão de instruções.

Precisa de ter em linha de conta tudo isto, porque não se considera o erro como uma fatalidade, uma deficiência dos alunos ou uma falha do Programa; porque não se criam artificios destinados a evitá-lo, não se penaliza quem erra, nem se faz do erro motivo de competição.

Encara-se como «um obstáculo identificável», como o resultado de uma acção que os alunos precisam de analisar com o professor para que o compreendam e, em interacção cooperada, mobilizem conhecimentos e informação, experimentem, comparem, encontrem estratégias para o ultrapassar, organizem e integrem esquemas mentais facilitadores e económicos.

Esta análise permite ao professor direccionar o seu trabalho e escolher estratégias de ensino adequadas, isto é, que vão ao encontro da natureza dos obstáculos identificados e às estratégias de aprendizagens que os alunos preferem de modo a fazer deles factores dinâmicos de compreensão, consciente de que «aprender a ler, isto é, aprender a compreender» é tarefa de uma vida inteira.

Referências Bibliográficas

- ASTOLFI, J.-P., *L'école pour apprendre*, Paris: ESF, 1998.
- CHARMEUX, E. *Apprendre à lire: Échec à l'échec*, Éditions Milan, 1999.
- FIJALKOW, J., *Entrer dans l'écrit*, Belgique: Éditions Magnard, 1993.
- GIASSON, J., *A compreensão na leitura*, Edições ASA, 1993.
- NIZA, I., *Criar o gosto pela escrita*, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 1998.
- NIZA, S., «Alfabetização e Desenvolvimento da Escrita», *Escola Moderna*, Jan. 89.
- NIZA, S., «A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico», *Inovação*, nº 11, 1999.