

**O PROCESSO LINGUÍSTICO DA COMPREENSÃO EM LEITURA:
ENTRE A CONSTRUÇÃO DO(S) DISCURSO(S) E A SUA
DE(S)CODIFICAÇÃO. BREVES ACHEGAS PARA O CONTEXTO DE
LÍNGUA NÃO MATERNA²⁷**

THE PROCESS OF LANGUAGE READING COMPREHENSION: BETWEEN
BUILDING(S) DISCOURSE(S) AND ITS DECODING.
BRIEF INCREASE FOR NON-MATERNAL LANGUAGE CONTEXT

Sandra Marina Gonçalves (Professora do Ensino Secundário)²⁸
Paulo Osório (UBI)²⁹

RESUMO:

Esta investigação contextualiza-se num encontro de dois pólos. Por um lado, no âmbito da aquisição e, por outro, no do desenvolvimento da língua não materna. Descrevemos a investigação do processo de leitura, ou seja, dos mecanismos aí envolvidos e a investigação da compreensão que será estudada mediante determinados procedimentos.

Palavras-chave: Leitura, Língua Não Materna, Aprendizagem, Aquisição

ABSTRACT:

²⁷ O texto está redigido segundo o Novo Acordo Ortográfico, incluindo as citações que, igualmente, foram atualizadas para a nova grafia.

²⁸ Doutora em Estudos Portugueses pela FCSH da Universidade Nova de Lisboa. Contato: marinamendes82@hotmail.com

²⁹ Professor Associado com Agregação, Universidade da Beira Interior (Covilhã, Portugal). Contato: paulosorio@hotmail.com



This investigation's context thus at the crossroads of two researches. One centered on acquisition and the other focusing the development of non-maternal language. We describe, therefore, the investigation of reading process, namely, the mechanisms involved, and the research of comprehension, which will be studied through the procedures the reading process.

Keywords: Reading, Non-maternal Language, Learning, Acquisition

PROLEGÓMENO

O objetivo primordial da aquisição de uma Língua Segunda (L2) e de uma Língua Estrangeira (LE) consiste na investigação do desenvolvimento linguístico dos falantes não nativos. Torna-se, ainda, fundamental identificar e descrever os fatores que o influenciam, bem como explicar as propriedades que caracterizam as gramáticas desses mesmos falantes. A aprendizagem das línguas estrangeiras emerge não apenas como uma mais-valia no desenvolvimento cognitivo e social do aprendente, mas também como procedimento de comunicação de valores, de cultura, de entendimento e resolução de problemas comuns, de cooperação universal. Ensinar uma língua envolve, assim, determinadas particularidades, tais como ponderar um destinatário característico, num contexto específico, abrangendo



diferentes contextos ideológicos e geográficos e com um substrato linguístico particular. Poderíamos questionar, igualmente, se existe uma idade ideal para começar a aprender uma língua ou se existem condições específicas para a aquisição da mesma, ou, ainda, é possível indagar-se em que medida se assemelha a aquisição de uma L2 com a aquisição da Língua Materna (LM), no que respeita às etapas e processos de aquisição.

Boucher, Duplantié e Leblanc (1988) distinguem os termos “aquisição” e “aprendizagem”. Assim, a *aprendizagem* representa um processo ativo de construção de conhecimento que origina a criação de representações explícitas e conscientes da gramática da L2. A aquisição, por sua vez, é definida como um processo passivo e não consciente, que resulta na formação de um sistema de conhecimento implícito e não analítico, da gramática da L2, isto é, adquire-se o conhecimento de propriedades gramaticais abstratas que estão subjacentes à língua a que os aprendentes estão expostos. Segundo os autores, é o processo de aquisição que conduz a um uso eficaz da LE. Cohen (1998: 4) diferencia a aprendizagem de LE da de L2, afirmando: “enquanto a aprendizagem da língua estrangeira é usada para se referir exclusivamente a uma situação onde a língua não é ponderada a ser falada na comunidade, a aprendizagem da língua segunda refere-se à língua falada na comunidade e, às vezes, também serve como termo genérico utilizado para se referir tanto à aprendizagem da língua segunda como estrangeira”.

Como podemos unificar e homogeneizar aquilo que é, por natureza, heterogêneo? Quando abordamos a temática da aquisição da leitura, deparamo-nos com um processo em que a compreensão é altamente subjetiva, uma vez que cada leitor coloca na tarefa as experiências pessoais que vão determinar uma leitura específica, num mesmo momento, e uma leitura diferente para o mesmo leitor, em momentos diversos. Como afirma Kleiman (1989: 151), “ensinar a ler com compreensão não implica em impor uma leitura única, a do professor ou especialista, como a leitura do texto. Ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela previr o conteúdo, maior será sua compreensão”. Segundo Cohen (1998), a aprendizagem da língua pode ser diferenciada de acordo com quatro estratégias: cognitivas, metacognitivas, afetivas e sociais. As primeiras envolvem a identificação das estratégias de aprendizagem da linguagem, a retenção e o armazenamento da informação; as estratégias metacognitivas compreendem quer a pré-avaliação e planejamento, quer a avaliação das atividades de aprendizagem da linguagem; as estratégias afetivas servem para regular as emoções, motivação e atitudes; as estratégias sociais incluem, por sua vez, as ações que os aprendentes escolhem para interagir com outros aprendentes e falantes nativos.

Segundo Rivers (1964), existem quatro pressupostos principais na aprendizagem de línguas estrangeiras, nomeadamente o processo mecânico de criação de hábito,

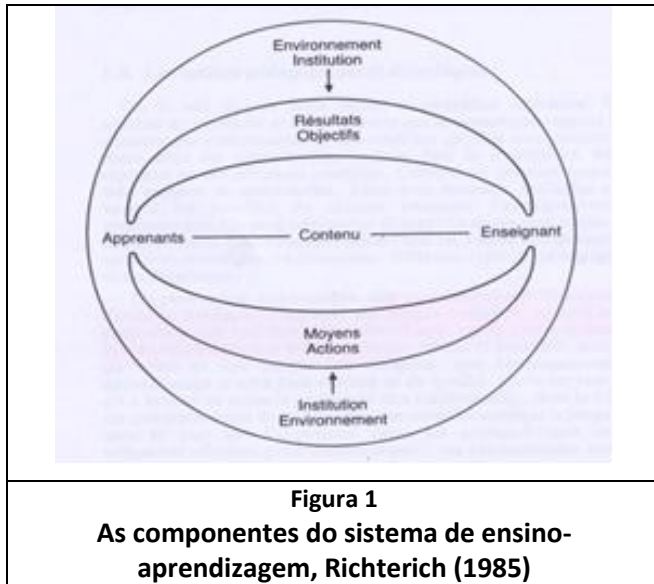
visto que o aluno pratica e repete os exercícios orais, até que os tenha completamente sob controle. Depois, o aluno poderá elaborar um simples enunciado do princípio gramatical compreendido. A par do esforço intelectual, a linguagem reclama o desempenho automático de determinadas habilidades motoras. O segundo pressuposto reside nas capacidades linguísticas, que são detidas mais eficazmente se os itens da LE forem anunciados primeiramente em forma oral, antes da forma escrita, uma vez que a linguagem é algo que se entende e fala, antes de se ler e escrever. O terceiro pressuposto consiste na analogia, que proporciona uma base mais eficiente que a análise, visto que se os exercícios forem razoavelmente representativos e praticados, a analogia acompanhará o aluno ao caminho linguístico correto, tal como sucede na LM. Neste sentido, pode afirmar-se que o discente a quem somente se demonstra como funciona a linguagem, apenas conheceu algo que terá de omitir antes de efetuar qualquer aperfeiçoamento no domínio da linguagem. Por último, a autora apresenta o pressuposto das interpretações que os vocábulos de uma LE têm para o nativo que a fala. Estas só podem ser compreendidas num molde de referências à cultura do povo que fala essa língua, uma vez que, sem o conhecimento dessa cultura, a significação das palavras dificilmente será compreendida. Constata-se, deste modo, que se se ensinar uma língua sem fazer alusão, simultaneamente, à cultura existente, estamos perante uma aprendizagem apenas de símbolos sem significação. Ainda

segundo Kleiman (1989), deve ensinar-se não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura uma procura de coerência. Para suscitar esta atitude no aprendente devemos, por um lado, sensibilizar a criança para os traços linguísticos que sustentam a reconstrução do quadro referencial apontado pelo autor e, por outro, criar situações na sala de aula para que o aprendente “conviva” com o autor por via do texto. Deste modo, Kleiman (1989) apresenta duas abordagens relativas às práticas mais usadas para avaliar adequadamente as habilidades de leitura: (i) a leitura em voz alta, que é geralmente utilizada para descobrir se o aluno conhece as regras ortográficas da língua, uma vez que, para ler dessa maneira, deverá conhecer as correspondências entre grafia e som. É, igualmente, usada para saber se o aprendente reconhece os valores dos sinais de pontuação; (ii) a leitura silenciosa, que possibilita ao aluno excluir a preocupação com a pronúncia e entoação, permitindo-lhe cingir-se totalmente à procura de significados.

Na ótica de Kato (1999), existem determinados tipos de conhecimentos e habilidades que a leitura subentende no ato da aprendizagem. Assim, o primeiro pré-requisito consiste na diferenciação da linguagem e refere-se à capacidade do aluno em diferenciar distintos sistemas de signos. O segundo tipo de conhecimento envolve a consciência da natureza simbólica da escrita. A concepção simbólica prenuncia a arbitrariedade do código escrito. Deste modo, a maioria dos alunos só aceita algo como escrita se houver variedade,

linearidade e multiplicidade de signos. Na continuidade da apresentação dos tipos de conhecimentos, temos ainda o pré-requisito da capacidade de discriminação visual que consiste na distinção das diferentes letras do sistema ortográfico, bem como na percepção, no interior do texto, da coexistência de sistemas gráficos distintos. Segundo a autora, o uso de inferências é, igualmente, uma estratégia bastante recorrente para compreender o significado de determinados vocábulos. Estamos perante este procedimento quando nos deparamos com um termo desconhecido num texto e raramente se interrompe a leitura para consultar um dicionário e procurar o seu significado. Ao invés, esperamos que o contexto nos clarifique da sua significação. Kato (1999: 30) acrescenta, ainda, que “a utilização razoavelmente consciente dessa estratégia de inferência leva o leitor a prever que poderá fazer inferências mal sucedidas, o que faz desenvolver paralelamente procedimentos para autocorreção, isto é, uma monitoria de sua compreensão”.

O ensino-aprendizagem baseia-se na interação entre os indivíduos e o meio ambiente que os rodeia. Na ótica de Richerich (1985), ensinar e aprender uma LE envolve determinadas componentes:



Quer o ensino, quer a aprendizagem, se elaboram a partir de um certo número de questões relativas aos elementos do sistema de interação, representando-se nos aprendentes, no docente, nos conteúdos, na instituição, nos objetivos, nos resultados, nas ações e nos meios.

Começando a análise pelo primeiro elemento, os aprendentes, sabemos que estes possuem características individuais, como a identidade, a biografia, particularidades psicológicas e afetivas, assim como características coletivas como a história e as influências dos indivíduos no grupo. O

segundo fator, o docente, possui, igualmente, uma identidade, biografia, formação, particularidades afetivas e sociais. No que respeita aos conteúdos, ressaltam as questões, “o que ensinar?” e “o que aprender?”. Convém salientar que os termos que podem ser ensinados e aprendidos (quer sejam linguísticos, morfológicos, sintáticos, lexicais ou outros), de acordo com uma LE, não estão diretamente ligados entre si, uma vez que não é pelo facto de um conteúdo ser ensinado que ele é necessariamente aprendido. Outra componente mencionada pelo autor refere-se à instituição. A instituição deve ser um lugar onde os alunos descubram meios para agir sozinhos, mediante determinadas regras, de modo a entender os objetivos individuais e coletivos. Relativamente aos objectivos, sobressaem duas questões – Quem os escolhe e quem os define? Os conteúdos programáticos de cada ano/disciplina são definidos pelo Ministério da Educação, apesar de cada editora elaborar uma abordagem que julga ser a mais eficaz na sala de aula. No processo de elaboração de um manual escolar, recorre-se a investigações e processos de experimentação que envolvem os alunos e os grupos de trabalho, de modo a determinar os conteúdos que a obra terá de completar. Posteriormente, os conteúdos são elaborados pelos autores dos manuais, pela equipa editorial e pelos consultores científicos e pedagógicos. Quanto aos resultados, estes representam o que foi efetivamente aprendido no presente, o que pode ser avaliado ou observado. Tal como o ensino não é sinónimo de aprendizagem, assim os objetivos

não se podem confundir com resultados. Neste caso, avalia-se periodicamente, através de exercícios de controlo, integrados ou não no manual, observação pessoal, autoavaliação e exames. Relativamente às ações, convém focar que se entende por este termo tudo o que o docente faz para ensinar a LE, desde dar instruções, explicações, informações, ler, escrever, assim como tudo aquilo que o aluno faz para aprender, como ouvir, olhar, repetir, ler, escrever, comparar, corrigir-se. Por último, surge a questão dos meios pelos quais são estabelecidas estas ações. Neste sentido, estas atividades são realizadas na sala de aula, na sala de projeção ou em lugares exteriores à instituição.

Constatamos, do sistema de interação, que as diversas questões e problemas que se colocam relativamente a cada elemento são consideráveis, tal como o é a multiplicidade das respostas e das decisões exequíveis. As respostas não são únicas e universais; ao invés, elas são múltiplas e diversificam-se consoante a situação de ensino e aprendizagem. Richterich (1985: 9) conclui, afirmando, que “pode-se argumentar que o que mais importa na aprendizagem de uma língua é o que é real e não tanto os conteúdos linguísticos (...). O que conta, portanto, são as ações que o professor e os alunos farão em conjunto para realizar o seu projeto de ensino/aprendizagem em comum. Os conteúdos são secundários e devem ser subordinados”.

A par das componentes do sistema de ensino-aprendizagem de uma língua, Rivers (1975) aponta duas correntes principais no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras, nomeadamente os formalistas e os ativistas. Os primeiros apoiaram-se fortemente num tipo de ensino dedutivo, partindo da regra para o exemplo; os segundos defenderam a apreensão de uma generalização por parte do aprendente, ou seja, um processo de aprendizagem indutiva. A corrente formalista preocupa-se excessivamente com os detalhes gramaticais; por outro lado, os ativistas interessam-se mais em ensinar ao aluno o que é mais útil e de aplicação geral, deixando para estudos mais avançados a aprendizagem de algumas exceções. O ensino formalista tem-se focalizado, em demasia, em exercícios artificiais, enfatizando as características da língua escrita presente nos trabalhos literários, enquanto o ensino ativista procura familiarizar, primeiramente, o aluno com as formas linguísticas utilizadas na comunicação geral, na fala e na escrita menos formal, destinando o estilo literário para níveis mais avançados. Relativamente ao comportamento em sala de aula, o ensino formalista favorece a passividade do aluno, uma vez que este recebe instrução e aplica-a sob direção do docente. Existem, porém, professores que assumem uma posição intermediária, aplicando quer técnicas formalistas, quer ativistas no processo de ensino. As “atitudes divergentes em relação a vários aspetos do ensino de línguas têm levado a uma hierarquia diferente de prioridades no ensino das habilidades: a

tendência formalista valoriza em alto grau a precisão na escrita (especialmente demonstrada na capacidade de traduzir), a ativista empresta ênfase à compreensão oral e à fala como elementos básicos e indispensáveis para a leitura fluente e a criatividade escrita” (Rivers, 1975: 11).

Perante estas correntes, compete ao professor de LE optar e favorecer o desenvolvimento e a autonomia através de metodologias, estratégias e atividades concretas, colocando o aprendente em contacto com a LE e desenvolver, assim, competências necessárias para caminhar sozinho.

Em suma, a investigação sobre estratégias de aprendizagem patenteia uma riqueza informativa relativamente aos tipos de estratégias que os discentes utilizam para aprender. Silva (2007) apresenta um quadro síntese sobre o uso das mesmas em L2:

Autor	Estratégias
Hosenfeld (1970; 1976)	<p>Nos seus estudos, tentou perceber as estratégias de aprendizagem dos alunos de francês como segunda língua em Nova Iorque, usando entrevistas retrospectivas. Descobriu que os alunos encontravam respostas corretas usando pistas da ortografia e do manual de gramática.</p> <p>Em 1976, a autora deu detalhes adicionais sobre estas características usando relatos verbais ou protocolos de reflexão em voz alta, para investigar os processos mentais dos alunos enquanto trabalhavam nas tarefas</p>

	da língua.
Rubin (1975)	<p>Neste estudo, a autora sugeriu que o perfil do bom aluno de línguas poderia ser identificado observando as estratégias usadas pelos alunos que eram bem sucedidos na aprendizagem da L2.</p> <p>Propôs um esquema de classificação que consiste em estratégias que afetam diretamente a aprendizagem e os processos que contribuem indiretamente para a aprendizagem.</p>
Stern (1975)	No seu estudo, identificou um conjunto de características do bom aluno e técnicas estratégicas associadas aos bons alunos de línguas.
Naiman <i>et al.</i> (1978)	Estes autores realizaram um estudo sobre estratégias de aprendizagem na L2 ou LE em larga escala, tendo por referência o bom aluno de línguas. O objetivo deste estudo era investigar os processos de aprendizagem da língua, estratégias que usavam alunos aprendentes do francês no ensino secundário no Canadá. Parte do objetivo do estudo foi validar as estratégias de aprendizagem da LE propostas por Stern. Este estudo foi interessante pelo seu desenho multimétodo.
Cohen & Aphek (1981)	Este estudo foi realizado em sala de aula, sendo os alunos observados e inquiridos após a realização de atividades. Uma das desvantagens deste estudo foi a presença intrusa dos investigadores, pois o facto de se questionar o aluno durante a aula coloca em risco a atenção dos alunos e o plano do professor.
O'Malley <i>et al.</i>	Estes autores publicaram um estudo sobre o uso de

(1985)	estratégias de aprendizagem com alunos de iniciação e níveis intermédios de LE (Inglês). O estudo procurou investigar estratégias dos alunos e ideias dos professores sobre as estratégias dos seus alunos, e também identificar o uso de estratégias em observações em sala de aula.
Oxford (1986)	Esta autora desenvolveu o “Strategy Inventory of Language Learning” (SILL), usando mais de 60 estratégias identificadas na literatura sobre a aprendizagem de L2. Classificou as estratégias de aprendizagem como: cognitivas, compensatórias, metacognitivas, sociais e afetivas. A análise revelou que os alunos de língua podem não usar estratégias que a investigação indica serem mais eficazes.
Wenden (1987)	Neste estudo, a autora entrevistou alunos adultos de inglês para descobrir o que eles pensavam sobre como melhor abordar a tarefa de aprendizagem da L2 – as suas crenças prescritivas – e descreveu o conhecimento metacognitivo e estratégias que ajudam a regular a própria aprendizagem.
O’Malley & Chamot (1990)	Os autores, neste estudo, analisaram tarefas típicas dos alunos na aula de LE e também atividades fora da aula com alunos de Inglês como LS e LE, em salas de aula de escolas secundárias e níveis universitários. O sistema de classificação para capturar a natureza das estratégias referidas pelos alunos foi baseado na distinção, em psicologia cognitiva, entre estratégias metacognitivas, cognitivas e sócio-afetivas. Também foram sugeridas pelos autores estratégias adicionais, em particular estratégias de comunicação usadas em

	contextos sociais.
Vandergrift (1992)	Este estudo pretendia avaliar a audição e compreensão da L2 (francês). Segundo os resultados do estudo, as estratégias metacognitivas aumentam em cada nível de ensino: as raparigas referem usar mais estas estratégias do que os rapazes e a planificação é a mais comum das estratégias metacognitivas. Segundo o autor, as estratégias cognitivas eram as mais largamente usadas, enquanto as estratégias sócio-afetivas eram menos usadas.
Síntese de estudos sobre o uso de estratégias de aprendizagem, Silva (2007)	

De acordo com a autora, à medida que a proficiência dos alunos aumenta, as estratégias podem agir de formas específicas, para estimular aspetos característicos da competência gramatical, sociolinguística e discursiva, como as estratégias de memória, o uso de imagens, as estratégias cognitivas como o raciocínio dedutivo ou, ainda, as estratégias sociais como colaborar e fazer perguntas. Desta forma, o papel do professor caracteriza-se por ser um facilitador, consultor, conselheiro, coordenador, sendo o seu papel mais diversificado e criativo (Silva, 2007).



1. DO(S) DISCURSO(S) À COMPREENSÃO

Crescer linguisticamente significa aprender a estrutura e as regras do uso da língua. O conhecimento apreendido através das regras linguísticas espelha a competência que cada falante possui da sua língua e exterioriza-se através do nível de compreensão dos enunciados proferidos. Segundo Sim-Sim (1997), a compreensão abrange a recepção e decifração de uma cadeia fônica e a sua correspondente interpretação mediante um determinado sistema linguístico. Para a autora, a compreensão abarca duas etapas, ou seja, a percepção da fala e a segmentação da cadeia sonora. Deste modo, a influência da compreensão amplia-se desde a identificação de palavras isoladas até à proficiência de estruturas complexas. Na ótica de Carrol e Freedle (1972), o termo “comprehension” surge essencialmente como sinónimo de “understanding”. Neste sentido, estes conceitos estão intimamente relacionados com os conceitos de explicação e conhecimento, uma vez que a explicação é o meio ou o processo de transmitir a compreensão e o conhecimento é o estado genérico sobre o qual recaem as várias espécies de compreensão. Por seu turno, Pedro (1992) salienta que a análise da linguagem na aula assenta em dois pressupostos que se inter-relacionam, nomeadamente a estrutura e a função da linguagem. Sinclair e Coulthard (1978) corroboram esta ideia e apontam três funções principais da língua,



nomeadamente, a exposição, a pergunta e a ordem, cujas realizações se apresentam nas formas declarativas, interrogativas e imperativas. Pedro (1992), baseando-se em Bellack, refere que existem quatro movimentos centrais nos discursos da aula: os movimentos de estruturação, que preparam o contexto para uma atividade posterior; os movimentos de solicitação, que se projetam não só a criar uma resposta verbal ou física, como também a estimular aqueles a quem se pretenda que prestem atenção a determinado assunto; os movimentos de resposta, que incluem um relacionamento mútuo com os movimentos de solicitação e, por último, os movimentos de reacção, que surgem para alterar ou avaliar o que foi referido. De acordo com a reflexão da autora, estes quatro movimentos pedagógicos caracterizam as unidades elementares para uma análise do discurso de docentes e discentes. Relativamente às funções da linguagem, Pedro (1992), fundamentando-se em Halliday, apresenta, também, três funcionalidades do discurso da aula, ou seja, a função «ideacional», «interpessoal» e «textual»: “Porque a linguagem serve uma função «ideacional» generalizada, podemos usá-la para todos os fins específicos e tipos de contexto que envolvam comunicação de experiência. Porque serve uma função «interpessoal» generalizada, podemos usá-la para todas as formas específicas de expressão pessoal e interação social. E um pré-requisito para a sua atuação eficaz, sob estes dois aspetos, é o que referimos como função «textual», onde a linguagem se torna

texto e se relaciona consigo própria e com o contexto em que é usada. Sem a componente textual de significado, não poderíamos fazer qualquer uso a linguagem” (Halliday *apud* Pedro, 1992: 64). Torna-se, assim, crucial avaliar a relação e a influência que os discursos dos professores exercem na aprendizagem dos discentes. Estes discursos afetam não apenas a maneira como se gere e se mantém a disposição das atividades na sala de aula, como também afetam os processos de pensamento dos alunos e, ao mesmo tempo, a sua aprendizagem (Loureiro, 2000). Desta forma, e mediante a perspectiva de Barth (1996), existem três tipos de falsas compreensões dos estudantes, nomeadamente: a confusão entre a palavra e o sentido – os alunos empregam um símbolo abstrato, como por exemplo «círculo», sem, na verdade, perceberem o seu significado, pois consideram que a própria palavra é o sentido; a confusão entre os elementos pertinentes e não pertinentes em relação a um dado problema – as crianças atribuem um valor errado a um elemento não pertinente e chegam a outro significado divergente da do professor – os estudantes estabelecem, por associação verbal, elos entre uma palavra e alguns exemplos. Os alunos estão, por exemplo, aptos a formular a palavra «verbo», perante determinados exemplos conhecidos de verbos: no entanto, não sabem diferenciar os elementos necessários para justificar essa classe gramatical. Loureiro (2000) destaca que os esclarecimentos verbais que representam os discursos dos docentes se entendem em três



atos: (i) os atos de comunicação; (ii) os atos de compreensão e (iii) os atos de ensino-aprendizagem.

1.1. Os discursos na ótica da compreensão. A questão da leitura

Relativamente aos atos do discurso na perspectiva da compreensão, apresentados em Loureiro (2000), estes se baseiam na intuição de como deveria ser o procedimento do professor na transmissão do discurso. Os discursos dos pedagogos assentam em duas áreas essenciais: a área textual, que nos permite descrever em níveis distintos a organização que expõe os discursos e a segunda área, designada contextual, que permite comparar os níveis de estrutura com a exposição dos conteúdos, assim como com os processos cognitivos implícitos na compreensão. Uma vez que é crucial a organização dos discursos dos docentes para haver uma boa compreensão do mesmo, auxiliando os alunos na utilização das estratégias utilizadas, abordaremos, de seguida, os níveis de organização de um discurso.

Loureiro (2000) apresenta-nos os elementos estruturais de um discurso coerente do professor, baseado em Kintsch e Van Dijk. Neste sentido, refere o plano microestrutural, macroestrutural e superestrutural. O plano microestrutural, considerado o primeiro nível de organização do discurso, caracteriza as conexões lineares entre os componentes do discurso. Há que salientar, primeiramente,



que os discursos são compostos por sequências de proposições sem relação entre si, mas constituem unidades coerentes e estruturadas. Entende-se por proposição uma unidade mínima de conhecimento com estatuto de independência. Na perspectiva dos autores, a primeira estrutura (supraordenada) possui um âmbito cognitivo, enquanto as restantes se relacionam através da repetição de segmentos. Esta recapitulação argumental contribui para a ordenação dos pensamentos do discurso, permitindo ajudar a delimitar o nível de importância para cada uma das ideias da estrutura supraordenada (Loureiro, 2000). A coerência linear do discurso subordina-se ao progresso temático. Graesser e Goodman (1985) apresentam as seguintes relações no que respeita ao nível da coerência da compreensão: (i) as relações causais, estabelecendo-se vínculos conceptuais entre as ações; (ii) as relações motivacionais, em que se associam as ações mediante planos dirigidos; (iii) as relações de propriedade e apoio (apuráveis nos textos expositivos), que possuem entre si as proposições. Ligam, ainda, proposições que contêm esclarecimentos gerais com outras proposições e que aceitam ou recusam a veracidade dessa informação geral.

No nível macroestrutural, os segmentos locais do discurso associam-se em unidades de informação com significação própria. De acordo com Loureiro (2000), para perceber como um determinado tema se relaciona com as respetivas proposições é fundamental compreender como se combinam as regras de organização semântica com a

informação microestrutural. Segundo Loureiro (2000: 113), encontramos nos discursos duas orientações: “Os discursos possuem temas ou tópicos e o seu significado não se pode explicar unicamente em termos de análise do significado de cada proposição individualmente considerada. Os discursos apresentam também significados globais, macroestruturas discursivas, que não se expressam em proposições isoladas, mas em sequências autónomas e completas de proposições constituindo uma reconstrução teórica e linguística do tema ou tópico do discurso”. Em suma, entende-se por nível macroestrutural, as unidades de informação com significado próprio, que se organizam mediante elementos mais locais do discurso.

No que respeita ao nível superestrutural, podemos referir que este possui igualmente um carácter global e incide, mais precisamente, nas formas que os discursos podem assumir. Loureiro (2000), baseado na perspectiva de Meyer, refere que a consistência e organização de um texto assentam na sua estrutura. O modo como se relacionam as ideias do discurso é visível nessa estrutura. O autor realça, ainda, a existência de cinco categorias de relações retóricas entre os elementos do texto: (i) a Coleção, que apresenta a inter-relação de uma lista de segmentos que se pode expressar através de um seguimento temporal; (ii) a Casualidade, em que o teor do texto aparece ordenado em torno de uma textura casual, o qual possui antecedentes e consequentes; (iii) o Problema-solução, em que a conexão entre os

conteúdos surge determinada pela descrição de um problema e pela sua própria solução; (iv) a Comparação, existindo uma comparação entre dois fenómenos e se expõem as semelhanças e diferenças; (v) a Descrição, cujo termo descritivo se refere ao tema, visto que as ideias se elaboram em torno do mesmo. Por sua vez, Van Dijk, mencionado por Loureiro (2000), propõe determinadas categorias protótipos relativamente aos textos expositivos: a Introdução, em que se expressam vários aspetos, tais como a dimensão de lugar, tempo, a definição do problema do discurso e do texto; o Problema, sendo descrita uma situação nova e imprevista; a Conclusão, havendo o resumo do teor do discurso; a Solução, apresentando uma maneira de resolver o problema e a Avaliação, enaltecendo as consequências e resultados das soluções utilizadas.

Ler é um dos grandes prazeres que a vida nos pode proporcionar, pois eleva-nos a um estado superior de criatividade. No entanto, não existe leitura sem compreensão textual. Campos (2003) refere que a atividade de leitura de um texto apreende uma série variada de processos cognitivos, como a análise visual das letras, a codificação destas em unidades linguísticas mais vastas, a ativação de reproduções lexicais, a extração do significado das frases, a comparação deste significado com informações encontradas anteriormente no texto, a evocação de imagens mentais, bem como a elaboração de raciocínios. De acordo com Costa (2004), a compreensão retém dois conceitos associados na

leitura, a salientar: a descodificação e a compreensão. O ato da leitura baseia-se na descodificação da linguagem, que se manifesta através de sinais gráficos, extraindo-se deles uma significação, ou seja, ler é compreender: “a descodificação é vista como uma condição necessária mas não suficiente à compreensão sendo que a finalidade da leitura (e da sua aprendizagem) é compreender e não descodificar. A última é entendida como um meio de alcançar a primeira. Esta relação explica o facto de algumas crianças serem capazes de ler adequadamente, ou seja descodificarem, mas não serem capazes de extrair os significados do texto” (Costa, 2004: 29).

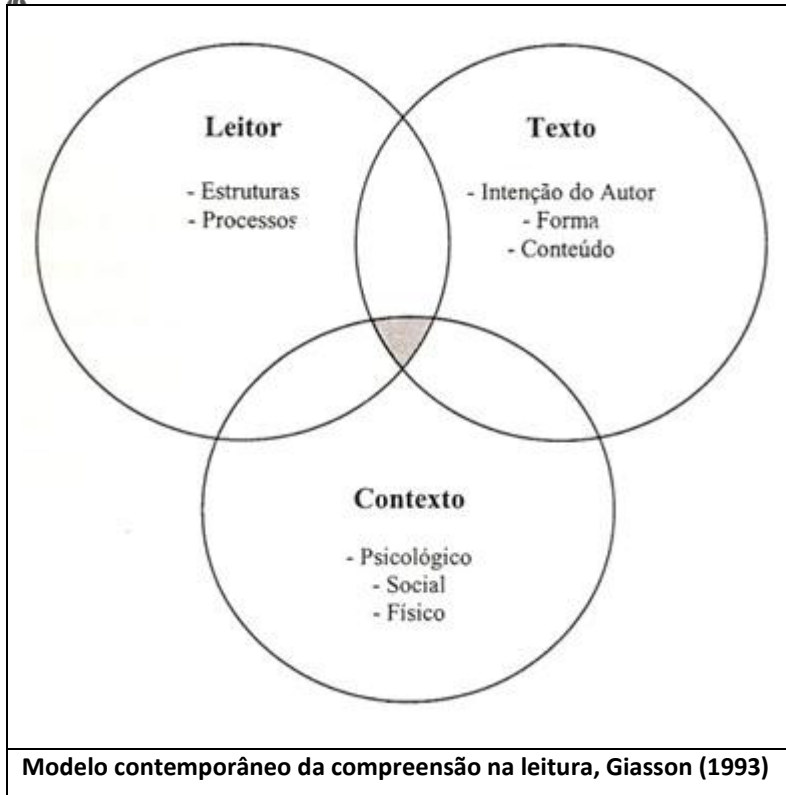
A concepção da compreensão na leitura nem sempre foi consensual. Primeiramente, os investigadores atribuíam à compreensão na leitura uma série de sub-habilidades a ministrar progressivamente de maneira hierarquizada. Consideravam que o domínio de determinadas habilidades como descodificar, descobrir a sequência das ações, identificar a ideia principal eram sinónimo de domínio na leitura. Contudo, torna-se delicado limitar a leitura a um conjunto de algumas habilidades. A comprovar esta teoria, constatamos que alunos fracos na leitura podem, por vezes, dominar melhor certas habilidades isoladas que leitores mais hábeis. Contudo, mesmo que a leitura possa ser considerada no plano das habilidades, a total realização de cada uma delas, encaradas separadamente, não representa em si um ato de leitura (Giasson, 1993). Uma habilidade de leitura isolada do seu contexto perderá uma grande parte do seu significado.

Como refere Giasson (1993: 18), a leitura pode ser relacionada à interpretação de uma orquestra sinfônica: “para interpretar uma sinfonia, não basta que cada músico conheça a sua partitura, é preciso ainda que todas as partituras sejam tocadas de forma harmoniosa pelo conjunto dos músicos”. Costa (2004), baseando-se em vários autores, salienta alguns processos inerentes à compreensão na leitura, como a identificação de palavras e o recurso aos conhecimentos prévios, e a recuperação da informação da memória de longo prazo.

A compreensão textual é praticamente simultânea à leitura das palavras pelo indivíduo, processando-se rápida e automaticamente. Daí verificar-se que muitos dos processos inerentes à compreensão na leitura ocorram sem que o leitor se aperceba (Simão, 2002). Campos (2003) apresenta algumas dificuldades na compreensão leitora associada à variável do leitor, nomeadamente a existência de atraso mental em crianças (entre os 3 e os 6 anos), o vocabulário específico de uma determinada área, os problemas ao nível da linguagem oral e a consciência sintático-semântica. As pessoas com maior grau de dificuldade na compreensão dos textos possuem um menor grau de conhecimento na atribuição de sentido ao texto, focando-se, conseqüentemente, na decodificação em detrimento da compreensão. Brito (2002) avalia a compreensão em duas variantes, a compreensão como produto e como processo. Quanto à primeira variante, a compreensão é vista como um produto ou resultado final da

interação entre o leitor e o texto. O produto fica retido na memória e pode verificar-se se o indivíduo expressa fragmentos valiosos da informação armazenada. Pretende-se desvendar de que modo o saber do leitor se alterou mediante a sua interação com o texto. Esta concepção atribui um protagonismo especial à memória de longo prazo. Por seu turno, a compreensão é considerada como um processo, visto que se realiza de forma imediata à medida que vai recebendo informação, dependendo da memória de curto prazo. De acordo com a autora, estas duas posições apontam para uma aproximação, relacionando os processos de compreensão e de memória. Na continuidade do seu pensamento, Brito (2002: 76) salienta que “a compreensão é o processo e o produto da interação entre o texto e o leitor, entre as condições de produto e as condições de resseção, o que leva a concluir que a análise da compreensão leitora tem de ser encarada nesta dupla perspectiva”.

De um modo geral, verificamos que, atualmente, os investigadores são unânimes em ponderar a leitura como um processo interativo, resultando desta os elementos do texto, do leitor e do contexto. A figura seguinte esquematiza a corrente mais patente nas investigações sobre a leitura:



No que respeita à variante do leitor, este compreende as estruturas que têm a ver com o que o sujeito é (os seus conhecimentos e atitudes) e os processos de leitura que dizem respeito ao que o indivíduo faz durante a leitura (habilidades que evoca). A variável do leitor é, certamente, a mais complexa de todo o modelo de compreensão, pois cada

indivíduo desenvolve a atividade de leitura com as estruturas cognitivas e as estruturas afetivas que lhe são inerentes. Quanto às estruturas cognitivas, referem-se aos conhecimentos acerca da língua e do mundo que o leitor possui. Os conhecimentos que contêm, nomeadamente, sobre a língua, ser-lhe-ão bastante úteis. Mesmo antes de a criança abordar a aprendizagem, são desenvolvidos quatro conhecimentos, a salientar (i) os conhecimentos fonológicos, que diferenciam os fonemas particulares da sua língua; (ii) os conhecimentos sintáticos, que consistem na ordenação das palavras na frase; (iii) os conhecimentos semânticos, que se referem aos significados das palavras e das relações entre elas e o (iv) conhecimento pragmático, que se caracteriza por saber quando empregar uma fórmula, em que entoação deve falar com determinadas pessoas ou, ainda, quando utilizar uma linguagem mais formal. No que se refere aos conhecimentos relacionados com o mundo, estes estabelecem um fator essencial na compreensão dos textos que irá ler, uma vez que o leitor relaciona a nova informação proporcionada pelo texto, com os conhecimentos que já possui. Quanto mais conhecimentos o leitor tiver assimilado, maiores serão as suas oportunidades de sucesso. Por sua vez, as estruturas afetivas englobam a atitude geral face à leitura e aos seus interesses, ou seja, cada vez que um indivíduo for confrontado com uma atividade que seja de compreensão textual, a atitude pode ser de atração, indiferença ou repulsa.



Relativamente à variável do texto, este se relaciona com o material a ler, segundo três aspetos: a intenção do autor estabelece a orientação dos outros dois fatores; a estrutura do texto relaciona-se com o modo como o autor elaborou as ideias presentes no texto; o conteúdo refere-se aos conceitos, conhecimentos e vocabulário que o autor optou por comunicar. Por seu turno, o contexto apreende fatores que não fazem parte do texto, porém influenciam a sua compreensão. Temos o contexto psicológico, que se manifesta pela intenção e interesse da leitura e do texto; o social, que representa as intervenções dos colegas e professores e o físico, como o tempo disponível de leitura, ou o barulho (Giasson, 1993). Deste modo, a compreensão da leitura dependerá do grau de relação entre as três componentes: leitor, texto e contexto. Quanto mais estiverem interligados, melhor será a compreensão. De acordo com Giasson (1993: 24), existem três situações que tornam difícil a compreensão do texto. Na primeira situação, “...o texto utilizado corresponde ao nível de habilidade do leitor, mas o contexto não é pertinente”. Por exemplo, o contexto de leitura oral perante um grupo não ajuda na compreensão textual, mesmo que o texto esteja ajustado ao leitor. Na segunda situação, “o leitor é colocado num contexto favorável, mas o texto não é adequado às suas capacidades”, como por exemplo, um leitor que lê silenciosamente, mas o texto é excessivamente complicado. Na terceira situação, “as variáveis não estão imbricadas umas nas outras. O aluno lê um



texto que não está ao seu nível e, além disso, o contexto de leitura não é adequado”, como, por exemplo, um aluno que foi colocado constantemente em circunstâncias de insucesso na leitura desde o princípio da escolaridade. Este discente considera frequentemente que os textos são muito difíceis para ele, e não enfrenta a leitura como um propósito importante, uma vez que não aprendeu a encontrar sentido na leitura.

A corroborar esta teoria, surge Lencastre (2003) que apresenta dois fatores principais envolvidos na compreensão de textos: as características do leitor e as características do texto: “as características do leitor referidas são o conhecimento prévio, a perspectiva interesses e atitudes, a capacidade cognitiva, o objetivo de leitura, as estratégias e estilos de processamento. No que se refere às características textuais elas são subdivididas em três aspetos fundamentais, que têm a ver com o conteúdo, estrutura e ajudas complementares” (Lencastre, 2003: 97). Às características do texto, a autora acrescenta a variável das ajudas complementares que englobam os assinalamentos (*sic*), as ilustrações, as questões auxiliares, os organizadores prévios que ajudam a promover a compreensão do texto. As ajudas complementares auxiliam o leitor a concentrar-se nas informações essenciais do texto (Lencastre, 2003). Giasson (1993) designa o atual modelo de compreensão na leitura como ensino explícito, atribuindo-se uma prioridade ao papel do professor. Neste sentido, o docente planifica a sua

intervenção, devendo estar apto a entender quando os alunos necessitam de exercícios complementares para a clarificação de conceitos e, conseqüentemente, a compreensão do texto. Este tipo de ensino preocupa-se com o desenvolvimento da autonomia do leitor, pretendendo tornar os alunos autônomos, para que desenvolvam estratégias e habilidades que poderão aproveitar de modo flexível, dependendo da situação.

Lencastre (2003) apresenta uma classificação das principais medidas de desempenho na compreensão, a destacar (i) as medidas em tempo real, que englobam o tempo de leitura, o movimento dos olhos, o pensamento em voz alta e a interrupção da leitura e (ii) as medidas em diferido, que englobam os procedimentos de classificação, os testes de reconhecimento, os testes de evocação livre e guiada, bem como os testes de compreensão e o desempenho de ações.

2. A LEITURA COMO PROCESSO

Na ótica de Rebelo (1990: 74), ler “é um aspeto do comportamento linguístico, semelhante a outros comportamentos linguísticos”. Em primeiro lugar, é idêntico relativamente à sua finalidade básica, que é a comunicação; em segundo lugar, é parecido, pois envolve a mesma série de habilidades: fonológica, gramatical e semântica; e, em terceiro lugar, é semelhante em relação aos limites contextuais que atuam dentro de cada habilidade e entre as habilidades.

Assim, “ler não é de modo nenhum a transformação de símbolos escritos em sons. Daí o não poder conceber-se a leitura como simples meio de receber uma mensagem. (...) A leitura, fenómeno complexo, compreende diferentes fases. No início é um processo perceptivo durante o qual o aluno reconhece símbolos. Depois processa-se a transferência para os conceitos intelectuais. (...) Todo o trabalho mental se alarga num processo de pensamento, à medida que as ideias se combinam em frases e em unidades mais amplas da linguagem” (Rebelo, 1990: 89).

Machado e Teixeira (1996) referem que a leitura, para ser eficaz, precisa de obedecer a determinados cuidados especiais, visto que ler consiste numa atividade bastante mais complexa que a interpretação dos códigos, ou seja, requer que o leitor esteja apto para interpretar o material lido, comparando-o e agrupando-o ao seu conhecimento pessoal. De acordo com os investigadores, existem cinco níveis de leitura que vão sendo alcançados ao longo da vida: o nível elementar, que se relaciona com o período de alfabetização; o nível da pré-leitura, onde existe a oportunidade de escolher o material a ler; o nível do conhecimento analítico, apelando-se à criação de imagens mentais, conferindo um certo grau de criatividade relativamente ao assunto; o nível de controlo, em que se verifica uma leitura rápida com a qual se acaba com qualquer dúvida ainda existente; o nível de repetição aplicada, que consiste na assimilação do conteúdo do texto, mas que se

encontra relacionada com a prática de experiência de leitura ao longo da vida.

Na visão de Teixeira (1993), ler pode ser considerado como um processo gradual de aquisição de competências de leitura e de desenvolvimento das capacidades que permitem que estas competências operem de um modo eficiente e simultâneo. Ao desenvolvermos a leitura, criam-se condições indispensáveis para o acesso do saber, visto que este se difunde, em grande parte, através da forma escrita. A corroborar a mesma ideia, Viana (1949: 9) refere que “a leitura desordenada e sem método produz estragos lamentáveis, pois aquele que lê e não compreende, torna-se naturalmente, inimigo da mesma leitura”.

Ler implica compreensão, atribuição de sentido e uma ligação dinâmica entre o autor e o leitor. Cadório (2001) menciona que o ato de ler pressupõe do indivíduo uma interpretação e uma intenção. A interpretação subentende processos informativos cognitivos que se prendem com a execução de determinados exercícios que permitem a decodificação dos símbolos, e os processos informativos metacognitivos que se relacionam com a atribuição de significado. A complementaridade destes dois processos contém em si três componentes, nomeadamente a decodificação, que corresponde ao instante em que se identificam os símbolos gráficos e se transformam em imagens mentais; a compreensão, que está na base da maioria das

definições do ato de ler e o processamento da informação, que envolve as memórias a curto, médio e longo prazo. Nesta componente, a informação adquirida pelo cérebro vai ser incorporada na estrutura intelectual do sujeito.

Ao refletirmos sobre a temática do processo da leitura, importa saber o que é necessário compreender para se entender o processo de leitura, bem como definir o que se entende por “processo”. Deste modo, a leitura, tal como outros processos, contém variados fatores que vão sendo influenciados pelo desenvolvimento cognitivo do leitor. Após a aptidão da linguagem falada, o leitor desenvolverá a leitura através da discriminação dos símbolos gráficos e, conseqüentemente, fará a tradução das letras em sons (Sequeira, Castro e Sousa, 1989). No que concerne à definição de “processos”, Giasson (1993: 32) afirma que “os processos de leitura dizem respeito ao recurso às habilidades necessárias para abordar o texto, ao desenrolar das atividades cognitivas durante a leitura. (...) Estes processos que se realizam a diferentes níveis, não são sequenciais mas simultâneos”. Relativamente aos processos de leitura, existe uma classificação que os orienta mediante a sua finalidade. Há processos encaminhados para a compreensão dos elementos da frase, outros orientados para a procura de coerência entre as frases, outros, ainda, possuem a função de construir um molde mental do texto ou uma visão que possibilitará ao leitor obter as componentes essenciais (Giasson, 1993).

Na perspectiva de Giasson (1993), os microprocessos auxiliam a compreensão de uma informação incluída numa frase e impõem como habilidades reconhecer palavras, agrupá-las e apurar os elementos da frase que convém reter. O reconhecimento de palavras é uma aptidão inerente aos microprocessos, possuindo uma fase intermédia, a decodificação ou identificação das palavras, agrupando-se, por exemplo, a correspondência fonema / grafema e a observação da sintaxe. No entanto, esta etapa é, usualmente, dispensada pelos bons leitores, visto que automatizam o reconhecimento. Consequentemente, estes leitores ficam mais soltos para efetuarem processos mais complexos. Outra aptidão intrínseca nesta fase dos microprocessos consiste na leitura de grupos de palavras em unidades de sentido, recorrendo a indicações sintáticas identificativas dos elementos ligados entre si. Admitindo esta habilidade como essencial, a autora indica, como plano pedagógico, a leitura repetida e a divisão do texto em unidades de sentido. Uma terceira capacidade inerente aos microprocessos consiste na determinação da ideia principal da frase, isto é, a microselecção. Esta aptidão torna-se crucial, na medida em que é dela que depende a informação que a memória vai reter. Embora os microprocessos sejam processos basilares de leitura, representam um papel crucial no sentido de uma leitura eficaz, visto que intervêm na compreensão da frase.

Os processos de integração estabelecem elos entre as preposições ou as frases, através de determinados meios,

como repetições, pronomes, conectores. De acordo com a autora, estes processos baseiam-se em perceber, não só as marcas explícitas entre as proposições ou frases, isto é, os referentes ou conectores, como também entender as relações implícitas entre as mesmas, ou seja, estas inferências podem fundamentar-se no texto ou no conhecimento do leitor.

No que concerne aos macroprocessos, estes norteiam-se para a compreensão integral do texto, tornando-o um todo coerente. Este processo rege-se pela identificação das ideias principais em textos, do resumo, assim como a utilização da sua própria estrutura. Quanto à ideia principal, algumas dificuldades ocorrem do facto de o que é importante é variar em função do leitor, em função da tipologia do texto, visto que é evidente explicar o seu conceito e diferenciar a ideia principal do assunto. Relativamente ao resumo, anotam-se como fatores influenciadores da qualidade de um resumo a diferente realização da atividade de aluno para aluno, a dificuldade em aplicar as regras desta técnica e, ainda, a falta de prática dos alunos. No que se refere à estrutura do texto, que também varia em função da sua tipologia (texto narrativo, informativo), o leitor pode recolher informações relevantes que o conduzirão mais eficazmente à compreensão da leitura.

Os processos de elaboração possibilitam aos leitores ir além do texto, ou seja, efetuar conclusões não especificadas pelo autor. Deste modo, o sujeito faz previsões, constrói imagens mentais e responde emocionalmente, ajuíza sobre o

texto e completa a informação nova nos conhecimentos antecedentes.

Os processos metacognitivos originam a compreensão e possibilitam ao leitor acomodar-se ao texto e à situação, intervindo no próprio processo de leitura, na competência do leitor de reparar alguma perda de compreensão mediante o recurso a estratégias apropriadas. Segundo Vila Maior (2003: 51), os processos metacognitivos manifestam três aspetos importantes a destacar: “o processo mental propriamente dito que conduz à consciência que o sujeito tem das atividades cognitivas que acabou de efetuar ou do seu produto (exemplo: consigo memorizar melhor se for sublinhando aquilo que leio); o julgamento, verbalizado ou não, sobre a atividade cognitiva ou sobre o produto mental dessa atividade (exemplo: sublinhei, mas não tenho a certeza se estas eram as ideias principais do texto); a decisão que o sujeito pode efetuar no sentido de modificar ou não o tipo de estratégias cognitivas mobilizadas em função do julgamento que fez (exemplo: tenho que fazer uma primeira leitura para ver quais são as ideias principais e só depois sublinhar)”. Este processo permite ao leitor cumprir a finalidade primordial da leitura que assenta na compreensão do texto.

De acordo com Madruga *et al.* (1999), os problemas basilares na compreensão dos textos assentam na necessidade da criação de uma estrutura. Os estudiosos destacam que “uma vez que durante a pré-adolescência os

leitores automatizaram os níveis mais básicos do processo de leitura, como o reconhecimento de palavras, os principais problemas que aparecem na compreensão e memória de textos estão relacionados com a necessidade de integrar os significados e construir uma estrutura coerente e hierárquica de texto – a macroestrutura” (Madruga *et al.*, 1999: 99).

Os processos de inferência garantem a incorporação dos conhecimentos prévios durante a compreensão do texto, tornando-se imprescindíveis para atingir uma determinada integração do texto. Segundo Vila Maior (2003), os processos metacognitivos apresentam três aspetos: o processo mental propriamente dito, que transmite à consciência que o sujeito tem das atividades cognitivas que efetuou recentemente ou do seu próprio produto; o julgamento, verbalizado ou não, acerca da sua atividade cognitiva ou sobre o resultado mental dessa atividade; e a decisão que o leitor pode efetuar no âmbito de alterar, ou não, o tipo de estratégias cognitivas dispostas em relação à apreciação que fez.

Embora os vários processos de compreensão coexistam, as afinidades que existem entre estes e o texto são divergentes. Podemos verificar que os processos de elaboração estão para além do texto, ou seja, contêm os conhecimentos prévios do sujeito que servem de suporte para a nova informação, sendo que os processos metacognitivos fornecem o apoio a todos os processos.



2.1. Estratégias gramaticais e lexicais na leitura em PL2 e PLE

Durante muitos anos, o método seguido para o ensino das línguas estrangeiras baseou-se no estudo da gramática e do vocabulário do texto, através do qual se chegava à sua tradução. Os estruturalistas, cuja ênfase assentava na linguagem oral, conjecturaram um modelo de leitura em que a compreensão não derivava da interferência da língua materna, mas unicamente da língua estrangeira oral em análise. Neste sentido, a aptidão para a compreensão oral era, segundo essa ótica, um pré-requisito fundamental para a compreensão da escrita. A gramática era compreendida como algo que se alcança automática e inconscientemente na língua oral, não devendo ser, por isso, abordada no ensino de leitura. Por seu lado, Chomsky apresenta uma posição contrária, indicando que a escrita facultava uma interpretação semântica mais direta do que a forma oral. A existência de leitores aptos a ler um texto em LE sem compreenderem nada e de outros leitores que são capazes de entender um texto sem conseguir falar essa língua vem comprovar que o segundo modelo é o mais adequado para compreender os tipos de leitura em LE (Kato, 1999). Fonseca (1994: 135) salienta que “aprender a falar uma língua é adquirir um saber orientado para a ação, um “saber-fazer” condicionado pela interiorização de uma gramática implícita. Aprender gramática explícita é adquirir um outro tipo de saber: não apenas saber falar a língua, mas também saber falar da língua”.



No que respeita à aprendizagem das estruturas gramaticais e lexicais, Kato (1999) menciona que o conhecimento da sintaxe atua de duas formas diferentes, uma mecânica e inconsciente, que age na base do reconhecimento instantâneo de padrões e funções, e outra que é consciente e que atua em situações de equívoco e incerteza. Assim, o reconhecimento automático e instantâneo dos padrões sintáticos pode ser atribuído a duas competências: o conhecimento da tipologia sintática da língua, como, por exemplo, no caso da língua portuguesa, SVO; o conhecimento da regência das palavras, entre outros. Relativamente à estratégia lexical, esta atua com a estratégia sintática. Deste modo, o surgimento de um item lexical no texto deverá impulsionar outros da mesma área, provocando no leitor o desencadeamento temático provável a partir desses itens. Neste sentido, Kato (1999: 121) menciona que “a compreensão de um item não se dá, portanto, de forma isolada, da mesma forma que não pode haver aprendizagem de um termo fora de sua rede de relações. A compreensão e a aprendizagem de um item lexical parece tanto mais efetiva quanto maior o número de relações que esse item consegue estabelecer com itens já compreendidos ou aprendidos”.

De acordo com Andrade e Sá (1992), existem determinadas atividades que se prendem particularmente com o ensino da componente linguística, ou seja, a compreensão e a capacidade de aplicação das regras do código em LE (lexicais, semânticas, morfossintáticas), como

por exemplo os quadros linguísticos, que têm como objetivo adquirir meios linguísticos (lexicais e estruturais) relativos à apresentação e descrição das pessoas, bem como compreender a relação dos elementos numa frase; os exercícios de repetição, que visam perceber os sons, ritmos e entoações da LE, como também aperceber-se da importância do fenómeno perceptivo no processo de aquisição/aprendizagem da LE; os exercícios estruturais, que tendem não só a transformar duas frases simples numa frase complexa, mas também a utilizar corretamente estruturas linguísticas adequadas ao ato social e automatizar estruturas básicas da LE; a microconversão, que tem como finalidade soletrar em LE e reproduzir pequenas conversações; o relacionamento fonema-grafema, que propõe discriminar diferentes realizações fónicas do mesmo grafema, ampliar capacidades perceptivas e articulatórias e, por último, a análise de erro, que pretende cumprir o acordo do adjetivo com o nome, como também identificar erros morfológicos.

Segundo Fonseca (1994: 135 e 136), as estratégias pedagógicas devem despertar o interesse pelo objeto de estudo, apostando no interesse estabelecido pela diferença, pela estranheza face à outra cultura, hábitos e lugares. Sensibilizar os discentes para as particularidades da LE que adquirem pode criar um primeiro degrau de sensibilização relativamente a uma consistência cultural diferente. Assim, “aprender a falar uma língua não é interiorizar um sistema de regras gramaticais em abstrato, é adquiri-las como operações

condicionantes de uma capacidade de construir textos e de, com eles, modificar situações”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, A. e SÁ, M. H. *Didáctica da Língua Estrangeira*. Rio Tinto: Asa. 1992.
- BARTH, B. *O Saber em Construção. Para uma Pedagogia da Compreensão*. Lisboa: Instituto Piaget. 1996.
- BOUCHER, A.; DUPLANTIÉ, M. e LEBLANC, R. *Pédagogie de la Communication dans l'Enseignement d'une Langue Étrangère*. Bruxelles: De Boeck – Wesmael, S.A. 1988.
- BRITO, J. *Análise das Estratégias Metacognitivas e da Compreensão Leitora dos Alunos à Entrada do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho. 2002.
- CADÓRIO, L. *O Gosto pela Leitura*. Lisboa: Livros Horizonte. 2001.
- CAMPOS, A. *A Relação entre a Compreensão Leitora e o Sucesso Escolar*. Braga: Universidade do Minho. 2003.
- CARROL, J. e FREEDLE, R. *Language Comprehension and the Acquisition of Knowledge*. New York: John Wiley. 1972.
- COHEN, A. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow: Addison Wesley Longman. 1998.
- COSTA, M. L. *A Compreensão Leitora e o Rendimento Escolar: um Estudo com Alunos do 4º Ano de Escolaridade*. Braga: Universidade do Minho. 2004.
- FONSECA, F. *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora. 1994.
- GIASSON, J. *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA. 1993.
- GRAESSER, A. e GOODMAN, S. «How to construct conceptual graph structures». In:

- BRITTON, B. e BLACK, J. (Eds.). *Understanding Expository Text*. Hillsdale, NJ: Lea. 1985.
- KATO, M. *O Aprendizado da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes. 1999.
- KLEIMAN, A. *Leitura - Ensino e Pesquisa*. São Paulo: Pontes. 1989.
- LENCASTRE, L. *Leitura: a Compreensão de Textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2003.
- LOUREIRO, M. *Discurso e Compreensão na Sala de Aula*. Porto: Edições Asa. 2000.
- MACHADO, A. e TEIXEIRA, E. *Aprendendo Leitura Dinâmica*. São Paulo: Makron Books. 1996.
- MADRUGA, J. et alii *Comprensión Lectora y Memoria Operativa: Aspectos Evolutivos e Instruccionales*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A. 1999.
- PEDRO, E. *O Discurso na Aula: Uma análise Sociolinguística da Prática Escolar em Portugal*. Lisboa: Caminho. 1992.
- REBELO, D. *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1990.
- RICHTERICH, R. *Besoins Langagiers et Objectifs d'Apprentissage*. Paris: Hachette. 1985.
- RIVERS, W. *Psicologia e Ensino de Línguas*. São Paulo: Cultrix. 1964.
- RIVERS, W. *A Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras*. São Paulo: Pioneira. 1975.
- SEQUEIRA, F., CASTRO, R. e SOUSA, M. L. *O Ensino-Aprendizagem do Português. Teorias e Práticas*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário. 1989.
- SILVA, I. *Estratégias de Aprendizagem da Produção Oral em Língua Estrangeira. Um Estudo de Caso no 2º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 2007.



SIMÃO, A. *Aprendizagem Estratégica: uma Aposta na Auto-Regulação*. Lisboa: Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional. 2002.

SIM-SIM, I. *Avaliação da Linguagem Oral. Um Contributo para o Conhecimento do Desenvolvimento Linguístico das Crianças Portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1997.

SINCLAIR, J. e COULTHARD, R. *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press. 1978.

TEIXEIRA, M. *Comportamentos Emergentes de Leitura: Aspectos Cognitivos e Linguísticos*. Braga: Universidade do Minho. 1993.

VIANA, M. *A Arte da Leitura*. Porto: Editora Educação Nacional. 1949.

VILA MAIOR, A. *A Compreensão na Leitura: Estratégias de Aprendizagem em Contexto de Mudança*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. 2003.

