

LAPESAM/GISREA/UFAM/CNPq/EDUA – Revista EDUCAmazonia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente - ISSN 1983-3423 – Ano 1, Vol I, nº 1, pág. 72-86, jul-dez, 2008.

LEITURA DA PRODUÇÃO ESCRITA: DA DECIFRAÇÃO À COMPREENSÃO

Luís GONZAGA*

RESUMO: A leitura é considerada uma ferramenta insubstituível que assume um papel determinante na aprendizagem e no sucesso escolar e profissional dos sujeitos leitores. Este artigo visa contribuir para a compreensão dos seus principais modelos, dos processos que lhe são subjacentes, dos componentes que a constituem. Revemos aqui o percurso da psicologia da leitura desde as suas abordagens mais clássicas (da decodificação à compreensão do texto) aos modelos interacionistas que relacionam leitor, texto e contexto, numa abordagem sócio-cognitiva necessária para que o leitor fluente adquira uma visão mais ampla do contexto sócio-cultural.

Palavras-chave: Decodificação. Leitura compreensiva. Cognição. Modelos de leitura.

READING OF WRITTEN PRODUCTION: FROM DECPHERING TO TEXT COMPREHENSION

ABSTRACT: Reading is considered an irreplaceable tool that assumes a decisive role in the readers' learning process, as well as in their scholar and professional success of the readers. This article intends to contribute for a better understanding of the reading main models; its underlying processes as well as its own elements. Here we can have a glance of the reading psychology development from its classical and perceptive approaches (from text decodification to text comprehension) to interactive reading models concerning the reader, text and context, in a social-cognitive approach which is necessary for the fluent reader get a wider sociocultural-context view.

Keywords: Decodification. Comprehensive reading. Cognition. Reading models.

Introdução

A linguagem constitui uma das primeiras aprendizagens e, conseqüentemente, uma das primeiras cognições na vida de qualquer indivíduo. Ainda a criança mal começou a sua aprendizagem da linguagem oral, já a sociedade adulta faz tentativas de lhe dar a conhecer também a linguagem escrita e, conseqüentemente, adquirir o "instrumento" que lhe permitirá decodificar e aceder ao significado dessa linguagem produzida por escrito - a leitura. Para isso, a sociedade recorre às suas instituições primárias. A família resolve de uma forma praticamente satisfatória a questão da transmissão da linguagem oral, dos seus constituintes e das suas regras básicas de funcionamento. A linguagem escrita surge como uma aquisição mais complexa e, portanto, mais difícil de transmitir. E a criança vai para a escola onde desenvolverá as suas competências básicas para a vida em sociedade, entre as quais a competência de decifrar e/ou compreender a linguagem escrita.

Ao aprender a ler, a criança passa a dispor de uma das competências fundamentais para desenvolver também o seu pensamento. Senão vejamos: já em 1917, Thorndike escreveu «ler é raciocinar»; Arthur Gate (1949) afirmou que «a leitura não é uma simples competência mecânica, ..., ela é essencialmente um processo que põe em acção várias capacidades de pensar»; Gray (1952) disse que «ler é uma forma de pensar clara e vigorosamente»; e, finalmente, Huey (1968) definiu a leitura como uma actividade que «gerava e manipulava os pensamentos» (Morais, 1989).

A importância da linguagem na vida cognitiva dos indivíduos raras vezes foi questionada chegando mesmo a assumir um carácter primordial, como seria de esperar, em estudos de alguns linguistas famosos de impacto generalizado sobre o estudo do desenvolvimento das estruturas cognitivas, a formação da personalidade e inclusivamente sobre a dinâmica das relações interpessoais. Numa obra de inegável impacto no estudo da cognição social, Leyens (1985, 12) evoca o linguista Benjamin Lee Whorf (1956) para alicerçar sobre a hipótese da influência da linguagem nos processos cognitivos.

É, no entanto, legítima a questão: será a cognição que arrasta a linguagem ou a linguagem que inevitavelmente determina a cognição? Ou, considerando a posição intermédia, ambas são interdependentes? As relações entre as estruturas cognitivas e as estruturas linguísticas estiveram na base dos estudos de teóricos carismáticos como os de Jean Piaget e a "Escola de Genève", de Lev Vigotsky ou Heinz Werner (Sequeira, 1990). E, em termos simplistas, podemos afirmar que Piaget e os seus seguidores se aproximam da primeira posição, Vigotsky da segunda e Werner da posição da interdependência.

O contributo desta reflexão não passa pela verificação do sentido dessa relação ou pelo engrossar das evidências da importância da linguagem no desenvolvimento humano. Consideramos as seguintes questões como referência: se a leitura é uma competência inteligente que tem no cérebro a *máquina* intelectual para o processamento da informação (Fayol *et al.*, 1992a, 12), como funciona essa *máquina* presente em cada leitor? Qual é a natureza dessa *máquina*? Que processos se desenvolvem em cada leitor quando ela é posta em funcionamento?

É claro que a resposta a essas questões exige a resposta a um outro problema de fundo. Qual é a grande finalidade do funcionamento cognitivo na actividade de leitura? Ler é uma actividade simples e mecânica, incontornavelmente instrumental, que exige apenas conhecer as letras e saber juntá-las em palavras, e estas em frases, e depois em textos? Ou, por outro lado, ler é a apreensão global do conteúdo desses textos e daí retirar sentido para agir contextualizadamente? Chegamos, assim, ao objectivo central que norteia esta nossa reflexão: esclarecer a necessidade de ultrapassar as abordagens unidireccionais clássicas sobre a leitura e a afirmação de modelos compreensivos e interaccionistas que integrem a decifração da produção escrita, a compreensão da mesma, e as estruturas e processos cognitivos e afectivos subjacentes e pré-existentes, numa concepção multinivelada, multidimensional e dinâmica da leitura.

A leitura enquanto processo perceptivo

Durante muito tempo, a abordagem psicológica ao comportamento de ler esteve dominada por questões perceptivo-motoras, considerando ora a análise auditiva ora a análise visual do texto escrito. Uma dicotomia surgia acerca da forma como se

processava essa análise do texto escrito: percepção a partir das partes ou percepção a partir do todo? A questão da eficácia dos métodos de ensino da leitura não estaria inocente na origem desta clivagem a atentar na conhecida polémica gerada entre os defensores dos métodos sintéticos e os dos métodos globais (por exemplo, N. Galifret-Granjon, J. Chall, 1967, e G. Mialaret, 1968; para uma revisão veja-se Rumelhart, 1977). Se da percepção das partes se tratava falava-se de *descodificação do texto* («*word-recognition*») e os leitores eram vistos como descodificadores de estímulos visuais e praticamente passivos, se se tratava da percepção do todo falava-se de *compreensão do contexto* («*context-support*») (D. Morris, 1970; *cit. in* Mendes e Martins, 1986, 27) e os leitores eram encarados como participantes activos que praticamente construíam as suas codificações pelo teste de hipóteses de significado. Sublinhe-se que ambas as posições consideram apenas uma das dimensões dos processos envolvidos na leitura: a percepção.

Esta dupla abordagem com base na análise hierarquizada da informação fundamenta, conseqüentemente, a existência de dois tipos tradicionais de *modelos* de leitura consoante a direcção admitida para os fluxos de informação: Modelos Ascendentes ou "Botton-Up Models" e Modelos Descendentes ou "Top-Down Models"

Os *Modelos Ascendentes*, "*Botton-up Models*" ou modelos conduzidos pelos dados do texto ("*Data-driven Models*") (Gough, 1972, Rumelhart, 1977, Zagar, 1992, Fayol, M.; Gombert, J.-E.; Lecocq, P.; Sprenger-Charolles, L.; e Zagar, D., 1992a) pressupõem que o leitor na sua actividade de leitura efectua a análise a partir dos níveis inferiores para os níveis superiores (das letras para as palavras, das palavras para a frase, da frase para o texto). O comportamento de leitura, entendido como uma actividade de decifração ou descodificação, enfatiza o *texto* enquanto objecto de um trabalho analítico e corresponde ao exercício de competências grafo-fonéticas ou grafo-fonológicas. Através das correspondências efectuadas entre o reconhecimento das letras e dos sons respectivos, tidas como competências mínimas, o leitor efectuava a sua progressão ascendente na estrutura do texto escrito tendo deste modo acesso ao significado do mesmo, assimilado num sistema de conhecimento. O processamento

das informaçoes assenta na análise perceptiva do estímulo - *o texto* (Adams e Starr, 1982; Mendes, 1985; Mendes e Martins, 1986; Morais, 1989; Zagar, 1992).

Várias limitaçoes são apontadas a este tipo de modelos. Dados empíricos existentes mostram de facto que letras isoladas são mais facilmente reconhecíveis quando organizadas em palavras, e as palavras quando organizadas em frases significativas (Morais, 1989) e estas, quando existe compatibilidade semântica entre duas ou mais frases, independentemente da sua complexidade sintáctica (Mendes, 1985). Por exemplo, atente-se que a velocidade com que cada frase é lida depende essencialmente do texto de que faz parte (Andersen, 1980; *cit. in* Morais, 1989).

Tudo isto parece realçar a importância do *contexto* na utilização das estratégias de leitura. Os modelos ascendentes parecem negligenciar a existência de conhecimentos de nível superior trazidos para o *texto* mesmo na utilização das estratégias de leitura de nível inferior. O processamento do *texto* guiado pelo *contexto* revela o leitor fluente como o paradigma da economia na leitura pela utilização que faz de estratégias do tipo "Top-Down" (Mendes, 1985; Mendes e Martins, 1986; Fayol, M. *et al.*, 1992a).

Por outro lado, os *Modelos Descendentes* ou "*Top-Down Models*" sugerem que os fluxos da informação são descententes e que o seu tratamento é conduzido pelos conhecimentos e expectativas do leitor ("*Conceptually-driven*" ou "*Concept-driven Models*") numa espécie de jogo psicolinguístico do adivinha (Goodman, 1970). O mecanismo de base na leitura é a procura da significação do *texto* a partir de todas as informaçoes disponíveis no *contexto*. A mensagem é uma sequência estruturada de unidades textuais em que cada uma tem uma determinada possibilidade de ocorrência, isto é, em que é mais ou menos previsível de ocorrer a partir da análise do contexto. Por consequência, a leitura consiste na "formulação e avaliação de hipóteses" (Bruce & Rubin, 1984, 98; *cit. in* Poersch e Amaral, 1989, 44) em que as hipóteses são formuladas com base na percepção dos dados visuais (*identificação directa dos signos globais*) e nos dados pragmáticos do contexto situacional originando *antecipaçoes* semânticas, conceptuais e sintácticas. São em segundo plano é que as informaçoes visuais extraídas do texto vêm ou não confirmar as hipóteses produzidas

pelo leitor através de um processo de *verificação*. Privilegia-se, portanto, a compreensão pelo contexto linguístico (Mendes e Martins, 1986).

Ora este tipo de modelos também não está isento de críticas relacionadas com a sua parcialidade. Por um lado, não é perceptível como é que o leitor retira índices sintácticos ou semânticos associados a palavras ou a encadeamentos de palavras ou de letras sem ter ainda identificado essas letras ou essas palavras. Por outro lado, os factos empíricos fazem-nos pensar que estes modelos simplesmente ignoram a importância dos processos de nível inferior. Os leitores fluentes, para além do uso de estratégias do tipo "top-down" são também muito competentes no reconhecimento de letras isoladas, na correspondência grafo-fonológica ou na leitura de palavras isoladas, competências que parecem já automatizadas mas a que parecem recorrer sempre que são confrontados com dificuldades a nível das competências superiores.

Em suma, a problematização psicolinguística do conceito de leitura havia dividido a forma de ver a leitura em duas abordagens: por um lado, ler era a actividade mental do indivíduo de "descodificação gráfica para identificar as palavras escritas", e por outro, ler era "a apreensão de um significado das palavras". A ambas as perspectivas, hoje clássicas, podemos apontar uma grande limitação: reducionismo. Uma outra evidência revelava as limitações desta dicotomia: encontramos frequentemente crianças que identificam correctamente as palavras («*lêem-nas*») mas não as compreendem. No entanto, não encontramos nunca o contrário (Chauveau, 1993). Isto leva-nos a pensar numa estrutura de funcionamento hierarquizada no tratamento da informação em que para compreender a macroestrutura é exigido saber tratar as suas componentes menores (microestrutura) nomeadamente saber reconhecer as letras que compõem cada palavra. E em que o contrário parece não ser válido.

A leitura enquanto processo cognitivo

Na década de sessenta, acentuam-se os estudos que visavam esclarecer as relações entre a cognição e a linguagem e as interpretações mais cognitivistas começam a dominar. No indivíduo «são os processos cognitivos que dirigem e controlam as actividades perceptivas e não o contrário», afirma Piaget (1961; *cit. in*

Mendes, 1985, 6), pelo que, a leitura não pode ser reduzida a um comportamento predominantemente perceptivo mas deve encarada prioritariamente enquanto cognição.

e sobretudo a partir do inicio dos anos 70 , com o aparecimento da Psicologia Cognitiva e o seu encontro com a Linguística e com a Psicologia da Leitura, que a natureza cognitiva do comportamento de leitura reune consenso generalizado. Uma das principais fontes inspiradoras tem sido as *teorias do processamento de informação* que permitem uma análise detalhada de como a informação adquirida pelo sujeito se processa e se associa às informações anteriormente retidas de modo a formar um conhecimento novo. A atenção, a memória (de curto e de longo termo) e os esquemas cognitivos utilizados por esta tornam-se elementos relevantes na constituição dos modelos de organização intelectual subjacentes a essas teorias.

O conhecimento de toda a estrutura cognitiva dos sujeitos permite a análise de qualquer tarefa cognitiva em termos de uma passagem sucessiva por determinados componentes cognitivos iniciando-se com um *input* sensorial e terminando com um determinado *output* como resposta. De entre as varias teorias do processamento de informação podemos destacar as de Robert Sternberg, de Case, de David Klahr e J. Wallace e a de Robert Siegler (para uma breve revisão, veja-se Sequeira, 1990). Nesta perspectiva de abordagem, a actividade de leitura visa essencialmente a compreensão e e percebida como uma situação de resolução de problema (Jou e Sperb, 2003).

A Psicologia da Leitura preocupa-se agora em elaborar modelos compreensivos da leitura que exigem a identificação dos múltiplos esquemas e processos cognitivos implicados no acto da leitura bem como o conhecimento da sua sequência e articulação. Esta preocupação determinou que as investigações se dirigissem para o estudo aprofundado do comportamento do leitor: «os movimentos oculares e o modo como extraímos informação da página (A. Kennedy, 1978; K. Rayner, 1978; J. Pynte, 1979); o reconhecimento pelo leitor de letras e palavras (Kolers, 1970; Henderson, 1982); as estratégias utilizadas na integração de frases (Haberlandt, 1982; Sanford e Garrod, 1982); e finalmente para o problema da compreensão textual (W. Kintsch, 1976; W. Kintsch e Van Dijk, 1978; De Beaugrande, 1982)» (Mendes e Martins, 1986, 31).

Modelos Interaccionistas: cognição do texto ou interacção com o texto?

Os finais do anos 70 e a entrada nos anos 80 vêm modificar a concepção hierarquizada e, conseqüentemente, a análise que era feita do processamento da informação na leitura. Estudos empíricos revelam definitivamente que na leitura o texto ou a mensagem escrita não é mais do que uma das fontes de informação deixando esta de ser uma actividade individual resultante do trabalho cognitivo sobre o texto.

Para compreender esse processo a que chamamos leitura, torna-se necessário compreender de que forma o leitor, o autor (aquele que comunica por escrito) e o texto (a linguagem produzida por escrito) contribuem para esse processo uma vez que a leitura implica uma *trans-acção* entre o leitor e o texto e, nesta transacção, as características do leitor são tão importantes como as características dadas ao texto pelo seu produtor (Rosenblatt, 1978; *cit. in* Goodman, 1987, 15).

Os conhecimentos prévios do leitor são activados pelo texto onde, aí sim, a informação está organizada de forma hierárquica para completar ou inferir as interpretações contidas em cada um dos seus níveis. O tratamento em cada nível é influenciado por informações de níveis superiores bem como por informações de níveis inferiores. Toda a actividade cognitiva se baseia num único conjunto de conhecimentos prévios que estão interligados e guardados na memória do leitor em estruturas cognitivas ("schemata"), e são estes que variam de leitor para leitor no tratamento da informação do texto, bem como a forma de dirigir a atenção para o mesmo, independentemente do texto que seja.

Estes são alguns dos postulados da teoria do "schéma", também conhecida por "schemata", que resulta das duas orientações unidireccionais anteriores e que viria a dar origem aos *Modelos Interactivos ou Interaccionistas* (por exemplo, os de Perfetti e Lesgold, 1977; Adams e Collins, 1979; Rumelhart, 1980; Spiro, 1980; Stanovich, 1982; *cit. in* Adams e Starr, 1982).

Estes modelos postulam a utilização equilibrada pelos leitores de estratégias ascendentes e estratégias descendentes concomitantes. Uma estratégia de

antecipação mais ou menos adivinhada ou uma decifração exclusiva e exacerbada pode levar a uma não compreensão da mensagem devido, entre outras razões, a uma saturação da *memória a curto termo* ou *memória de trabalho* com material sem significado.

Outro dos postulados subjacentes a estes modelos assenta na diferença existente entre os processos cognitivos postos em funcionamento no leitor fluente e nos aprendizes da leitura. Os primeiros baseiam-se o menos possível em detalhes grafêmicos, como demonstram os trabalhos de Smith (1971, 1973, 1975; *cit. in* Adams e Starr, 1982), explorando mais os aspectos supra-lexicais e semânticos do texto, mobilizando sistemas hierarquizados e códigos especializados no reconhecimento de palavras (para uma revisão exaustiva veja-se Ferrand, 2001, 2007).

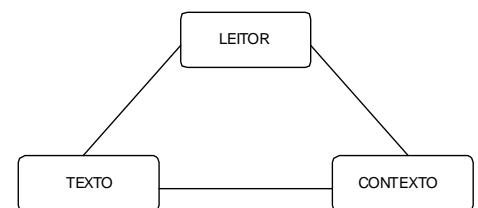
Aliás, a leitura, ela própria, pode ser comparada com a condução automóvel. Tal como na leitura, antes de aprendermos a conduzir temos já adquiridas competências de nível superior - conhecimento do mundo das regras de trânsito ("semântica"), vocabulário como velocidade, aceleração, travagem, proibição, no entanto, faltam-nos as competências de nível inferior necessárias para colocar um automóvel em andamento. Colocados dentro de um automóvel tentamos adivinhar a sequência comportamental correcta para o pôr em andamento. Não "lemos": "de-liramos" (no sentido de Chauveau e Chauveau, 1985, referido por Mendes e Martins, 1986, 33). Com as primeiras lições de condução tornamo-nos já capazes de conduzir o automóvel mas a nossa *memória de trabalho*, saturada com a preocupação de carregar nos pedais certos na sequência certa ("texto"), impede-nos de reparar no "contexto" dessa condução: o sujeito que nos acena do passeio ou até mesmo aquilo que nos diz o acompanhante ao lado. Estas competências de nível inferior tendem a ser automatizadas ("respostas automáticas" ao semáforo que está vermelho, ao peão que se atravessa, ao pára-arranca da fila de trânsito em termos do trabalho de pedais e caixa de velocidades) libertando a memória de trabalho para que o condutor se possa concentrar nos processos mais complexos e superiores da condução automóvel (cortesia para com os outros condutores e peões, escolha do melhor percurso e até no prazer da contemplação da paisagem). Como na condução automóvel, na leitura só depois da automatização no reconhecimento de letras, sílabas e palavras é que a

criança adquire a possibilidade de compreender e pensar sobre a linguagem escrita, pelo que o modelo interaccionista só o é verdadeiramente para os leitores fluentes. Até lá, é essencialmente unidireccional, ascendente ou descendente.

Durante a leitura, e partindo das experiências acumuladas e lembradas, ao mesmo tempo que se dá a descodificação das palavras e das frases, opera-se a compreensão no leitor em que este integra a informação contida no texto nas informações guardadas na memória. Este processo de relacionar a nova informação com a anteriormente adquirida é o processo de compreender. A compreensão assim considerada é um processo de construção do significado, resultante da interacção do leitor com o texto (Denhière e Legros, 1983), e onde a memória tem um papel fundamental recorrendo aos conhecimentos semânticos e pragmáticos adquiridos e que são externos ao texto (o contexto).

Interacção Leitor-Texto-Contexto

A leitura é uma actividade que implica três dimensões que interagem: o *leitor* com conhecimentos conceptuais e linguísticos, com objectivos e fins próprios e com processos de tratamento de informação; o *texto* que evoca



conteúdos, com uma determinada estrutura, que transmite uma intenção do seu autor; e, finalmente, o *contexto* que engloba todos os conhecimentos externos ao texto e a que o leitor recorre para construir o significado desse texto; a própria situação de leitura (na escola, em casa, com constrangimentos temporais, sozinho, acompanhado) e a natureza da tarefa (aquilo que me pedem para fazer pela leitura, ou aquilo que eu me peço) são também elementos importantes do contexto.

O leitor está ausente no acto da produção escrita. Por outro lado, será muito provável que o autor esteja ausente no acto da leitura. Resta, portanto, a relação que se estabelece entre o leitor, o texto e o contexto. O que faz o *leitor* quando confrontado com uma tarefa de leitura? Tenta compreender e (re)organizar a informação produzida pelo autor num determinado contexto. Para isso, são activadas estruturas cognitivas (conceitos e linguagem) e afectivas (porque o leitor mantém com a tarefa de leitura uma relação emocional) bem como processos de *tratamento da informação* escrita (Ellis, 1989) para a transformar numa outra informação que possa

ser tratada cognitivamente. Falamos, por exemplo, em microprocessos para o tratamento de letras, sílabas, palavras; em processos de integração que permitem integrar as novas informaçoes naquelas ja adquiridas; em processos de elaborao que permitem a partir de 100 palavras, p. ex., coordenar milhares de informaçoes nas estruturas cognitivas; e em processos metalinguísticos para a auto-monitorizao do processo de leitura em si (ex.: «Não percebi nada desta frase!»). Estes processos tem dois tipos de função: diagnóstica («Não percebi esta palavra») e de regulação («Vou ver ao dicionário»).

O *texto* escrito apresenta, na sua estruturação, elementos que facilitam a sua compreensão. Como primeiro exemplo, o "schma" narrativo ou a organização narrativa do discurso revela-se um facilitador aparentemente transcultural, que atinge quer a estrutura principal quer os pequenos detalhes e em que, mais uma vez, os conhecimentos prévios do leitor se revelam determinantes. Um texto de estrutura conhecida torna-se compreensível pela aplicação dos esquemas ("schma") e pelos conhecimentos anteriores. Um texto novo, original, torna-se compreensível pelo tratamento local, predominantemente ascendente, indo da superfície textual  sua organização abstracta (cf. a propósito Fayol, 1985; Benoit e Fayol, 1989).

As questoes relativas à estrutura do texto podem resumir-se  categorias que o constituem e  relaçoes que mantem entre si. Visto que as categorias textuais integram o próprio sistema da Língua,  possível prever a sua ocorrência utilizando as pistas fornecidas pelo texto ("co-texto") ou pelos dados externos ao texto ("contexto"), de acordo com a terminologia de Petfi (1981; *cit. in* Poersch e Amaral, 1989). Relacionados com essas categorias textuais encontram-se outros elementos, as categorias gramaticais, de que são exemplo os elementos conectores ou de ligação que unem as diversas partes num todo (cf. a propósito Mouchon, S.; Fayol, M.; e Gombert, J. E., 1989).

Em suma, em situaçoes em que a dimensão texto se mantem constante, a variabilidade intra e interindividual das estruturas e processos cognitivos (leitor) e dos factores de contexto determinarão níveis de compreensão distintos.

Considerações finais

Compreender a linguagem escrita  uma tarefa por si só complexa que merece toda a nossa atenção pois consiste em compreender a forma como alguém (o autor) codificou a sua própria compreensão do mundo. Exige que o leitor tenha um conhecimento correcto não somente do mundo (conhecimentos conceptuais) mas também dos códigos linguísticos (conhecimentos da Língua), mas que tenha ainda conhecimento dos conhecimentos que o autor-escritor tem do mundo, e dos conhecimentos que este tem sobre os conhecimentos dos seus destinatários ou potenciais leitores (contexto).

Por outro lado, ter um melhor e mais adequado conhecimento do nosso funcionamento cognitivo durante a leitura permitir-nos-é desenvolver e accionar mais facilmente as estratégias metacognitivas adequadas para exercer o controle e a regulação do(s) comportamento(s) que a leitura implica. Ler é decodificar, compreender e controlar a nossa actividade, não nos esqueçamos.

Direccionamos um último ponto de reflexão  actividade profissional do professor cuja relação pedagógica com os alunos convida ao recurso à leitura ou leituras enquanto instrumento, processo e produtos de aprendizagem e de construção de conhecimento. Em particular, nesta situação de leitura, como em todas, encontram-se (por vezes, confrontam-se) dois seres e, por consequência, dois mundos. No momento em que sugerimos um texto para estudar sobre o qual irão ser avaliados algum tempo depois, parecemos estar certos de que eles sabem ler aquilo que lhes damos para ler. Que mensagem queremos transmitir ao aluno quando escolhemos esse texto e o sugerimos para leitura? Que leitura queremos que ele faça? Pensamos apenas na tarefa de decodificação do texto, destinada à sua compreensão literal? É isso que se pretende, no fundo, que eles tenham a capacidade de, sob avaliação, reproduzir literalmente o que l estava escrito. L estamos nós a confundir memorização com compreensão!

Seja qual for a natureza da tarefa proposta, o aluno leitor deverá ter sempre um papel activo na produção de sentidos para o texto, em que inferência representa um papel relevante. Quantas vezes não pretendemos nós que o aluno saiba inferir

daquele texto a mensagem que lhe transmitimos nas aulas, entendidas como espaço e tempo de socialização do contexto de todas as mensagens pedagógicas? Mensagem essa que, ela própria, não se destina a ser reproduzida literalmente mas a ser trabalhada cognitivamente com vista à resolução do problema que lhe proponho e cujo sentido final inferi (e muitas vezes só mesmo eu assim o inferi!).

Termino este acto de contrição com um alerta aos colegas, em particular, aos associados a áreas disciplinares nas quais o domínio da competência de leitura é essencial: ao alicerçar um qualquer momento de avaliação na tarefa de leitura de material escrito, deveremos acautelar nas competências inerentes à sua realização a distinção entre compreensão literal e compreensão inferencial. Pode-se dar o caso do aluno saber ler, compreender literalmente o que está escrito no texto mas não ser capaz de inferir sentido que lhe permita realizar a tarefa proposta. Ou até mesmo inferir outros que não aquele que nós, de uma forma «óbvia» (!), lhe reconhecemos associado.

Referências

- Adams, M. J., e Starr, B. J. Les modèles de lecture. *Bulletin de Psychologie*, 356, 695-704, 1982.
- Benoit, J., e Fayol, M. Le développement de la catégorisation des types de texte. *Pratiques*, nº 62, 71-85, 1989.
- Chauveau, G. *et al.*. Introduction. Acquisition de la lecture - écriture et métacognition. In Chauveau, G. *et al.* (Eds.) *L'enfant apprenti lecteur. L'entrée dans le système écrit*. Paris: CRESAS-INRP, 1993.
- Denhière, G.; e Legros, D. Comprendre un texte : Construire quoi ? Avec quoi ? Comment ? *Révue Française de Pédagogie*, 65, 19-29, 1983.
- Ellis, A. *Lecture, Écriture et Dyslexie. Une approche cognitive*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1989.
- Fayol, M.. *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1985.

- Fayol, M. Comprendre ce qu' on lit: de l' automatisme au contrôle. In M. Fayol; J.-E. Gombert; P. Lecocq; L. Sprenger-Charolles; e D. Zagar (Eds.). *Psychologie Cognitive de la Lecture*. Paris: P. U. F., 73-105, 1992a.
- Fayol, M.; Gombert, J.-E.; Lecocq, P.; Sprenger-Charolles, L.; e Zagar, D. (Eds.). *Psychologie Cognitive de la Lecture*. Paris: P. U. F., 1992a.
- Ferrand, L. (2001). *Cognition et Lecture: Processus de base de la reconnaissance de mots écrits chez l'adulte*. Bruxelles: De Boeck.
- Ferrand, L. (2007). *Psychologie cognitive de la lecture : Reconnaissance des mots chez l'adulte*. Bruxelles: De Boeck.
- Goodman, K. S. Reading a Psycholinguistic Guessing Game. In Harry Singer and Robert B. Ruddell (Eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, Delaware: International Reading Association, 1970.
- Goodman, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In E. Ferreiro e M. G. Palacio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita. Novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 11-22, 1987.
- Gough, P.B. One Second of Reading. In J.F. Kavanagh e I.G. Mattingly (Eds.). *Language by Ear and by Eye*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1972.
- Jou, G. I., e Sperb, T. M. Leitura compreensiva: um estudo de caso. *Linguagem & Ensino*, 6 (2), 13-54, 2003.
- Leyens, J.-P.. *Teorias da personalidade na dinâmica social. Abordagem psicossocial das teorias implícitas da personalidade*. Lisboa: Verbo, 1985.
- Mendes, A. Q.. Aquisição da leitura e da escrita e desenvolvimento da consciência metalinguística na criança - um estudo das representações cognitivas sobre o sistema de escrita em crianças de idade pré-escolar. *Monografia (não publicada)*. Lisboa: I.S.P.A., 1985.
- Mendes, A. Q., e Martins, M. A. Aspectos cognitivos e metacognitivos na aprendizagem da leitura. *Análise Psicológica*, 1 (V), 25-43, 1986.

Morais, M. M. Aprender a pensar: a compreensão da leitura. *Revista Educação*, 3(1), 53-57, 1989.

Mouchon, S.; Fayol, M., e Gombert, J. E. L' utilisation de quelques connecteurs dans des rappels de récits chez des enfants de 5 et 8 ans. *L' Année Psychologique*, 89, 513-529, 1989.

Poersch, J. M., e Amaral, M. P. Como as categorias textuais se relacionam com a compreensão em leitura. *Revista Portuguesa de Educação*, 2(2), 43-53, 1989.

Sequeira, M. F. As teorias do processamento de informação e os esquemas cognitivos do leitor na compreensão do texto. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3), 37-44, 1990.

Rumelhart, D.E. Toward an Interactive Model of Reading. In S. Dornic (Ed.). *Attention and Performance VI*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1977.

Zagar, D. L' approche cognitive de la lecture: de l' accès au lexique au calcul syntaxique. In M. Fayol *et al.* (Eds.). *Psychologie Cognitive de la Lecture*. Paris: P.U.F., 15-72, 1992.

Recebido em 29 de maio de 2008. Aceito em 20 de junho de 2008.

***(1)** Endereço: Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Universidade do Algarve, Campus de Gambelas 8005-117 FARO / PORTUGAL E-mail : lgonzaga@ualg.pt