

Originalmente publicado em: Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração, Braga: Universidade do Minho, Outubro 2006.

As estruturas linguísticas e a compreensão em leitura

Maria da Graça Sardinha*

Resumo

A Compreensão de um texto escrito pressupõe a interacção entre o texto, o leitor e o contexto (Giasson, 2000). Porém, como refere Irwin (1986), nesta interacção leitor / texto o papel do leitor assume uma importância fundamental quer ao nível dos processos psicológicos (microprocessos, processos de elaboração, processos de integração, processos metacognitivos e macroprocessos), quer ao nível das estruturas linguísticas, cognitivas, culturais e afectivas.

Esta comunicação apresenta um estudo (levado a cabo no concelho da Covilhã, com alunos do 9º ano de escolaridade) que estabelece a relação entre as estruturas linguísticas dos sujeitos e a compreensão do texto escrito.

Para a compreensão do texto escrito procurou-se que os alunos ordenassem um texto; quanto às estruturas linguísticas procedeu-se à aplicação de texto lacunado, cujo preenchimento requeria expressões gramaticais.

Tentámos, deste modo, provar que as destrezas de abordagem ao texto e os conhecimentos acerca da língua são fundamentais no processo de construção de significado, construção de significados / compreensão do texto escrito.

1. Introdução

A sociedade em que vivemos exige leitores autónomos e reflexivos capazes de recorrerem a estratégias de leitura que Goodman (1990) define como esquemas devidamente organizados que permitem obter, avaliar e usar a informação.

Autores como Smith (1987), Palincsar & Brown (1984) distinguem os leitores hábeis (reflexivos e autónomos) dos leitores menos hábeis através da forma como controlam as referidas estratégias. Os bons leitores utilizam estratégias adequadas, deliberadas e automáticas. Pelo contrário, os considerados maus leitores não conseguem utilizar estas estratégias, o que torna o processo de leitura lento, moroso e sem qualquer tipo de automatismo.

Neste processo interactivo que é a leitura existe, actualmente, algum consenso quanto às componentes que constituem o modelo de compreensão na leitura (Giasson, 2000). No presente trabalho destacaremos a importância das estruturas do sujeito que lê e os processos aos quais recorre durante a leitura do texto escrito visando a compreensão deste.

*Universidade da Beira Interior

2. Processo de Leitura

O processo de abordagem ao texto escrito exige do leitor estruturas linguísticas, cognitivas, afectivas e culturais, sendo estas compostas pelos conhecimentos sobre a língua e pelos conhecimentos sobre o mundo (Giasson, 2000). Porém, ao abordar o texto, o leitor depara-se com processos orientados para a compreensão textual que Irwin (1986), Giasson (2000) e Solé (2001), entre outros, referem como um conjunto de processos simultâneos, em interacção permanente com habilidades metacognitivas. Da observação do acto de ler / compreender o texto escrito, o sujeito leitor parte de processos orientados para a compreensão dos elementos da frase; para a procura de coerência entre as mesmas; para a construção de modelos mentais – visões de conjunto – capazes de lhe permitirem, em interacção permanente com os conhecimentos de base, captar os elementos essenciais, à medida que, levantando hipóteses, vai tentando integrar o texto nos seus conhecimentos anteriores. Ao mesmo tempo, os processos metacognitivos vão gerindo todo o processo de compreensão. Nesta perspectiva, apoiamo-nos em Irwin (1986) que distinguiu cinco categorias de processos divididas em componentes:

- Os microprocessos através dos quais o leitor compreende a informação contida na frase;
- Os processos de integração que permitem ligar as proposições ou as frases;
- Os macroprocessos que enquadram a compreensão global do texto;
- Os processos de elaboração que permitem elaborar inferências para além do texto;
- Os processos metacognitivos que gerem a compreensão e são responsáveis pela adaptação ao texto e à situação.

Neste estudo pretendemos analisar a relação existente entre as estruturas linguísticas e a compreensão leitora, o que pressupõe, obviamente, um compromisso com as restantes estruturas dos sujeitos.

Esta investigação poderá ser caracterizada como tipo experimental ou quasi-experimental, de carácter descritivo. Segundo Schumacher & Macmillan (1993) este tipo de investigação tem por objectivo a caracterização de indivíduos em grupos, sem que estes sofram qualquer tipo de manipulação:

«Research using a descriptive design simply describes an existing phenomenon by using numbers to characterize individuals or a group. The purpose of most descriptive research is limited to characterizing something as it is though some descriptive research suggests tentative relationships. There is no manipulation of treatment or subjects; the researcher measures things as they are.» (Schumacher & Macmillan, 1997, p. 35).

As tarefas adoptadas permitem testar e relacionar os conhecimentos linguísticos dos sujeitos e os aspectos relativos à compreensão do texto escrito ao nível dos microprocessos, processos de integração, macroprocessos, processos de elaboração e metacognitivos.

3. Método

3.1. População e amostra

A população a investigar é constituída pelos alunos do 9º ano de escolaridade do Ensino Básico das escolas do concelho da Covilhã, constituindo-se uma amostra com sujeitos frequentando quatro escolas deste concelho. Com o objectivo de pretendermos uma amostra o mais representativa possível, adoptámos a tabela de Robert V. Krejcie e Daryle W. Margan (1970), cujo quadro nos fornece os dados necessários à constituição da amostra. Sendo o número de alunos do 9º ano, de todo o concelho, de 456, a amostra correcta será de 250. Porém, devido à organização das turmas, constituímos uma amostra composta por 252 alunos.

3.2. Descrição e justificação dos instrumentos utilizados

Teste 1 – O texto correspondente ao teste 1 (anexo 1) compõe-se de quatro parágrafos que se encontram desordenados. Após a leitura do texto, o aluno deverá saber ordená-los de forma lógica e coerente. Para tal deverá estar atento ao conteúdo semântico, que remete para os macroprocessos, ou seja, para a identificação das ideias principais. Porém, para que as relações possam estabelecer-se são necessárias repetições, pronomes, conectores (elos fundamentais de ligação entre as frases) porque estas ligações são, pelo menos em parte, responsáveis pela coesão do texto. Todavia, para além destas marcas de coesão caberá ainda ao aluno inferir relações implícitas (macroprocessos). Neste caso, o aluno/leitor terá que assegurar a coesão local, ou seja, estabelecer relações que, por sua vez, irão garantir a coesão global do conjunto do texto. No texto apresentado, o referente «antes – depois», assinalado pela expressão o «dia de ontem», marca o início do texto; outros referentes – nomes – são substituídos por sinónimos – almoço / refeição.

Quanto às relações implícitas, estas são estabelecidas pela omissão do referente «refeição», relacionado com a palavra «confeção», que Baumen (1987) classifica de *subentendido*.

Para conseguir encontrar o desenvolvimento lógico do texto, o aluno sentirá necessidade de «antecipar», ou seja, interrogar-se:

- O que precede esta frase?
- E este parágrafo?
- Onde começa o texto?
- Onde acaba?
- O texto apresenta uma ordem lógica?

Ora, antecipar é compreender, como refere Goodman (1994), e estas previsões são, na perspectiva de Giasson (2000), conhecimentos relacionados com a estrutura do texto. Para atribuir ao texto uma ordem lógica, o aluno deverá possuir conhecimentos sobre as regras fundamentais a ter em conta e também saber utilizar conectores, repetições,

pronomes, etc. Como já referimos, o bom leitor / leitor competente é aquele que revela capacidade de compreensão do texto. Ao fazer antecipação, consegue, de imediato, uma leitura global e económica graças aos seus conhecimentos de base e à sua capacidade metacognitiva. O leitor competente não se detém em cada frase. Pelo contrário, consegue conquistar o sentido global do texto.

Teste 2 – Este é constituído pelo texto intitulado «Era uma vez um jardim» (anexo 2). O texto pressupõe a capacidade de inferir relações entre as proposições de maneira a construir não só proposições correctas, mas também um texto correcto. Para tal, o aluno deverá possuir conhecimentos de gramática quer ao nível do léxico, quer ao nível da sintaxe, a fim de produzir um texto com estrutura interna coesa. Os conhecimentos prévios que o leitor possui acerca do conteúdo do texto permitirão, ainda, atribuir a este um significado global. Assim sendo, é pedido ao aluno que preencha os espaços em branco utilizando as palavras e expressões que lhe são apresentadas.

3.3. Níveis de classificação dos testes

No tipo de procedimentos relativo ao *cloze*, Yañez & Meara (1999) distinguem três níveis de facilidade de leitura: *Independente*, *Instrução* e *Frustrante*, níveis que foram adoptados neste estudo, distinguindo, de um modo significativo, a forma como os alunos resolvem os testes apresentados. Assim sendo, consideramos que os alunos que se encontram num nível *Independente* são aqueles que conseguem um número de respostas certas acima dos 80%, revelando assim um maior domínio sobre os textos apresentados. No nível *Instrução* englobam-se os alunos que revelam um domínio leitor médio, entre os 50% e os 80%. No nível *Frustrante* colocam-se os alunos que não conseguem um domínio sobre os textos e, como tal, ficam situados abaixo dos 50%.

3.4. Actividades no âmbito da compreensão leitora

Com base nos critérios adoptados sobre a componente da compreensão leitora, procedeu-se à respectiva correcção do teste cujos valores apresentamos no Quadro 1

Níveis de classificação	Nº alunos	% alunos
Nível Frustrante (< 4)	210	83,3
Nível Instrução (4 – 6)	1	0,4
Nível Independente (= 8)	41	16,3
Total (N)	252	100

Quadro 1

A correcção deste teste foi feita de acordo com a colocação dos parágrafos no texto original. Por exemplo, o parágrafo que aparece em primeiro lugar no texto desordenado «A confecção esteve a cargo...» caberá no terceiro lugar com o texto devidamente ordenado.

Na correcção foi atribuída a pontuação máxima de oito pontos, sendo à colocação de cada parágrafo no sítio correcto atribuídos dois pontos.

Através do quadro observa-se o seguinte:

No nível *Frustrante* situam-se 210 alunos, o que corresponde a 83,3%. No nível *Instrução* situa-se apenas 1 aluno, o que corresponde a 0,4%. No nível *Independente* situam-se 41 alunos o que corresponde a 16,3%.

Na resolução desta tarefa, apenas 41 alunos conseguiram ordenar correctamente o texto, situando-se, desta forma, no nível *Independente*. No nível *Frustrante* situou-se a maioria dos alunos. Através do quadro é possível verificar que 210 alunos não conseguiram realizar esta tarefa, situando-se, como já constatámos, numa percentagem bastante elevada – 83,3%. Perante os resultados podemos afirmar que este exercício apresentou um grau de dificuldade bastante elevado para uma percentagem também bastante elevada de alunos.

3.5. Actividades no âmbito das estruturas linguísticas

Com base nos critérios adoptados sobre a componente das estruturas linguísticas, procedeu-se à respectiva correcção do teste, cujos valores são apresentados no Quadro II.

Ao avaliarmos a capacidade de inferir relações entre as proposições de modo a construir não só proposições correctas, mas também um texto correcto, foi atribuída a cada expressão colocada correctamente a classificação de um ponto, sendo a pontuação máxima de nove pontos.

Níveis de classificação	Nº alunos	% alunos
Nível Frustrante (< 4)	82	32,5
Nível Instrução (4 – 6)	149	59,1
Nível Independente (= 8)	21	8,3
Total (N)	252	100

Quadro 2

O nível que reuniu maior percentagem de alunos foi o nível *Instrução*. Aqui ficaram situados 149 alunos, o que corresponde a uma percentagem de 59,1%. Quanto ao nível *Frustrante* situaram-se 82 alunos, o que corresponde a 32,5%. No nível *Independente* situou-se a percentagem mais baixa – 8,3% –, o que corresponde a 21 alunos.

3.6. Relação entre os testes produzidos no âmbito da compreensão leitora e no âmbito das estruturas linguísticas

Através do Quadro III, onde se estabeleceu a relação entre o teste de ordenação do texto e o teste de estruturas linguísticas, podemos observar o seguinte:

Dos 210 alunos que obtiveram nível *Frustrante* na ordenação do texto, a maioria, 56.2% situou-se no nível *Instrução*, no exercício de estruturas linguísticas. Concluímos, através dos valores apresentados, que os alunos revelam mais facilidade em efectuar este tipo de exercícios (colocar na lacuna a estrutura gramatical pedida) do que em ordenar o texto ou seja, o exercício relativo à compreensão apresentou um grau de dificuldade mais elevado.

Frequência/Percentagem		Teste 4 – 1ª Parte (Estruturas Linguísticas)						Total	
		Nível <i>Frustrante</i> (< 3)		Nível <i>Instrução</i> (4 – 7)		Nível <i>Independente</i> (= 8)			
		F	%	f	%	f	%	N	%
Teste 1 (Ordenação do Texto)	Nível <i>Frustrante</i> (< 4)	75	35,7	118	56,2	17	8,1	210	100
	Nível <i>Instrução</i> (4 – 6)	0	0	1	100	0	0	1	100
	Nível <i>Independente</i> (= 8)	7	17,1	30	73,2	4	9,8	41	100

Quadro 3

4. Conclusão

No presente trabalho tentámos distinguir o leitor competente do leitor pouco competente. O leitor competente é capaz de utilizar estratégias de compreensão textual. Ao fazer antecipação consegue, de imediato, uma leitura global e económica graças aos seus conhecimentos de base e à sua capacidade metacognitiva. O leitor competente não pára em cada frase. Pelo contrário, consegue, de imediato, conquistar o sentido global do texto. Nesta interacção permanente, o leitor competente activa os seus conhecimentos de base, utiliza os recursos cognitivos para se poder centrar nas principais ideias de conteúdo e, à medida que vai avaliando o significado construído, extrai e prova inferências, supervisionando, em simultâneo, todo o processo onde se encontra implicado. Efectuar relações entre as proposições utilizando mecanismos de coesão, fazer inferências, construir a imagem mental do texto é o tipo de estratégia onde os alunos revelaram mais dificuldades.

Treinar a compreensão leitora dos alunos, por forma a torná-los leitores autónomos e reflexivos assume, indiscutivelmente, um carácter de urgência.

Referências bibliográficas

- ▶ BAUMANN, J. (1987). «Direct instruction in literacy: what, why, how, where, and how much?» Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference. St-Petersburg, Florida.
- ▶ GIASSON, J. (2000). *A Compreensão na Leitura*. (2ª ed). Alfragide: Edições Asa.
- ▶ GOODMAN, K. (1994). «Reading, writing and written texts: a transactional socio-
-psycholinguistics view». In H. SINGER & R. RUDELL (Eds.), *Theoretical Models and
Process of Reading* (4ª ed.), (pp. 1093-1130). Newark: International Reading Association.
- ▶ IRWIN, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall.
- ▶ PALINCSAR, A.S. & BROWN, A.L. (1984). «Reciprocal teaching of comprehension – fostering and comprehension – monitoring activities.» In *Cognition and Instruction*, 117-175. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- ▶ SARDINHA, M.G. (2005). *As Estruturas Linguísticas, Cognitivas e Culturais e a Compreensão Leitora*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- ▶ SCHUMACHER, S. & MACMILLAN, H.J. (1997). *Research in Education: A conceptual introduction*. New York: Longman.
- ▶ SMITH, F., (1987). «Une préoccupation constante: le sens.» *Cahiers Pédagogiques* n° 254-255. Mai-Juin, p. 16. Extrait de *Comment les Enfants Apprennent à Lire*. A. Colin Bourrette, Paris, 1985.
- ▶ SOLÉ, I. (2001). *Estratégias de Lectura (Materiales para la innovación educativa)*. 12ª ed. ICE. Universidad de Barcelona y Editorial Graó.
- ▶ YÃNEZ, A.S. & MEARA, P. (1999). «Pruebas de comprensión lectora (procedimiento cloze)». *Publicaciones de Psicología Aplicada*, 146, 3-23. Madrid: TEA Ediciones.

Manuais Escolares

- ▶ AVELAR, D.C. (1997). *Lusofonia. Curso Avançado de Português Língua Estrangeira*. Caderno de exercícios. Lisboa: Lidel – Ed. Técnicas.
- ▶ AVELAR; DIAS; GROSSO; MEIRA & CASTELEIRO (dir. tec.) (1998). *Lusofonia. Curso Básico de Língua Estrangeira*. Lisboa: Lidel – Ed. Técnicas.
- ▶ SANTOS; FREIRE & MARÇAL (1985). *Perspectivas. Língua Portuguesa. 9º ano*. Porto: Porto Editora.

ANEXOS

Teste I

Almoço Regional atrai confrarias à Golegã

A confecção esteve a cargo do restaurante «A Távola» de Torres Novas, sob a responsabilidade do mestre Joaquim de Sousa, profissional galardoado na primeira edição desta mostra gastronómica, realizada no ano passado.

O dia de ontem, terceiro e penúltimo da 2ª Mostra de Gastronomia Ribatejana, ficou marcado com um almoço regional que atraiu à Golegã diversas confrarias gastronómicas e báquicas. Estiveram presentes, unidos aos gastronómicos locais e a outros que, individualmente, vieram apreciar a cozinha ribatejana, a Confraria do Velho Graal, de Lisboa, e o Grupo Gastronómico «Los Lunes», de Badajoz, de Espanha.

A refeição, que se prolongou até meio da tarde, foi animada com a actuação do rancho «Os Campinos da Azinhaga», com os seus diversos dançares e cantares tradicionais.

O almoço decorreu, com início pelas 13h30m, nas casas do picadeiro, constando a ementa, rigorosamente regional, de sopa de tomate, a abrir, miga de feijão com bacalhau, como prato forte, e tigeladas como sobremesa. Todo o repasto foi regado com vinhos regionais, brancos e tintos.

(In *Correio da Manhã*, 99/09/26 – texto com supressões)

Teste II

ERA UMA VEZ UM JARDIM...

Preenche os espaços do texto utilizando as seguintes palavras e expressões:

- por fim
- primeiro
- depois
- nessa altura
- a seguir
- antes de
- mais tarde
- durante

Aquele jardim,..... ser o espaço bonito que é hoje, já conheceu outros tempos mais agitados., por volta do século XVII, foram os ladrões e perseguidos que o descobriram e ali se escondiam da Polícia., durante o Terramoto de 1755, foram os sobreviventes que ali se refugiaram e algum tempo ali permaneceram. Foi também que se começou a construir uma nova basílica que alguns anos ardeu, sendo o fogo de origem criminosa. Ainda algum tempo foi considerado um espaço amaldiçoado, mas começaram a ser plantadas algumas árvores o que fazia já prever que iria surgir um jardim...

(*Lusofonia, Curso Avançado de Português Língua Estrangeira – Caderno de Exercícios*)