



DESENVOLVIMENTO ESTRATÉGICO DA LEITURA COMPREENSIVA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM NDALATANDO

DESARROLLO ESTRATÉGICO DE LA LECTURA COMPRENSIVA PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LOS ALUMNOS CON DISCAPASIDAD EN NDALATANDO

Valdmir Francisco Manuel Gamboa

valdmirgamboa@especn.ao

ID ORCID: 0000-0002-8448-6348

Director Geral Adjunto p/ área Científica e Pós-graduação da Escola Superior Pedagógica do Cuanza-Norte

Adilson Armando dos Santos Manico

adilsonmanico@especn.ao

ID ORCID: 0009-0004-6195-5035

Chefe de Departamento de Ensino e Investigação de Línguas da Escola Superior Pedagógica do Cuanza-Norte

Manuel Francisco da Silva

manueldasilva@especn.ao

ID ORCID: 0009-0001-0021-7192

Chefe de Departamento de Ensino e Investigação de Ciência Exacta da Escola Superior Pedagógica do Cuanza-Norte

Ngombo Rodrigues Lucau

ORCID: 0009-0007-9254-1419

ngombolucau@especn.ao

Docente da Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte

Domingos Miranda neto

domingosmirandaneto17@especn.ao

ID ORCID: 0009-0007-5189-1180

Docente da Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte

RESUMO

Esta pesquisa tem como objectivo geral apresentar o desenvolvimento de uma estratégia da leitura compreensiva para uma educação inclusiva dos alunos com deficiência em Ndalatando, Província do Cuanza norte, com uma natureza qualitativa e quantitativa, a temática da leitura compreensiva para uma educação inclusiva dos alunos com deficiência. Trata-se de compreender os agentes de mudança social o que significa para eles, que os seus alunos adquiram uma leitura compreensiva, de forma a desdobrar estratégias que os envolva na intervenção educativa e assim, contribuir para uma leitura compreensiva para uma educação inclusiva dos alunos com deficiência e prepará-los para a sua vida adulta e independente, acompanhar o percurso histórico das pessoas com deficiência, ao longo do tempo, é no entanto muito importante, no intuito de analisar mudanças na percepção social. Utilizaram-se métodos de investigação como: a análises - sínteses, o dedutivo-indutivo, e como técnicas de investigação como: a observação, e a entrevista, as quais permitiram-nos comprovar as limitações para identificar e investigar sobre a problemática da leitura compreensiva para uma educação inclusiva dos alunos com deficiência. O estudo revela que para a melhoria da leitura compreensiva

para uma educação inclusiva, é necessária ter em conta a valorização que os agentes de mudança social atribuem às dimensões de bem-estar emocional, sociais e educativos. Como principais obstáculos sobressaem as atitudes de cepticismo e iniquidade, a resposta parcial do sistema educativo e a manutenção da carência de intervenção dos agentes educativos.

Palavras-chave: Desenvolvimento, Leitura compreensiva, Educação inclusiva, Deficiência.

RESUMEN

Esta pesquisa tiene como objetivo general presentar el desarrollo de una estrategia de la lectura comprensiva para una educación inclusiva de los estudiantes con deficiencia en Ndalatando, Provincia del Cuanza norte, con una naturaleza cualitativa y cuantitativa, la temática de la lectura comprensiva para una educación inclusiva de los alumnos con deficiencia. se trata de comprender los agentes de cambio social lo que significa a ellos, que sus alumnos adquieran una lectura comprensiva, de forma a desdoblar estrategias que les envuelva en la intervención educativa y así, aportar para una lectura comprensiva para una educación inclusiva de los alumnos con deficiencia y disponerlos para su vida adulta e independiente, acompañar el trayecto histórico de las personas con deficiencia, a lo largo del tiempo, es sin embargo muy importante, en el designio de analizar cambios en la percepción social. se utilizaron métodos de averiguación como: a analices - síntesis, el deductivo-inductivo, y como técnicas de averiguación como: la observación, y la entrevista, las cuales nos permitieron comprobar las limitaciones para identificar e investigar sobre la problemática de la lectura comprensiva para una educación inclusiva de los alumnos con deficiencia. El estudio revela que para la mejoría de la lectura comprensiva para una educación inclusiva, es necesaria tener en cuenta la valorización que los agentes de cambio social atribuyen a las dimensiones de bienestar emocional, sociales y educativos. Como principales obstáculos descollan las actitudes de escepticismo e iniquidad, la respuesta parcial del sistema educativo y el mantenimiento de la carencia de intervención de los agentes educativos.

Palabras-clave: Desarrollo, Lectura comprensiva, Educación inclusiva, Discapacidade.

INTRODUÇÃO

Como se sabe, pretende-se hoje uma sociedade inclusiva pois, é fundamental construir uma sociedade de não excluídos. Apesar que a legislação aponta esse caminho, a realidade vivida e sentida pelos agentes educativos leva a pensar que ainda tem muitos obstáculos para a melhoria do atendimento dos estudantes com deficiência em vários contextos.

É neste cenário que os agentes de mudança social têm de desempenhar as suas funções, visto que eles são agentes privilegiados nas mudanças educativas pois, por um lado, conduz parte do processo educativo e por outro, é um dos maiores interessados a resolver os problemas que lhe surgem diariamente.

Espera-se, por isso, que os agentes sejam capazes de desenvolver as suas capacidades e habilidades, de evoluir e agir ao longo da vida, de reconstruir permanentemente conhecimentos, e habilidades, com vista a uma educação inclusiva para todos.

O êxito da educação inclusiva depende de toda a comunidade educativa, onde naturalmente os professores estão incluídos.

A educação inclusiva não é um estado, é um processo, um caminho contínuo que deve ter um carácter complementar para atender os alunos com deficiência. A inclusão depende, em parte, das atitudes, vontade e ética dos agentes para atender os alunos com deficiência.

1.1. Conceitualizações de leitura compreensiva

Considera-se a leitura compreensiva como sendo a habilidade de compreensão transliteral a partir da incorporação do contexto do discurso no sentido de extrair do texto suas possibilidades inferenciais a fim de proporcionar tomada de decisões e actuação do sujeito em seu meio social a partir de uma informação expressa. (Cassany, 2010 *apud* Façanha, 2021, p. 03)

Nesta senda, a leitura compreensiva é uma aptidão que possibilita a que o leitor extraia informações, faça associações e inferências diante das linhas e entrelinhas de um texto, alterando, significativamente, o seu modo de actuação no meio envolvente através do lido.

Por consequência dessas habilidades como categorias explícitas de aprendizagem, parafraseando Sanmartí (2007 *apud* Façanha, 2021), é possível relacionar a leitura compreensiva como instrumento de formação e desenvolvimento cognitivo pois, à medida que ler compreensivamente permite realizar inferências, contextualizar factos e interpretar uma informação em função de sua lateralidade, a intersecção da leitura ao processo de aprendizado das ciências reforça a necessidade de desenvolvimento estratégico da leitura compreensiva, tendo como foco a educação inclusiva em sua plenitude.

Face ao exposto, percebe-se também que, além de a leitura compreensiva ser uma actividade social, é antes uma actividade cognitiva que precisa ser mais trabalhada em recinto escolar sobretudo com os alunos com necessidades especiais, para uma educação mais inclusiva.

Assim sendo, no âmbito de ensino-aprendizagem para uma leitura compreensiva para uma educação inclusiva, é possível estabelecer convergências quando se traça um paralelo entre a concepção de leitura compreensiva e a noção de instrução leitora diante de alunos com deficiência, visto que, todo aluno, independentemente da sua situação física ou mental, tem aptidão para aprender a ler e a compreender o lido, embora se reconheça, didacticamente, a complexidade do processo.

É, portanto, nesta senda que Filho (1997 *apud* Jou e Sperb, 2008, p. 146) conceptualiza a leitura compreensiva como:

Um processo complexo, composto de vários sub-processos. Consequentemente, cada sub-processo pode ser estudado independentemente sem, no entanto, deixar de considerar a interacção desses como um processo único de leitura. Assim, as pesquisas em leitura abrangem desde o estudo do reconhecimento de palavras até o estudo da meta - cognição aplicada à compreensão de textos académicos.

Assim, conheceras informações que um leitor acciona ao ler um texto possibilita entender alguns dos processos cognitivos de aprendizagem de leitura que poderão, regressivamente, ser utilizados no ensino da própria leitura e da sua compreensão, perspectivando uma educação mais inclusiva.

1.2. Processos envolvidos na leitura compreensiva perspectivando a educação inclusiva

Ler eficientemente consiste em recuperar informação, formar uma compreensão geral, desenvolver uma interpretação e reflectir e avaliar o contexto do texto, e a forma do texto. Dizer que, no início do processo, dois aspectos são fundamentais: (i) as informações do próprio texto e (ii) as informações que o leitor tenha armazenado na sua memória. (Jou e Sperb, 2008).

Segundo Bechara, Damásio, Tranel e Damásio (1997); Gagné *et al.* (1993); Jurdak e Zein, (1998), a leitura envolvem processos de **compreensão** (conhecimento declarativo - *declarative knowledge*) e **estratégias e competências** (conhecimento de procedimento ou executivo - *procedural knowledge*). O conhecimento declarativo consiste no conhecimento das letras, palavras, fonemas, grafemas, ideias, esquemas e tópicos ou matérias; o conhecimento de procedimento ou executivo representa o conhecimento que é necessário para aprender a ler e é composto por vários processos cognitivos.

Para Gagné *et al.* (1993 *apud* Pocinho, 2007, p.07), o acto de ler é, então, composto por quatro tipos de processos cognitivos:

- 1) Descodificação, que pressupõe a activação do significado das palavras na memória semântica, quer através da activação visual da palavra impressa, quer através da correspondência grafema-fonema (letra-som);
- 2) Compreensão literal, ou seja, a activação do significado das palavras em formato de frases;
- 3) Compreensão inferencial da ideia subjacente à frase;
- 4) Monitorização da compreensão, isto é, definição dum objectivo de leitura, sua verificação e implementação de estratégias para atingir o objectivo. Este último processo envolve integração, síntese e elaboração de informação.

Apegando-se em Jou e Sperb (2008), importa argumentar que, concernente às informações do texto, destacam-se, por um lado, os conteúdos e, por outro lado, as relações entre esses conteúdos, conduzindo a três processos: recuperação, compreensão e interpretação. Ademais, sobre o conteúdo e a estrutura do texto, o leitor deve activar o conhecimento que tenha armazenado sobre o assunto e sobre os tipos de texto que conheça. Para tal, vale destacara palavra “foco”, que indica considerar os elementos que conduzem a uma leitura compreensiva.

Contrariamente ao pretendido, os alunos com dificuldades de compreensão da leitura falham, na maioria das vezes, em um ou mais destes processos cognitivos. Subjacente às dificuldades encontradas na leitura, está a distinção entre leitores fracos, crianças com dificuldades gerais e disléxicos. Rebelo (1988, p. 41) considera que,

Os leitores fracos e as crianças com dificuldades de aprendizagem “devem a sua situação a factores de ordem familiar, escolar, ambiental

ou a outros problemas, tais como deficiências sensoriais ou intelectuais, lesões cerebrais ou problemas emocionais. Os problemas dos disléxicos “situam-se ao nível do desenvolvimento e não têm causa directamente evidente”.

Nesta senda, dentre essas e outras complexidades, se a escola apresenta dificuldades na concretização da leitura compreensiva será, nesse caso, indispensável que se apresentem estratégias para o desenvolvimento e promoção da leitura, a fim de auxiliar os professores e os alunos a ultrapassarem as dificuldades em ensinar e aprender a ler, respectivamente, conjecturando uma educação mais inclusiva.

1.3. Leitura compreensiva e educação inclusiva

Quando se aborda a temática da aprendizagem da leitura no Ensino Primário, Santos (2008) esclarece que ensinar uma criança a ter prazer pelo que lê, não é tarefa fácil nem tão pouco existe uma receita mágica para o fazer. Há, contudo, um consenso geral sobre os aspectos chave que contribuem para o sucesso das aprendizagens, e sobre aspectos determinantes em diferentes fases da aprendizagem da leitura.

Para o efeito, o autor citado estabelece que o erro da escola não está em incentivar a leitura, mas em considerar apenas o incentivo como suficiente para desenvolver a compreensão. Se assim fosse, o papel do professor seria apenas de fornecedor de estímulos para o automatismo e não de mediador, orientador na busca da intencionalidade do texto. Estas e outras questões terão de ir sendo encontradas a partir dos contextos de cada sala de aula, de cada biblioteca e de cada escola ou agrupamento de escolas, não deixando de ter em conta que o processo de formação de leitores é um processo de amadurecimento tanto para os que planeiam como para os que são os sujeitos da actividade de leitura, é um processo continuado e exigente tanto para o mediador/professor ou o mediador/bibliotecário, sobretudo quando se trabalha com alunos com necessidades educativas especiais.

Nos dias de hoje, segundo Pereira e Karnopp (2003), muitos alunos não apresentam dificuldades para descodificar os símbolos gráficos, mas grande parte deles não consegue atribuir sentido ao que lê. Não entendem quando são submetidos a um trabalho de leitura que valoriza a compreensão vocabular, e não a compreensão textual. Grande parte dos alunos possui a tendência de ler um texto, descodificando palavra por palavra. O autor Almeida (2000) aponta que a leitura de palavra por palavra, realizada por certos alunos com necessidades educativas especiais, não é acompanhada de um uso significativo do alfabeto manual, por meio do qual estes soletrariam as palavras do texto, algumas vezes, o que não demonstram tentativas de acessar seus significados, culminando, na não compreensão do texto como um todo.

Esse facto, reforça as ideias de Góes (1999), de que os alunos com necessidades educativas especiais acabam por incorporar a noção de que “aprender português é aprender palavras (itens lexicais)”, o que faz com que o aluno conceba o texto como um conjunto de palavras que devem ser descodificadas, uma após a outra.

Desta forma, muitas dúvidas e interrogações podem surgir por parte do professor, a exemplo de como cumprir o programa, do número de alunos por

turma, de como avaliar as actividades. Sobretudo, como avaliar os alunos nas actividades de prazer e fruição do livro ou, uma dúvida maior, de como se implementar um projecto de leitura numa biblioteca escolar essencialmente com alunos com necessidades educativas especiais, ou seja, formar uma sala de aula onde a questão da inclusão seja uma tónica dominante.

Segundo Santos (2010), na prática inclusiva, o modo de organizar o ensino da leitura implica uma flexibilização curricular como estratégia para responder aos diferentes estilos de aprendizagem do aluno. O que significa, atender às necessidades educacionais especiais do aluno quanto ao que deve aprender, como e quando, e qual a melhor forma de organizar o ensino para que todos saiam beneficiados com a prática da leitura. Desta forma,

As aulas inclusivas podem e devem ocupar esse espaço, uma vez que, ali, o aluno encontra o tempo e as condições ideais para aprofundar-se na leitura e discussão de textos. Isto porque o estudo se dá em pequenos grupos, o que favorece a criação de um espaço afectivamente seguro para a troca de ideias e a participação de todos; o cronograma é flexível, permitindo que as leituras avancem de acordo com o ritmo do aluno. (Santos, 2010, p. 1198)

Para vários autores, como Soares (2002), Santos (2010) e outros, existem vários factores que favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita do aluno: considerar o entorno social e cultural a que pertence o aluno e considerar a diversidade; criar condições para a prática quotidiana da linguagem falada e escrita; respeitar os conhecimentos dos alunos, ajudando-os na construção de novos conhecimentos sobre a língua escrita; despertar o gosto pela leitura e escrita e a necessidade da sua utilização; estimular a expressão de outras linguagens (jogos, desenhos, etc.); levar em conta as oportunidades oferecidas pelo mundo letrado, estimulando as habilidades de leitura, entre outros.

Quando se fala sobre a necessidade de levar em consideração a questão da diversidade, está se ponderar a questão de se verificar o universo do aluno, desde a sua essência, seu estilo de aprendizagem e os eventuais factores concorrentes para certos bloqueios na sua aprendizagem. É importante encarar cada aluno como um universo único, recheado de inúmeras condições que podem facilitar ou dificultar a sua aprendizagem.

Assim sendo, verifica-se que, quando a diversidade não é tida em conta na sala de aula, a aprendizagem fica comprometida para a maioria dos alunos e o professor fica cada vez mais preocupado com os maus resultados académicos de seus alunos. Paccini (2007) refere que durante muito tempo, tanto os alunos com necessidades educativas especiais quanto os alunos sem estas necessidades foram ensinados o texto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor ou ouvinte que, para tanto, precisa apenas conhecer o código. Ambos foram submetidos a um trabalho que valorizava a simples decodificação das palavras para se chegar ao sentido do texto, como se este fosse apenas um conjunto de palavras, cujo sentido resultasse da soma do significado isolado de cada palavra.

Nesta direcção, estes alunos também foram levados a decorar as regras do funcionamento da língua, sendo que, no caso de alunos com necessidades educativas especiais, o objectivo era um ensino sistemático e padronizado de vocábulos e, posteriormente, de estruturas fráscas, e os sem necessidades

educativas especiais, por já entrarem na escola com um conhecimento maior sobre a língua, deveriam memorizar as regras e as nomenclaturas para não cometerem erros ortográficos, gramaticais e etc. Em todo esse tempo e, em alguns ou muitos casos ainda hoje, a memorização foi valorizada em detrimento da compreensão.

Segundo Paccini (2007), as práticas didáticas de leitura na escola tem desenvolvido apenas uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade. Na visão de Rojo (2004), geralmente, as práticas de leitura na escola são lineares e literais, objectivando, principalmente a localização de informação em textos e a sua repetição ou cópia em respostas de questionários. Em contrapartida, a referida autora ressalta a importância de se considerar inúmeras outras capacidades envolvidas na leitura, essencialmente, quando se fala em educação inclusiva:

A leitura passa, primeiro, a ser enfocada não apenas como um ato de descodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de **compreensão**, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além dos fonemas. (Rojo, 2004 *apud* Paccini, 2007 p. 32)

Segundo Geraldi (1993), ao ensinar a leitura numa sala de aula inclusiva, o professor deve privilegiar a compreensão do aluno em relação ao fenómeno linguístico em estudo e não o domínio das terminologias. Especialmente, neste momento, em que alunos com necessidades especiais estão sendo inseridos no ensino regular, os professores podem procurar meios de tornar o seu ensino o mais significativo possível, buscando que a compreensão e a aprendizagem não sejam privilégio de poucos, mas, ao contrário, esteja ao alcance de todos.

Para Lencastre (2003), a antiga visão da leitura compreensiva refere que o processamento se faz letra a letra, que depois se combinam em palavras, e que por sua vez as séries de palavras se combinam em frases, que então levam à compreensão. A autora define ainda que a nova visão construtivista é bastante diferente, encarando a compreensão como uma procura activa de significado, em vez de uma tradução mecânica de um código noutra. Apesar de não negar a importância de uma descodificação fluente, dá ênfase à construção activa do significado do texto, em que a descodificação é um meio para se conseguir a compreensão, e não um fim em si.

No que diz respeito à compreensão textual na educação inclusiva, Santos (2008) acrescenta que, primeiro se estabelece um objectivo de leitura, e depois activa-se tudo o que se sabe sobre o assunto, principalmente com base no título e nos subtítulos, entre outras pistas textuais. À medida que se prossegue na leitura, reconhecem-se palavras, as palavras familiares são reconhecidas de forma quase automática, e as menos familiares através do reconhecimento de conjunto de letras mais comuns. Este reconhecimento é influenciado pelas expectativas de ocorrência de algumas palavras, pelo conhecimento que se tem sobre a língua e sobre a comunicação, e com base no que já se leu. É a partir do conhecimento prévio que se começa a construir uma interpretação activa sobre o que está escrito.

Desta forma, há necessidade de se ensinar a linguagem escrita, por meio de projectos pedagógicos que envolvam assuntos do interesse dos alunos e que

demandem práticas reais de leitura e escrita, em um trabalho que evidencie a função social da linguagem escrita. Por meio de tais práticas, pode-se reflectir, de maneira mais contextualizada, sobre os aspectos sistemáticos da língua, demonstrando a funcionalidade e importância destes no uso da escrita.

Desta feita, fica evidente que, segundo Lencastre (2003), na visão mais recente, a leitura compreensiva é encarada como um conjunto flexível de processos interactivos, em que os leitores utilizam diferentes estratégias conforme os seus objectivos, a natureza e organização do material, e o seu sucesso momentâneo na compreensão do texto.

A leitura compreensiva, nesta nova perspectiva, apresenta como uma das implicações educativas o facto de que os leitores precisam de adquirir estratégias para inferir a mensagem do autor, conjugando a informação escrita com o conhecimento que já possuem. Segundo a visão antiga, o significado reside no texto, na nova visão, o leitor cria o significado baseado no texto e no seu conhecimento prévio.

Finalmente, Santos (2008) assegura que a nova visão da leitura compreensiva dá ênfase ao carácter interactivo, em vez de sequencial, do processo de leitura. A visão sequencial salienta que para se passar para níveis mais elevados de compreensão é necessário dominar bem os níveis mais baixos. A visão interactiva mantém que tanto é necessário o conhecimento dos níveis mais elevados como o de níveis mais baixos, pois eles influenciam-se mutuamente. O reconhecimento e a interpretação do que está escrito são influenciados pelo conhecimento que o sujeito já possui. Quando as letras fazem parte de palavras parecem ser vistas mais rapidamente do que quando ocorrem isoladas, tal como quando as palavras ocorrem em frases parecem ser reconhecidas mais rapidamente do que fora do contexto. Isto implica que a capacidade de leitura pode ser enriquecida treinando os leitores a utilizarem o conhecimento que já possuem.

1.4. Estratégias para o desenvolvimento da leitura compreensiva face à educação inclusiva

Antes de se apresentar algumas estratégias que podem ser aplicadas, vale dizer que, no contexto angolano, é notório nalgumas salas de aula, por exemplo, na disciplina de Língua Portuguesa, pouca instrução específica de como se ler para compreender. A actividade de leitura limita-se à solicitação do professor(a) a um aluno a fim de que leia um trecho do texto em silêncio ou em voz alta para, depois, interpretar o significado do que leu individualmente ou juntamente com os demais alunos.

Nem sempre o ensino explícito da compreensão da leitura de textos foi uma prática docente comum. O ensino da leitura foi muitas vezes reduzido ao ensino da decifração, sendo deixado aos alunos o papel de "adivinhar" o que deveriam fazer para se tornarem leitores de sucesso. Como os dados da investigação de estudos internacionais e os resultados nacionais de desempenho têm mostrado, muitos alunos não conseguem descobrir como abordar um texto e, perante textos de complexidade variada, não são capazes de colher a informação neles contida e com ela construir o conhecimento de que precisam para estudar, trabalhar e até mesmo fruir o prazer da leitura recreativa. Os

hábitos de leitura dos portugueses e os resultados obtidos pelos nossos alunos em provas nacionais e internacionais reflectem esta realidade. (Sim-Sim, 2007, p. 22)

De acordo com Garner (1987 *apud* Jou e Sperb, 2008, p.153) só modelar tarefas de interpretação de texto não é suficiente para a aquisição de estratégias de compreensão de leitura, por isso, propõe seis itens que servem de orientação para a instrução efectiva de estratégias de leitura compreensiva em sala de aula. Ei-los:

- 1) Processo de instrução: os professores devem entender os processos envolvidos na leitura e dedicar tempo para a sua instrução;
- 2) Análise de tarefas: os professores podem realizar tarefas que permitam a análise das estratégias utilizadas para que estas possam ser explicitadas;
- 3) Generalizar a aplicação das estratégias: os professores podem apresentar a mesma estratégia em textos diferentes ou até em tarefas diferentes;
- 4) Um ano inteiro de instrução: os professores podem ensinar as diferentes estratégias durante todo o ano e não somente em uma aula;
- 5) Prática guiada: os professores podem providenciar oportunidades para praticar as estratégias que tenham sido ensinadas;
- 6) Alunos ensinam seus colegas sobre suas estratégias: os professores podem incentivar a troca desse conhecimento entre os alunos.

A compreensão da leitura integra vários níveis, que possuem exigências distintas e que convocam processos também distintos. Segundo Viana *et al* (2018, p. 12), do ponto de vista didáctico, é consensual a consideração de quatro níveis de compreensão:

1. **A compreensão literal**, que requer a identificação da informação que se encontra de forma explícita no texto;
2. **A compreensão inferencial**, que requer a realização de raciocínios dedutivos ou indutivos a partir de informação disponível no texto, podendo, em muitos casos, exigir a activação de conhecimentos prévios (extra-textuais);
3. **A reorganização da informação**, que requer, à semelhança da compreensão inferencial, raciocínios dedutivos e/ou indutivos, bem como a activação de conhecimentos prévios. A principal diferença é que envolve a síntese da informação. Está presente em tarefas como elaborar esquemas, tabelas ou resumos;
4. **A compreensão crítica**, que requer que o leitor se posicione em relação ao texto, através da emissão de juízos.

Quadro síntese da taxonomia da compreensão leitora

Tipo de Processo	Definição e operacionalização
------------------	-------------------------------

Compreensão Literal	<p>Reconhecimento de toda a informação explicitamente incluída em um texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento de ideias principais • Reconhecimento de uma sequência • Reconhecimento de detalhes • Reconhecimento de comparações • Reconhecimento de relações de causa-efeito • Reconhecimento de traços de carácter de personagens
Reorganização	<p>Sistematização, esquematização ou resumo da informação, consolidando ou reordenando as ideias a partir da informação que se vai obtendo de forma que se possa conseguir uma síntese compreensiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Classificar • Esquematizar • Resumir • Sintetizar
Compreensão Inferencial	<p>Activação do conhecimento prévio do leitor e formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporciona a leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dedução da ideia principal • Dedução de uma sequência • Dedução de detalhes • Dedução de comparações • Dedução de relações de causa-efeito • Dedução de traços de carácter de personagens • Dedução de características e aplicação a uma situação nova • Predição de resultados • Hipóteses de continuidade de uma narrativa • Interpretação de linguagem figurativa
Compreensão Crítica	<p>Formação de juízos próprios, com respostas de carácter subjectivo (identificação com as personagens da narrativa e com os sujeitos poéticos, com a linguagem do autor, interpretação pessoal a partir das reacções criadas baseando-se em imagens literárias):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juízos de actos e de opiniões • Juízos de suficiências e de validade • Juízos de propriedade • Juízos de valor, de conveniência e de aceitação

Fonte: Adaptado de Català *et al.* (2001).

Para Sim-Sim (2007) **ensinar a compreender** é ensinar explicitamente estratégias para abordar um texto. Estratégias de compreensão são “ferramentas” de que os alunos se servem deliberadamente para melhor compreenderem o que lêem, quer se trate de ficção ou não. Essas estratégias devem ocorrer antes, durante e após a leitura de textos. Ei-las:

Estratégias a utilizar antes de iniciar a leitura:

- Explicitar o objectivo da leitura do texto;
- Activar o conhecimento anterior sobre o tema;
- Antecipar conteúdos com base no título e imagens, no índice do livro, etc.;
- Filtrar o texto para encontrar chaves contextuais (indícios gráficos e marcas tipográficas).

Exemplos de formas de auto-questionamento por parte do aluno sobre explicitação dos objectivos de leitura, de activação de conhecimento prévio, de antecipação e de identificação de chaves:

- Para que vou ler este texto?
- O que já sei sobre isto?

- O que é que o título e/ou as imagens me fazem lembrar?
- Que informações posso retirar do índice?
- Que pistas posso encontrar no texto?

Estratégias a utilizar durante a leitura:

- Fazer uma leitura selectiva;
- Criar uma imagem mental (ou mapa mental) do que foi lido (associações, experiências sensoriais — cheiros, sabores — sentimentos, etc.);
- Sintetizar à medida que se avança na leitura do texto;
- Adivinhar o significado de palavras desconhecidas;
- Se necessitar, usar materiais de referência (dicionários, enciclopédias...);
- Parafrasear partes do texto;
- Sublinhar e tomar notas durante a leitura.

Exemplos de formas de auto-questionamento do aluno durante a leitura do texto:

- De que imagens me lembro quando leio o texto?
- Qual a informação mais importante deste parágrafo? Como posso dizer a informação importante em poucas palavras?
- Como é que descubro o significado da palavra? O que é que a palavra me faz lembrar? (associação de ideias) Que pistas podem encontrar se ler o que está antes e depois da palavra?
- Não percebo bem esta palavra, onde posso procurar o seu significado? Quero saber mais sobre este assunto, onde posso procurar mais informação?
- Como posso dizer o mesmo que o autor, usando outras palavras?
- Que informação devo destacar (sublinhando ou colocando notas ao lado do texto) para mais facilmente me lembrar ou localizar mais tarde?

Estratégias a utilizar depois da leitura:

- Formular questões sobre o lido e tentar responder;
- Confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto;
- Discutir com os colegas o lido;
- Reler.

Exemplos de formas de auto-questionamento do aluno após a leitura do texto:

- O que aprendi com o texto?
- Quais são as ideias mais importantes do texto?
- Como posso dizer em poucas palavras a mensagem do texto?
- As minhas previsões sobre o conteúdo do texto estavam correctas?
- O que acho importante perguntar aos meus colegas sobre o texto? O que acho importante dizer aos meus colegas sobre o texto?
- Que partes do texto devo voltar a ler para tentar perceber melhor? Que partes do texto devo voltar a ler porque são importantes?
- Juntando a informação do texto com o que já sabia, o que sei agora sobre o assunto?

Portanto, sendo a leitura um processo complexo em que, para além da decifração, o leitor tem de mobilizar chaves de interpretação que incluam o uso de conhecimentos extra-textuais, o uso de processos de inferência e de

apreciação de contextos metafóricos no reconhecimento de ideias e de sentimentos implícitos, logo, o ensino explícito da compreensão de textos tem de ter por objectivo o desenvolvimento de capacidades metacognitivas que permitam ao aluno transferir informação e estratégias aprendidas para novas situações de leitura e facultem a auto-monitorização da compreensão à medida que se lê um texto.

Referencia

- Almeida, E. C. (2000). *Leitura e surdez: um estudo com adultos não oralizados*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Català, G. Molina, E.; Monclús, R. (2001) *Evaluación de la comprensión lectora: pruebas ACL (1º – 6º de primaria)*. Barcelona: Editorial Graó.
- Facanha, Alessandro Augusto de Barros (2021). *A leitura compreensiva como uma habilidade para o ensino de ciências: um estudo com professores em formação*. *Revista Teias*, Rio Grande do Norte, v. 22 • n. 66, jul./set.
- Geraldi, J.V. (1993). *Portos de Passagem*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Góes, M. C. R. (1999). *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados.
- Jou, Graciela Inchausti de e Sperb, Tania Mara (2008). *Leitura compreensiva: o processo instrucional*. *Linguagem & Ensino, Pelotas*, Rio Grande do Sul, v.11, n.1, p.145-177, jan./jun.
- Lencastre, L. (2003). *Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Paccini, V. L. R. (2007). *Caminhos para uma prática inclusiva de leitura e escrita na escola*. Marília. 177p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista.
- Pereira, M. C. C.; Karnopp, L. B. (2003). *Leitura e surdez*. *Letras de hoje*. Porto Alegre. v. 39, n. 3, p.165-177, Set.
- Pocinho, Margarida Maria Ferreira Diogo Dias (2007). *Prevenção da iliteracia: processos cognitivos implicados na leitura*. *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN: 1681-5653 n.º 44/3 – 25 de outubro.
- Rebelo, J. A. S. (1988). *Disléxicos e aprendizagem da leitura*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXII, 39-66.
- Santos, I. M. (2010). *Inclusão escolar e educação para todos*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS. Tese de Doutorado.
- Santos, M. R. M. (2008). *O Estudo das Inferências na Compreensão do Texto Escrito*. Dissertação (Mestrado em Linguística Educacional) - Faculdade de Letras da Universidade De Lisboa, Lisboa.
- Sim-Sim, I., Duarte, C., e Micaelo, M. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Soares, M. (2002). *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, nº81, p.143-160, dez.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., e Pereira, L. (2018). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º ciclo do Ensino Básico*. 2ª Ed., Coimbra: Edições Almedina.