

DIFICULDADE NA COMPREENSÃO DA LEITURA: UMA ABORDAGEM METACOGNITIVA

Luciana Vellinho Corso

RESUMO – Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa realizada junto a um grupo de alunos da 3ª série do ensino fundamental, da rede pública de Porto Alegre, com dificuldades na compreensão de texto. Foram desenvolvidas ações pedagógicas, que são estratégias cognitivas, com o intuito de possibilitar-lhes aprender a pensar e raciocinar sobre suas atividades de leitura, apoiando-se nas trocas entre pares, sob a mediação do pesquisador. O ensino das estratégias - trazendo indagações, idéias e sugestões - permitiu às crianças participantes deste estudo pensar sobre o que é lido e como agir diante de uma leitura em busca de significado. Temos nos dedicado à investigação nesta área já que um grande número de alunos não desenvolve, de forma natural e espontânea, as habilidades de compreensão da leitura, contribuindo para agravar a séria realidade de fracasso escolar que enfrentamos, pois compreender o que se lê é uma habilidade necessária e fundamental para todas as atividades escolares.

UNITERMOS: Compreensão da leitura. Leitura. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O ato de ler e compreender

As concepções atuais, utilizando como marco teórico de referência as ciências cognitivas (cognição e metacognição), as teorias construtivistas da aprendizagem e as teorias sociointeracionistas consideram a aprendizagem da leitura como um processo complexo que requer e compromete um sujeito histórico que, juntamente com o desejo de aprender (motivação), precisa desenvolver uma série de habilidades

cognitivas - habilidades metalingüísticas e de compreensão.

O conceito de Inostroza¹ expressa bem este ponto: "O ato de ler é dinâmico onde o leitor entra numa relação direta com o texto e tenta "mergulhar nele" para encontrar o seu significado. Em outras palavras, o ato de ler é constituir sentido entre o ler e o eu".

A leitura é uma habilidade mental complexa. Não é uma competência única, mas antes a resultante de vários componentes diferentes,

Luciana Vellinho Corso – Pedagoga, Psicopedagoga, Mestre em Educação pela Universidade de Flinders, Adelaide, Austrália. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS. Professora do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS.

Correspondência

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Departamento de Estudos Especializados. Avenida Paulo Gama, 110 – prédio 1201 – Porto Alegre RS – Brasil – 90040-060 – Tel: (51) 3316-3099
E-mail: l.corso@terra.com.br*

embora complementares, empregando tanto habilidades específicas no domínio particular do tratamento da informação, quanto competências cognitivas bem mais gerais (por exemplo, a atenção, a memorização, a aptidão intelectual, os conhecimentos gerais) que intervêm em outras numerosas atividades².

A competência em leitura é definida por Braibant² como a combinação de dois componentes necessários, nenhum deles isoladamente, sendo suficiente. Por um lado, a precisão e a rapidez do reconhecimento das palavras condicionam toda a atividade de leitura, pois um bom nível de automatização desses processos é indispensável para permitir que o leitor dedique o máximo de recursos cognitivos ao processo de compreensão; porém, por outro lado, a habilidade em leitura não se reduz a simples decodificação das palavras; é preciso, ainda, dispor das capacidades cognitivas e lingüísticas necessárias para compreender uma mensagem escrita.

Vários estudos na área de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita vêm sendo realizados, e o que estes têm em comum é a compreensão dos processos de leitura e escrita, não como aprendizagens de técnicas, e sim como complexas interações entre os processos cognitivos e metacognitivos do sujeito e dos estímulos ambientais, sob a mediação do educador. Para isso, é fundamental uma adequada compreensão dos processos mentais utilizados, ou não, pelo aluno diante dos novos objetos do conhecimento. Estes estudos na área da metacognição enfatizam ações, ou seja, estratégias que permitem ao aprendiz aprender a refletir sobre seu processo de aprendizagem. São ações que irão favorecer a construção de um sujeito/leitor crítico ativo e independente.

Por que as dificuldades surgem?

Por volta da 3ª e 4ª série do ensino fundamental, espera-se que o aluno seja capaz de identificar a idéia principal de um texto, focar a atenção em informações principais e não em detalhes e conectar idéias de diferentes partes

da história. No entanto, muitas crianças não ultrapassam a fase de decodificação de símbolos e não utilizam estratégias para que a compreensão do que lêem se dê de forma mais efetiva. Por que isto ocorre?

Ao analisarmos esta questão deve-se levar em conta o interjogo de fatores que interferem na aprendizagem da leitura e compreensão de texto. Sendo assim, por um lado os problemas nesta área podem estar relacionados com a forma como a escola lida com esta aprendizagem. Por outro lado, os problemas de leitura podem estar relacionados a dificuldades internas do aprendiz, como por exemplo, o desenvolvimento inadequado de habilidades metacognitivas. São essas as habilidades que ajudam o aluno a "dar-se" conta e "controlar" seu próprio processo de aprendizagem, refletindo, então, sobre sua atividade de leitura.

Neste contexto, apresentamos uma breve discussão sobre o papel da escola diante das dificuldades apresentadas pelos alunos. Privilegiamos para discussão a área da metacognição, já que esta tem sido nossa área de estudo e investigação. Porém, em momento algum, podemos desconsiderar os vários outros aspectos que entram em jogo quando buscamos compreender as causas das dificuldades de compreensão de texto.

Ensino da Leitura e Realidade Escolar

Que tipo de leitores a escola tem contribuído para formar?

"A escola não sabe fazer de seus alunos bons leitores"³. Segundo Nunes et al.⁴, isto ocorre porque as práticas pedagógicas atuais tratam a leitura e a escrita como se fossem uma atividade fim. As crianças lêem para praticar a leitura e escrevem para praticar a escrita, dispensando-se, assim, as oportunidades de colocar o aluno em contato direto com os mais variados usos que a língua escrita oferece. Se a leitura e a escrita fossem pensadas na escola como atividades-meio, os professores se utilizariam de uma enorme gama de situações de uso da língua escrita em sala de aula, desde o início da alfabetização.

Nem a escola pública, nem a particular, têm assumido a responsabilidade de tornar a leitura e a escrita significativas⁴. Deste modo, é fundamental que a escola promova atividades de atribuição de sentido à leitura, através de seu uso para algum fim importante, pois se sabe que isto tem influência sobre o sucesso das crianças na alfabetização e em toda a escolarização de um modo geral⁴.

É claro que, essa necessidade torna-se naturalmente maior quando se sabe que uma proporção notável de crianças das camadas populares poderá vir para a escola sem ter sido exposta a atividades significativas de leitura e escrita. Sabe-se que as oportunidades de exposição das crianças das camadas populares à leitura são mais reduzidas em consequência de viverem em ambientes em que a leitura e a escrita não constituem instrumentos importantes, nem para o trabalho nem para a diversão, enquanto que as crianças das camadas dominantes vivem em ambientes de alta valorização da leitura e escrita.

Jolibert⁵ levanta a questão: O que a escola deve fazer para utilizar e desenvolver, e não contrariar, as competências que as crianças vão construindo com relação à leitura? Segundo a autora, não basta ajudar as crianças a construírem o significado de um texto: *"parece-nos ser necessário ajudá-las a entender como elas agem para chegar a ele, isto é, um certo recuo com relação as suas estratégias espontâneas e beneficiar as instauradas pelos demais"*.

A autora refere que quando se fala em "questionamento de texto" são as crianças que devem questioná-lo para extrair seu sentido, ou melhor, que aprendam a questioná-lo com a ajuda do professor, e não que é o professor quem "faz perguntas de compreensão" sobre o texto, como freqüentemente ocorre nas escolas.

Para Orlandi⁶, a leitura deve ser considerada em seu aspecto mais consequente que não é o da mera decodificação, mas o da compreensão. Na perspectiva da análise do discurso, que é a que a autora assume em relação à leitura, não existe em uma leitura de texto, apenas apreensão de

um sentido (informação que já está dada nele). Não se pode encarar o texto apenas como um produto, e sim procurar observar o processo de sua produção, e logo, da sua significação. Sendo assim, correspondentemente o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto. Ou seja, a autora enfatiza que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção⁶.

Segundo a autora, a escola tal como existe, em referência à leitura, propõe de forma homogênea que todo mundo leia como a classe média lê. Para não se submeter a esse reducionismo, *"deve-se procurar uma forma de leitura que permita ao aluno trabalhar sua própria história de leituras, assim como a história das leituras dos textos, e a história da sua relação com a escola e com o conhecimento legítimo"*⁶.

A partir do exposto acima, fica evidente a necessidade urgente da escola rever e repensar seu papel em todos os seus aspectos, salientando em particular o ensino da leitura e compreensão de texto. É necessário que os profissionais da educação tenham preparo e qualificação adequados, a fim de que possam realmente conhecer seus alunos, compreender como estes aprendem, e, então, tornar o processo de ensino aprendizagem eficaz e, ao mesmo tempo, prazeroso. Acreditamos que só assim a escola poderá resgatar no professor (competente e valorizado) o prazer de ensinar, pesquisar, descobrir, criar e, resgatar no aluno, o prazer de aprender.

Leitura e Metacognição

'Detectar' e 'Reparar' os problemas que surgem durante a leitura são habilidades (estratégias) chaves para a compreensão de um texto. Infelizmente, nem todos os alunos desenvolvem estas habilidades.

De acordo com a literatura que aborda o aspecto cognitivo das dificuldades de aprendizagem, problemas de compreensão de texto são intimamente relacionados ao desenvolvimento inapropriado de habilidades metacognitivas no aluno. Estas habilidades

referem-se ao conhecimento e controle que o aprendiz tem sobre sua aprendizagem. As habilidades metacognitivas ajudam o aprendiz a 'tomar consciência' e "controlar" seu próprio processo de aprender. Exemplificando: em uma atividade de leitura, compreender o texto é um ato cognitivo (ação automática e inconsciente), porém ter consciência de que a leitura foi eficiente ou não é um exemplo de uma habilidade metacognitiva (controle consciente e deliberado de ações cognitivas).

Inostroza¹ salienta que o processo de metacognição nos permite distanciar da situação de aprendizagem e revelar como construímos e reconstruímos o conhecimento. O estudante tem que ser capaz de justificar o que aprende, como aprende e para que aprende. E o professor, por sua vez, deve mediar para que as crianças raciocinem e aprendam a pensar.

Para Kletzien⁷, os alunos que apresentam dificuldades de leitura e compreensão de texto têm todas as habilidades cognitivas necessárias para aprender, porém não sabem usá-las ou as usam de forma inadequada. Aprendizagem com dificuldades de aprendizagem não desenvolvem 'boas' estratégias para aprender ou desenvolvem essas estratégias, mas não as usam no momento certo, ou falham ao utilizá-las. Em função disso, esses alunos são chamados de "aprendizes passivos" ou "aprendizes não estratégicos", já que não sabem como usar e direcionar suas habilidades cognitivas para que haja uma aprendizagem efetiva.

Pesquisas mostram que os bons leitores usam mais estratégias cognitivas e as usam de forma mais adequada do que aqueles que apresentam dificuldades⁸. Durante a atividade de leitura, os bons leitores usam uma série de habilidades metacognitivas tais como: ler e checar a compreensão do que foi lido; fazer perguntas a si mesmo sobre o texto; ler novamente quando o texto deixa de ter significado; destacar as idéias principais; repetir o que foi lido usando suas próprias palavras; sublinhar palavras desconhecidas. Através do uso destas estratégias, o leitor passa a "controlar" (dando-se conta

quando a leitura deixa de ter significado) e "regular" (reparando o problema) sua leitura, pois ele sabe como agir diante de uma situação problema.

Já os leitores que encontram mais dificuldade, como referem Baker e Brown⁸, não percebem a possibilidade de parar a leitura e checar a própria compreensão; têm dificuldade de resumir um texto pois não sabem que informação incluir; não usam contexto para descobrir o significado de palavras novas; acreditam que a idéia principal do parágrafo é a primeira frase e que resumir é descrever tudo o que é possível lembrar da história.

Sabe-se que, enquanto alguns aprendizes adquirem essas habilidades metacognitivas de forma espontânea, outros precisam ser ensinados. Precisam aprender a usar suas habilidades metacognitivas através de uma instrução detalhada para que possam "aprender a aprender" melhor. Pesquisas nesta área têm demonstrado que quando os leitores aprendem a "debulhar" o texto de forma estratégica, sendo capazes de auto-regular sua leitura, estes evidenciam uma melhora significativa na compreensão daquilo que é lido^{7,9,10}. É nesta linha de trabalho que nossa proposta de pesquisa, descrita logo a seguir, se insere.

MÉTODO

Sujeitos da pesquisa

Participaram desta pesquisa 11 alunos, com idades entre 10 e 12 anos, provenientes de uma escola pública, freqüentando a 3ª série do ensino fundamental. Os alunos foram indicados pela professora de sala de aula, tendo como critério o baixo rendimento destes nas atividades referentes à compreensão de texto. Todos os participantes são provenientes de classe social baixa.

Instrumento

Foi utilizado o Teste Recall, teste informal de compreensão de texto, desenvolvido por Fuchs, Fuchs e Maxwell, em 1988. Os alunos receberam um pequeno texto de aproximadamente 400

palavras e leram por um período de 10 minutos. A seguir, escreveram durante 30 minutos, contando com suas próprias palavras, e sem recorrer ao texto, tudo o que haviam lido. Os alunos eram alertados para que, naquele momento, não se preocupassem com a ortografia das palavras e sim com as idéias da história que deveriam re-contar. Esta atividade foi realizada em dois momentos, no início (Recall 1) e no final do trabalho (Recall 2).

Os textos utilizados foram previamente divididos em "unidades de idéia". Esta tarefa tem por objetivo verificar a porcentagem de unidades de idéia que o aluno produz (número total de idéias escritas pelo aluno, dividido pelo número total de idéias presentes no texto).

As passagens dos textos foram extraídas da coleção da Bruxa Onilda de E. Larreula e R. Capdevila, tomando cuidado para que as duas histórias utilizadas como Recall 1 e 2 tivessem o mesmo nível de dificuldade e o mesmo número de unidades de idéia.

Além deste instrumento informal de compreensão de texto, utilizamos também a observação sistemática das produções individuais de cada participante no decorrer do processo de intervenção com as estratégias.

Procedimento

Inicialmente minha preocupação era estabelecer um vínculo com os alunos, procurando conhecer suas características, interesses e necessidades. Para tanto, foram realizadas atividades durante três encontros. Em dois destes encontros, o foco do trabalho foi contar histórias. Inicialmente as histórias eram lidas em voz alta pela examinadora e, após, as crianças eram convidadas a:

- a) Contar para os colegas a parte da história que mais gostaram.
- b) Desenhar a parte mais divertida da história.
- c) Fazer perguntas aos colegas sobre a história.
- d) Fazer perguntas para a professora.
- e) Inventar um final diferente para a história.

As crianças manifestaram um grande entusiasmo pela primeira leitura feita (As férias

da Bruxa Onilda), solicitando que a examinadora trouxesse outras "parecidas". Passamos a utilizar, então, as histórias desta coleção durante todo o desenvolvimento do trabalho. O tópico "Bruxas" lhes pareceu atraente, a linguagem era simples e adequada ao grupo, as histórias tinham um fundo cômico e as ilustrações eram coloridas e bonitas.

Alguns trabalhos mostram como a estrutura de determinados textos pode dificultar ou facilitar a compreensão do leitor. Os alunos podem encontrar menor dificuldade na interpretação de uma narração do que diante de um texto expositivo. Isso porque na narração se recria o que já se sabe, enquanto que nos textos expositivos adquirimos normalmente informação nova sobre o mundo, com todas as exigências que requer aprender de forma autônoma.

No terceiro encontro, foi realizada a atividade do Par Educativo: "Desenhe uma pessoa que ensina alguma coisa a alguém que esteja aprendendo, em seguida, escreva a história do desenho". Com esta proposta pode-se observar a visão que as crianças têm a respeito da relação existente entre aquele que ensina e aquele que aprende. Através desta atividade (desenho e escrita) pode-se conhecer melhor os alunos com relação aos vínculos que estes estabelecem ou não com a aprendizagem, o impacto que as dificuldades escolares causam em suas vidas e suas expectativas com relação à escola.

Após estes três encontros, o grupo realizou o primeiro Recall teste. A etapa seguinte foi dar início as atividades de intervenção que envolviam o ensino de estratégias cognitivas de compreensão de texto, pelo examinador, durante 15 sessões de 50 minutos, realizadas em uma sala cedida pela escola. Finalmente, logo após o término do período de ensino das estratégias, os alunos fizeram o segundo Recall Teste.

As estratégias

Primeiramente, discutiu-se com as crianças o conceito de estratégia (O que é?) e sua finalidade (Para que se usa?), procurando sempre fazer relação entre os conceitos discutidos e as

experiências de vida do grupo (Você usa estratégias? Dê alguns exemplos.).

A seguir, houve o direcionamento do trabalho no sentido de motivar e destacar a importância do uso de estratégias que nos auxiliam a melhor compreender a leitura.

A primeira estratégia trabalhada foi a **CHECAR**.

CHECAR
1. Leia o parágrafo. 2. Pare de Ler e pergunte: "Eu entendi o que acabei de ler?" "Faz sentido para mim?". 3. Se tu entendeste, vá em frente com a leitura. 4. Se não entendeste, volte para o início do parágrafo e leia novamente.

Os alunos liam os parágrafos e, em trios, elaboravam as perguntas, para que depois apresentassem os seus achados aos demais colegas. Foi discutida com o grupo a importância de fazer perguntas mais "difíceis", aquelas cujas respostas não eram facilmente encontradas no texto. Do mesmo modo, foi enfatizada a importância de se responder às perguntas de forma clara e completa, e de recorrer novamente à leitura do parágrafo, quando não fossem capazes de responder às perguntas.

Passamos, então, para a aprendizagem e prática da segunda estratégia chamada **QUESTIONAR**.

QUESTIONAR
1. Leia o parágrafo. 2. Pare e faça perguntas sobre o que foi lido do tipo: O quê? Quem? Por quê? Como? Onde? Quando? O que você faria se?, etc. 3. Leia o parágrafo novamente para encontrar as respostas. 4. Se não conseguires encontrar as respostas, volte para o início do parágrafo e leia novamente. 5. Se puderes responder, sublinhe a resposta no texto, destacando a pergunta que foi feita.

Com esta estratégia, os alunos, nos pequenos grupos, elaboravam as perguntas, utilizando as palavras interrogativas, e entregavam para que outro grupo pudesse respondê-las. As respostas eram "corrigidas" pelos autores das perguntas, que deveriam sempre argumentar com os colegas quando não concordassem com as respostas dadas.

Por fim, a estratégia **PARAFRASEAR** foi apresentada aos alunos. O uso desta estratégia requer a utilização adequada das duas anteriores, como mostra o quadro abaixo:

PARAFRASEAR
1. Use as estratégias CHECAR e QUESTIONAR. 2. Escreva com suas próprias palavras (sem copiar do texto) as respostas para as perguntas que fizeste.

Neste momento, os alunos, a partir das respostas que haviam encontrado às perguntas feitas pelos colegas, construíam a paráfrase do texto. Contar o que o texto diz com as próprias palavras era, sem dúvida, um desafio para todos que tinham muito presente o modelo da cópia e da reprodução, bastante valorizado na sala de aula e, conseqüentemente, muito presente na forma como os participantes se relacionavam com o texto.

Dinâmica do trabalho de intervenção

A dinâmica do ensinar, aprender e praticar as estratégias envolveu trocas constantes entre os participantes e entre o examinador e os participantes.

Inicialmente, o trabalho centrava na figura do examinador que apresentava a estratégia passo a passo e auxiliava os alunos a colocá-la em prática pela primeira vez. A etapa seguinte exigia a participação ativa dos alunos que, em pequenos grupos, trabalhavam com as estratégias, construindo suas hipóteses de trabalho, culminando com as práticas de trocas e apresentações para os demais colegas. Nestes momentos, o papel do examinador era de debater

com os pequenos grupos as idéias que surgiam, desafiando-os a fazer novas perguntas, a pensar sobre o que estava escrito, a responder aos questionamentos dos colegas, a reler o texto, enfim, a verdadeiramente utilizar as estratégias em questão.

RESULTADOS

Número total de Unidades de Idéias apresentadas pelos alunos no 1º Recall*	
Alunos	Pré-teste
Daniela	7
Dreice	5
Giane	6
Jonatan	5
Juliana	3
Priscila G.	4
Priscila S.	11
Sabrina	12
Vanessa	9

O primeiro Recal realizado pelos alunos evidenciou o elevado grau de dificuldades que os participantes desta pesquisa apresentavam com relação à compreensão daquilo que lêem. Na realidade, alguns deles ainda demonstravam problemas na decodificação dos signos lingüísticos, o que acabava necessariamente por atrapalhar a compreensão. Outros apresentavam uma desorganização de pensamento no que diz respeito à seqüência e à organização dos eventos na história, muitas vezes repetindo idéias e, outras, deixando aspectos importantes de lado. Houve casos onde alunos destacaram aspectos secundários da história, considerando-os como idéias chaves, revelando uma dificuldade de apontar e diferenciar as idéias principais dos detalhes.

O segundo Recall, conforme mostra a tabela acima, revelou o quanto os alunos puderam

Número total de Unidades de Idéias apresentadas pelos alunos no 2º Recall**	
Alunos	Pós-teste
Daniela	13
Dreice	16
Giane	10
Jonatan	16
Juliana	19
Priscila G.	16
Priscila S.	18
Sabrina	25
Vanessa	19

aproveitar o trabalho de intervenção com as estratégias de compreensão de texto. Após terem aprendido as três estratégias e experimentado o uso destas - através de uma prática que os convidava a tomar uma postura bastante ativa e questionadora diante da atividade de leitura, os alunos foram capazes de produzir uma maior quantidade de unidades de idéias neste segundo Recall.

Conforme a tabela abaixo, todos os alunos individualmente apresentaram um aumento de unidades de idéias no pós-teste em relação ao pré-teste.

Número total de Unidades de Idéias apresentadas pelos alunos no 1º e 2º Recall		
Alunos	1º Recall	2º Recall
Daniela	7	13
Dreice	5	16
Giane	6	10
Jonatan	5	16
Juliana	3	19
Priscila G.	4	16
Priscila S.	11	18
Sabrina	12	25
Vanessa	9	19

*O texto representando o Recall 1 continha 30 unidades de idéia.

**O texto representando o Recall 2 continha 30 unidades de idéia.

DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa sugerem que as estratégias de compreensão de texto desenvolvidas permitiram aos alunos uma melhora na compreensão do que é lido. Com as estratégias os alunos foram convidados a realizar uma série de ações para que pudessem dar conta do significado do texto, "atacando o texto": lendo, fazendo perguntas, relendo, encontrando respostas, sublinhando, parafraseando. Estas ações, através da mediação do examinador - trazendo indagações, idéias, sugestões, permitiram às crianças participantes deste estudo pensar sobre o que é lido e como agir diante de uma leitura em busca de significado.

A forma como as estratégias foram trabalhadas possibilitou o papel ativo dos alunos durante o processo. A valorização de um espaço de trocas no qual a interlocução professor-aluno e aluno-aluno desempenhou um papel fundamental no sentido de auxiliar os alunos a compreenderem o texto. As crianças conversavam entre si e com a examinadora, debatiam, trocavam idéias, contavam sobre o que iriam escrever, perguntavam sobre a escrita de determinadas palavras, sobre a adequação de palavras a sua idéia, sobre pontuação, criação de nova linha, etc.

Do mesmo modo, a exploração de produções individuais ou coletivas com o grupo sempre foi de extrema relevância na ressignificação da relação do aluno com o texto, como leitor e como escritor. Ao verem seus questionamentos e suas idéias sendo retomados e considerados como objetos de estudo e debate, os alunos foram aos poucos deixando de lado a passividade com que encaravam a leitura para assumirem um papel ativo, tendo como consequência uma produção bem mais criativa e envolvente.

À medida que iam se percebendo como produtores de idéias, questionamentos e paráfrases, foi possível observar o prazer com que o grupo de alunos trabalhava com as estratégias, lendo e relendo diversas vezes um texto em busca de novas idéias para trocar com ou mostrar aos colegas.

Ao longo das sessões de intervenção, foi possível observar uma mudança de postura dos

alunos em relação ao uso das estratégias. Inicialmente, faltava-lhes a capacidade de fazer perguntas, não só para si como para o outro. Acreditamos que esta é uma prática pouco utilizada na escola, uma vez que quem "deve" perguntar é o professor que sabe, e quem "deve" responder é o aluno que não sabe e que precisa saber.

Considerando uma certa "cultura pedagógica", a pergunta é muitas vezes interpretada dentro da escola como um sinal de "ignorância no sentido vulgar e pejorativo da palavra", como refere Rubinstein¹¹. À medida que os alunos percebiam o descompromisso do nosso trabalho com notas e provas, uma preocupação muito presente em suas falas, "autorizavam-se" a arriscar, a ousar e, então, podiam experimentar fazer diferente do modo como costumavam "aprender" na sala de aula. E foi visível perceber a satisfação que esta mudança de postura - domínio da ação de aprender, através das tarefas solicitadas pelas estratégias - gerava no grupo.

Do mesmo modo, no início do trabalho, a paráfrase não existia no estilo de aprender dos alunos. Para a maioria só estava correto se estivesse escrito no texto. Deste modo, foi necessário um longo trabalho de questionamento, de levantamento de hipóteses, de ensaio e erro, para que os alunos se permitissem arriscar uma forma diferente de fazer e de pensar. Essa atitude está diretamente relacionada com a baixa auto-estima e passividade dos alunos diante do conhecimento. O trabalho com as estratégias possibilitou o resgate desta auto-estima, na medida em que as opiniões eram apresentadas e discutidas, mas acima de tudo valorizadas. Era preciso dizer o que se pensava, ou ainda era preciso pensar sobre o que se dizia, para que depois o grupo, como um todo, chegasse a um consenso.

A intervenção psicoeducativa, através do uso de estratégias de compreensão de texto, permitiu que os alunos participantes desta pesquisa experimentassem processos utilizando recursos cognitivos e afetivos e desenvolvessem um papel ativo diante do aprender. Não há dúvidas de que estes são elementos facilitadores da aprendiza-

gem que necessitam ser valorizados pelos educadores e estarem presentes no cotidiano dos nossos alunos.

CONCLUSÃO

Sabemos que existe um interjogo de fatores que pode vir a interferir na aprendizagem da leitura e compreensão de texto. Aqui, destacamos aspectos relacionados a características individuais do aluno, com o desenvolvimento inadequado de estratégias metacognitivas. Salientamos como possível causa uma inabilidade por parte da escola de lidar com esta aprendizagem, não sabendo fazer de seus alunos bons leitores³.

Os resultados desta pesquisa trazem implicações importantes para as práticas atuais do ensino de compreensão de texto. Sugerem que a metacognição é uma habilidade fundamental para a atividade de leitura, contribuindo para a formação de leitores autônomos, ativos e independentes, e que precisa ser desenvolvida na escola. Sugere, também, que a escola possa rever e repensar suas concepções de leitura e compreensão de texto, assim como, a metodologia de ensino dos mesmos já que a escola tem contribuído para formar muitos dos problemas de compreensão evidenciados pelos alunos.

Assim, trabalhar as dificuldades de compreensão na leitura em uma perspectiva metacognitiva é uma proposta promissora. O ensino de estratégias poderá beneficiar todos os alunos, e não somente aqueles que apresentam dificuldades. Aprender a ler estrategicamente é válido para todos os aprendizes. O que queremos mais senão encorajar todos os alunos a exercerem um papel ativo, autônomo e independente diante dos processos de aprendizagem? A intervenção voltada para o conhecer-se melhor enquanto aprendiz (características como leitor), o aprender a aprender de forma mais efetiva, o organizar-se para aprender, vem ao encontro das necessidades de todos os aprendizes, podendo torná-los mais competentes e motivados para lidar com as situações de aprendizagem.

Acreditamos que programas que incluïrem, nos seus currículos, o ensino de ações pedagógicas estarão considerando dois aspectos fundamentais. Em primeiro lugar, propor um ensino voltado ao aluno, ou seja, as estratégias a serem utilizadas deverão ser adaptadas às necessidades e características individuais do aluno. Em segundo lugar, através do ensino de ações pedagógicas, o professor de sala de aula, que é o profissional que está diariamente com os alunos, torna-se capaz de auxiliá-los a prevenir e, também, remediar futuras dificuldades escolares.

SUMMARY

Difficulty in reading comprehension: a metacognitive approach

This article presents the results of a research developed with a group of third year public primary school who faced difficulties in reading comprehension. Pedagogical actions -cognitive strategies - were developed with the purpose of allowing them to learn how to think and to reason about their reading activities, based on peer changes, through the mediation of the researcher. The taught of the strategies - bringing questions, ideas and suggestions - allowed the students participating in this study, to think about what is read and to think how to act towards reading when searching for meaning. We have dedicated our investigation in this area because a great number of students do not develop this ability naturally and spontaneously. This situation contributes to make worse the serious reality of school failure we have been facing, since the reading comprehension ability is fundamental to all school further activities.

KEY WORDS: Reading comprehension. Reading. Learning.

REFERÊNCIAS

1. Inostroza G. Aprender a formar crianças leitoras e escritoras. Porto Alegre:Artes Médicas;1998.
2. Braibant JM. A decodificação e a compreensão: dois componentes essenciais da leitura no 2º ano primário. In: Grégoire J, Piérart B, editores. Avaliação dos problema de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas;1997.
3. Cagliari LC. Alfabetização e lingüística. São Paulo: Scipioni;1994.
4. Nunes T, Buarque L, Bryant P. Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática. São Paulo: Cortez;1997.
5. Jolibert J. Formando crianças leitoras. Porto Alegre:Artes Médicas;1994.
6. Orlandi E. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez;1996.
7. Kletzien SB. Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels. Reading Research Quarterly 1991;26:67-85.
8. Baker L, Brown AL. Metacognitive skills of reading. In: Pearson M, Kamil R, editors. Handbook of reading research. New York: Longman;1994. p.353-94.
9. Corso LV. Teaching reading comprehension and attribution strategies to facilitate comprehension performance [Dissertação de Mestrado]. Austrália: Flinders University, 1993.
10. Lawson MJ. Testing for transfer following strategy learning. In: Evans G, editor. Teaching and learning cognitive skills. Victoria:ACER;1991. p.210-28.
11. Rubinstein E. Da reeducação para a psicopedagogia, um caminhar. In: Rubinstein E, editor. Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicólogo; 1999.

Trabalho realizado na rede pública de Porto Alegre envolvendo crianças da 3ª série do ensino fundamental, portadoras de dificuldades na compreensão da leitura.

*Artigo recebido: 01/10/2004
Aprovado: 25/10/2004*

