

“Cómo nos convertimos em lectores competentes: El caso de los textos expositivos”

Teresa Costa Pereira¹, Antónia Estrela² e Patrícia Ferreira³ entrevistam

Emilio Sanchez Miguel

Nos dias 6 e 7 de julho de 2018, realizou-se na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa o *IX Encontro Língua Portuguesa nos primeiros anos de escolaridade: investigação e boas práticas*, conjuntamente com as *III Jornadas Internacionais de Leitura, Educação e Sucesso Escolar* e as *IV Jornadas Internacionais de Alfabetização*.

No âmbito desta iniciativa conjunta, entrevistámos um dos conferencistas convidados, Emilio Sanchez Miguel. Professor Catedrático de Psicologia da Educação na Universidade de Salamanca, é uma autoridade em leitura. É, ainda, autor de vários livros, bem como de um grande número de artigos. Tem dedicado a sua vida às seguintes questões:

a) o estudo do processo de aquisição das competências de leitura, especialmente, da capacidade para usar os marcadores retóricos como guias para a compreensão, b) a análise da prática docente dirigida à leitura e à compreensão dos textos, c) análise da atividade dos orientadores, no seu trabalho de orientação, e dos formadores nos processos de formação.

O título da sua comunicação neste encontro, “Cómo nos convertimos em lectores competentes: El caso de los textos expositivos”, foi o ponto de partida para a conversa que apresentamos neste número da Revista *Palavras - revista em linha*.

(...) têm de aprender a *seleccionar* os conteúdos de acordo com um critério ou objetivo, *organizar* a informação do texto de um modo preciso ou, para dar um último exemplo, *rever* as suas ideias (...)

P - A sua comunicação centra-se nos textos expositivos. Que características têm estes textos que fazem com que sejam tão importantes

e, ao mesmo tempo, tão difíceis em termos da compreensão?

Provavelmente, esse é o desafio mais importante da alfabetização. Quando temos um texto expositivo, há muita informação não familiar, geralmente complexa e organizada explicitamente com marcadores retóricos, que refletem as intenções comunicativas de quem escreveu o texto. Para enfrentar este desafio, os alunos têm de adquirir um grande número de estratégias. Por exemplo, têm de aprender a *seleccionar* os conteúdos de acordo com um critério ou objetivo, *organizar* a informação do texto de um modo preciso ou, para dar um último exemplo, *rever* as suas ideias de partida tendo em conta o que leram.

Além disso, eles devem atender às breves indicações retóricas ou marcadores do texto. Assim, um estudante de 11 anos deve ler expressões como “além de”, “em suma”, “pelo contrário”, e deve converter essas expressões (sinais de retórica) em autoinstruções ou objetivos que guiam a sua leitura estratégica: “Eu tenho de encontrar uma nova característica aqui”; “eu devo parar porque a ideia global do texto vai ser substituída” ou “aqui eu tenho de encontrar uma ideia que se oponha a outra que eu tive”. É sobre comportamentos muito sofisticados. Portanto, devemos entender que não será fácil adquiri-los. Não podemos, portanto, ser injustos com os alunos, temos uma ideia do quão difícil é, porque sem essa consciência não é fácil ajudá-los.

Como consequência, os alunos têm de ser ajudados pelos seus professores, mas isto também é difícil porque é necessário chegar a todos os alunos sem exceção. Têm de ser todos capazes de lidar bem com os textos. E esse é um enorme desafio para os professores, que também precisamos de perceber bem. Repare que qualquer um de nós pode não ser muito bom em matemática ou desenho, mas não pode ser “ruim” na leitura.

¹ Universidade de Lisboa.

² Escola Superior de Educação de Lisboa.

P

ra. Sem um bom nível de leitura, somos marginalizados numa sociedade em que o acesso à informação é decisivo. A verdade é que não precisamos que todos sejam "bons" para tocar um instrumento musical, esqui ou jogar xadrez, mas os professores têm de fazer com que todos os seus alunos acabem sendo bons leitores depois de um longo processo de aprendizagem cumulativa.

De novo, se não compreendemos a dimensão do desafio que os professores têm nas suas mãos, corremos o risco de não sermos justos com os professores porque não temos ideia do seu esforço, desvalorizamos o seu esforço.

Finalmente, devemos pensar que o desafio dos formadores dos professores ou dos orientadores é multiplicado na medida em que aumenta o desafio dos alunos e dos professores. E mais uma vez, podemos não ser justos com o desafio que eles têm de assumir.

Em suma, a gestão de textos expositivos que leva à leitura para a aprendizagem representa um desafio triplo para estudantes, professores e formadores. O meu trabalho, na realidade, tem sido tentar entender ao mesmo tempo as necessidades e os desafios desses três protagonistas.

(...) uma ideia muito bem fundamentada é que antecipar aos alunos o que pode ser obtido com a leitura de um texto tem efeitos muito positivos sobre o rendimento e a motivação (...)

P - Foi isso que motivou o seu trabalho?

Há muitos anos, trabalhei como psicólogo e vi as dificuldades que as crianças tinham quando liam. Além disso, em Espanha, houve muita inovação nos anos 90, muita formação. Eu participei ativamente por todo o país e sentia, todas as vezes, que as conquistas foram muito menores do que esperávamos. Os professores gostavam dos cursos, mas não mudavam tanto quanto o esperado. Esta mesma avaliação foi feita nos EUA (Pressley), Noruega (Bratten) ou Bélgica (De Corte) e nada. Vamos começar a pensar: de que necessitam os alunos, os professores e os formadores?

Então, começámos a gravar os professores e construímos um *corpus* das suas práticas quando liam textos na aula com os seus alunos. Vimos que queriam mudar, mas a distância entre o que eles realmente fa-

ziam e o que eles propuseram fazer a partir das propostas de inovação foi muito maior do que imaginávamos.

Por exemplo, uma ideia muito bem fundamentada é que antecipar aos alunos o que pode ser obtido com a leitura de um texto tem efeitos muito positivos sobre o rendimento e a motivação. No entanto, ao analisar que tipo de antecipações ou planos foram realizados pelos professores, o que descobrimos é que apenas 40% apresenta algum tipo de plano. E dentro dessa percentagem, há uma variabilidade apreciável. Alguns, simplesmente, antecipam os tópicos que serão tratados; outros formulam algumas questões a que se pode responder com a leitura do texto; outros, antes de levantar essas questões ou perguntas, ativam o que os alunos já sabem. Outros, finalmente, mostram aos alunos quais as lacunas que têm sobre o assunto antes de lhes mostrar em que sentido é que o texto que vão ler os pode ajudar a preenchê-las ou a resolvê-las, que é o que melhor corresponde à ideia de ler com objetivos ou com um projeto. O que se pode deduzir desses dados é que propor como inovação a planificação mais complexa para aqueles que não costumam fazer qualquer tipo de plano faz pouco sentido e é melhor escalonar os passos, avaliando e levando em conta a real variabilidade das práticas.

P - Na sua perspectiva, o que é compreender um texto?

Em geral, concorda-se que a compreensão de um texto se dá em três níveis diferentes. No mínimo, há que entender o que o outro diz e isso pressupõe extrair informação e construir uma representação coerente do que lemos. Esta é uma compreensão superficial. Além disso, é possível que essa informação extraída nos permita atualizar e/ou rever o que já conhecemos e, como consequência, elaborar um novo modelo sobre o assunto tratado no texto. Isso significa que o nosso entendimento é profundo. É importante destacar que a nossa compreensão profunda é muito menor do que pensamos pois requer considerar similarmente o que é conhecido e o que o texto nos diz e resolver a incongruência entre o que se sabe e o que se lê. Eu insisto, parece muito razoável. Na verdade é, mas, na prática, é um processo muito exigente para o qual o tipo de planos muito complexos mencionados na per-

gunta anterior é muito bom. Finalmente, é necessário que o leitor seja crítico em relação ao que está expresso no texto ou à maneira como é formulado. E isso pressupõe um entendimento crítico.

P - E as novas tecnologias influenciam isso?

Claro, as novas tecnologias trazem mais informação, têm muita informação sobre um tema. Se compreender uma mensagem é complicado, compreender várias é ainda mais complicado, porque isso requer mais metacognição, mais planificação. Essas novas demandas exigem novas competências aos alunos (que devem ser esclarecidas) e, conseqüentemente, novas exigências profissionais para os professores e para aqueles que os formam.

P - Muitas vezes, os textos também não são bons, não ajudam na compreensão...

Eu participei num processo de formação de uma editora espanhola. Expliquei o que seria um bom texto para ser compreendido: que tinha de estar bem organizado, que tinha de ter um objetivo claro. Ter um bom texto de divulgação, um texto expositivo, é muito complicado, porque temos de ter consciência do que queremos e conservá-la durante a elaboração de textos. Devo dizer que essa experiência formativa não produziu tantos frutos quanto o esperado e não foi mais bem-sucedida do que a que tive com os professores. Mais uma vez, sobrevalorizamos o impacto de uma educação "clássica", que consiste em explicar as alterações e levar à sua concretização, e subestimamos o desafio de produzir bons materiais de ensino.

Mais uma vez, temos de ver quais são as dificuldades. Se não o fizermos, não há forma de as ultrapassar. Apenas um pouco de formação não ajuda. É uma questão de se ter uma formação que proporcione supervisão durante um longo período de tempo, para que se melhorem os hábitos de escrita. Tem de haver tempo.

Entretanto, há que procurar o equilíbrio entre professores, alunos e textos. Os professores podem pensar um texto menos bom, mas isso requer, como já disse, muita formação.

P - Como é que os professores podem transformar os alunos em leitores competentes?

Acredito que se deve começar pela avaliação do que já foi feito. Assim, o nível que se atinge é muito alto, realmente. Pensemos no PISA, por exemplo. De um certo ponto de vista, há muito por conseguir, mas de outro, pensemos no que lhes pedimos aos 15 anos. As tarefas do PISA são sofisticadas, não são simples e já conseguiram muitíssimo. Neste sentido, há que tranquilizar os professores. A escola teve muito êxito, mas não é o suficiente. Temos de incrementar a competência, porque o nosso mundo está muito mais sofisticado. Creio que conseguimos bastante, mas insisto, não é o suficiente. Aumentar esses valores requer muita energia.

Dito isto, para melhorar as práticas devem reunir-se algumas condições como as que foram anteriormente apontadas. Temos de saber o que fazem os professores e eles têm de saber o que fazem também. Num dos meus últimos livros, que está traduzido em Portugal [*Leitura na sala de aula* (2012, Editora Penso, Porto Alegre)], reunimos um *corpus* para analisar as práticas e ver o que fazem os professores, o que me parece bastante interessante. Pode não se gostar, mas é razoável. Não é horrível. É compreensível. Toda a parte moral deste assunto tem de desaparecer: bons, maus. Julgar não ajuda em nada. Devemos entender para podermos transformar depois.

Volto ao exemplo dos planos aos quais me referi numa pergunta anterior. É claro que, se quisermos uma compreensão profunda, precisamos de ajudar as pessoas a contrastar o que sabem com o que estão preparadas para ler. Certamente, a maioria dos planos fornecidos não serve para mover esses processos, mas a melhor maneira de promover uma mudança é começar a reconhecer o que já é possível. Sim, é verdade que, antes de iniciar a leitura, os alunos geralmente não têm um bom guia ou plano, mas o certo é que durante a leitura esses mesmos professores fazem uma boa percentagem de perguntas que obrigam os alunos a serem mais conscienciosos e estratégicos. Portanto, parece que o mais sensato é ajudar os professores a ver o que eles fazem bem antes de propor que eles enriqueçam a sua prática. "Se fizer boas perguntas durante



P

a leitura, também debes fazê-las antes que a leitura comece." Este tipo de plano não é o "melhor", mas é útil e pode ser um bom ponto de partida.

Portanto, tem de se partir do que se faz, analisá-lo e comparar o que se faz com o que se poderia fazer. Mas também comparar com outros que fazem um bocadinho melhor. Há variabilidade e isso ajuda a que cada um se inspire em práticas de outros professores. É necessário criar contextos de intervenção em que seja possível partir de análises da sua prática, o que não é fácil, porque ninguém quer expor a sua prática. Assim, há que criar condições para que ninguém se considere julgado. A alteração não é radical, ninguém pode dizer "não faças assim, faz assim". Tem de ser progressivo. Podemos comparar com o ato de estacionar um carro. Estacionamos sempre bem? Não! Mas porquê? Tens de estacionar sempre bem. Não é assim. Eu quero ser um professor que parte de conhecimentos e não só de valores.

P - Este será o caminho que deve seguir a formação contínua dos professores, ou seja, de professores que já trabalham com os alunos?

Eu diria que sim e os dados que serão mostrados na palestra indicam que, ao agir dessa maneira, podem-se conseguir mudanças. Claro que, para isso, é necessário um processo prolongado que estimamos em, pelo menos, dois anos de esforço contínuo.

(...) o conhecimento da leitura é sólido, o conhecimento de como se adquire é menos, mas também bastante sólido, e as consequências educativas desse grande conhecimento são bastante sólidas também (...)

P - Há já muita investigação sobre compreensão na leitura. Na sua opinião, porque é que a realidade de sala de aula ainda se afasta tanto da investigação?

Sobre a leitura, sabemos muito. Estivemos 40 anos, desde 1978, com o mesmo modelo, depurando-o. Já passaram 40 anos! Basicamente, todos reconhecemos o modelo de Kintsch e van Dijk, de 1978 (micro, macro, inferências, *walking memories...*). A mensa-

gem para os professores é que o conhecimento da leitura é sólido, o conhecimento de como se adquire é menos, mas também bastante sólido, e as consequências educativas desse grande conhecimento são bastante sólidas também. Isso está garantido. Não o está em outros âmbitos, não vou aprofundá-los, mas há muita inovação com muito pouca base. As pessoas gostam, acreditam que o vão fazer (não o fazem, claro), mas durante uma década tornou-se moda. Mas a leitura não é uma moda, a leitura é algo sólido. Os conhecimentos sobre o que fazemos para ler, sobre como nos convertemos em leitores, sobre como podemos fazer para que se leia melhor, estão nas anotações que existem nos diários, nas práticas da aula, mas não há resultados tão fáceis como pensamos. Na verdade, entre o que se diz e o que se faz há um distanciamento que exige reflexão e também uma resolução.

P - De que forma é que, no âmbito da formação contínua, e uma vez que estamos numa escola de formação de professores, podemos fomentar uma reflexão em torno da importância do trabalho da compreensão por professores que não são professores de língua, que são professores de outras áreas curriculares?

Se as crianças têm de ler textos de ciências, têm de os compreender. Não podemos dizer "este caminho não me interessa" porque os alunos têm de compreender o que os textos dizem. Realmente a compreensão não é um problema da Língua, é um problema curricular. Qualquer professor, em qualquer âmbito, pede aos alunos que leiam o texto. Se o pedem, não podem pensar "isto não me interessa". Isso é evidente. Acho que é uma mensagem clara, nítida. É verdade que mudar as práticas que temos requer tempo e não basta dizer, por exemplo, ao professor de Matemática, que também a compreensão do enunciado faz parte do seu trabalho. É essencial que se ocupe dos enunciados matemáticos e de como são compreendidos, mas também que coloque questões, porque os alunos sabem o que é do senso comum, mas o senso comum não chega. É necessária uma formação que parta do que os professores fazem, mas também uma trajetória, tempo e compromisso. E penso que esta é



uma mensagem clara para todos. Há que entender que isto para os professores é um repto, porque não faz parte da sua missão, nem dos seus hábitos, nem das suas práticas. Por isso, é importante conhecer as suas práticas, propor uma trajetória de mudança e ajudá-los para que vão percorrendo essa trajetória.

Penso que devemos ensinar a todos, mas tentar criar ajudas mais específicas, uma trajetória e tempo (...)

P - No âmbito da compreensão, que trabalho deve ou pode ser feito com os alunos das zonas mais desfavorecidas, que em Portugal nós chamamos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)? É um trabalho diferente daquele que se deve fazer com os outros alunos? Como é que os professores se podem preparar para trabalhar com alunos que estão mais afastados da cultura da escola, que não têm acesso a tanta informação...?

Este é um problema que, como vimos, é geral. Neste caso é multiplicado, porque o sistema linguístico não é exatamente o mesmo. A classe média aproxima-se muito do que se vai encontrar na escola, porque esta apresenta mais tarefas, muito mais exigentes e com ajudas muito mais rigorosas e específicas. Eu acredito que sabemos sinceramente o que fazer, só que, com as crianças mais desfavorecidas, temos de o fazer mais internamente ou intensamente. E precisamos de começar mais cedo.

Nós, os formadores, temos de ver quanto custa a estes professores gerir as aulas, os alunos, os compromissos e as tarefas, mas também o que custa à criança e até à sua família. Para estas famílias, nós somos como que marcianos entrando nas suas vidas. Isto não faz parte da sua vida e o que para mim é claro, para eles é um desafio enorme. Penso que devemos ensinar a todos, mas tentar criar ajudas mais específicas, uma trajetória e tempo, porque, na classe média, a escola e a família estão interligadas, enquanto para os alunos mais desfavorecidos, há um desfasamento cultural.

P - O Emílio estava a referir que com estes alunos temos de começar mais cedo. Então, seria no pré-escolar?

Se for, então, melhor. Utilizamos as medidas que definimos para todos os alunos, mas com estes alunos trabalhamos antes e com mais intensidade. O que fazer exatamente não sei, porque ainda estou a estudar a questão. Eu imagino que muitas ajudas serão as mesmas, mas são temas que desconheço.

O texto é escrito com uma intenção e o professor tem de pedir ao aluno que o leia com um objetivo, que até pode não coincidir com a intenção do autor.

P - Neste momento, para onde se deve direcionar a investigação sobre a compreensão deste tipo de textos? Quem está a começar a trabalhar na investigação, quais são os grandes focos?

Um foco essencial é o trabalho multimédia, porque a navegação é muito importante. Questões como “Onde ler?”, “Onde não ler?” estão a ser alvo de grande interesse e há muita gente a trabalhar em multimédia neste momento, com múltiplos textos.

Outro foco, que já vem de há alguns anos, é o papel que têm os objetivos, as metas, o que chamamos de instruções de relevância. O texto é escrito com uma intenção e o professor tem de pedir ao aluno que o leia com um objetivo, que até pode não coincidir com a intenção do autor. No texto “No Mediterrâneo morre-se”, um texto experimental que utilizamos muitas vezes com os alunos do 6.º ano e 7.º ano e que neste momento faz parte de muitos estudos, os autores querem explicar porque se morre no Mediterrâneo. Então, não podemos dizer “vamos ver como é o Mediterrâneo, que características tem. Vais ler este texto para ver que características tem.” Realmente, fala das características, mas o texto não foi escrito para descrever o Mediterrâneo. Então podemos dar-lhe uma instrução de relevância e essa instrução requer que o leitor leve a cabo ações deliberadas ou estratégias (*top down*) para selecionar os conteúdos do texto que refletem possíveis causas que podem levar à destruição do Mediterrâneo e deixar em segundo plano os conteúdos que não os refletem. Essa seleção implica consciencialização e deliberação. No entanto, grande parte da compreensão não é controlada por nós. Trata-se de um processo associativo de uma ideia com outra e com

P

outra, quantas mais conexões, melhor, e depois aparece uma que não está muito conectada e desaparece. É o próprio texto que o determina, não és tu, isto é muito interessante. Nos últimos 11 anos, houve uma mudança do processo ascendente ou automático (*botton up*) para o processo *top down* outra vez. Esta é a importância dos objetivos, a importância das metas.

Outra questão é combinar processos frios, como os mencionados até agora, e os processos quentes, dirigidos à dimensão emocional e motivacional, que intervem indelevelmente no desenvolvimento de qualquer tarefa. Se eu disser “Vamos ler o texto «Porque é que no Mediterrâneo se morre»” é frio, mas se disser “vamos ler o texto porque é um tema interessantíssimo que pode afetar as nossas vidas e que devemos compreender” já é quente. Mas depois temos de unir o frio e o quente numa intervenção. É cada vez mais importante, como o *feedback*, por exemplo. Se eu disser “olha, tens de ler isto e isto e perceber” é frio. Mas eu posso dizer “vamos alcançar este objetivo. Conseguiste. Está muito bem.” Isto dá-nos esperanças de que poderá conseguir sozinho. Acredito que basta consegui-lo. É muito interessante questionar o aluno do porquê daquela resposta, comprometê-lo com a tarefa. Definir uma meta é bom, mas, se não te comprometes com ela, não serve de nada. Tens de te comprometer com uma meta e renunciar a todas as outras. Procurar uma meta, em princípio, não custa nada, mas saber que procuras uma e renuncias a todas as outras, sim. Tens de ter razões para isso. Estes argumentos são quentes, são motivacionais, são emocionais.

A última questão que eu acho que também interessa a muita gente é, no final, o que significa isto? Qual é o verdadeiro significado? A resposta que damos tem uma representação coerente e organizada. Para muita gente é afinal a idoneidade da corporeidade, é uma

ideia. Quando compreendemos alguma coisa, simulamos que estamos a viver isso. Porque só damos sentido à compreensão, que é o significado mais plausível, senão seria muito lógico. Se queres compreender algo, tens de vivê-lo. No “No Mediterrâneo morre-se”, tu sentes-te triste e essa experiência é corpórea, como se envolvêssemos o nosso corpo e experimentássemos o que a linguagem está a dizer. É uma ideia que parece interessante a muita gente, a todos parece interessante, porque levaria a uma ideia de compreensão muito mais sólida, não a uma representação abstrata. Bom, esta representação tens de a viver, de a simular, porque não vives, simulas que estás a viver. Essa simulação dá um sentido muito mais real à compreensão. Muita gente também trabalha nisto com os alunos, os alunos escutam o que dizes, como nos contos. “Agora vou contar um conto para ser vivido” e a professora vai viver o conto outra vez. Tem esse mesmo medo, um pouco menos de medo. Queres compreender o Capuchinho, tens de simular que és o Capuchinho. O teu corpo, não tu, o teu corpo experimenta o mesmo que o Capuchinho, tu sentes o mesmo que ele: repugnância, temor.... Sentes! Isto seria uma ideia de compreensão corpórea, não profunda, mas corpórea. Mas nós não sabemos o que fazer com isso quando é muito abstrato, mas atuamos da mesma forma. Mas há níveis, e aí está a discussão, porque há alguma raiz experimental, corpórea.

A relevância, o multitexto, o quente/frio, as instruções de relevância são questões de compreensão que interessam a toda a gente e o que estamos a discutir é porque nos custa tanto usar estas ideias em benefício dos professores. Porque nos custa tanto? É uma pergunta que tenho feito a mim mesmo durante muitos anos e ainda procuro a resposta.