

Competência leitora e aprendizagem¹

ISABEL SOLÉ GALLART

O propósito desta exposição é trazer alguns resultados gerados pela pesquisa sobre a compreensão leitora vinculada a tarefas de aprendizagem. Para isso, considera-se o significado da competência leitora na sociedade atual, que amplia e diversifica o conceito mais tradicional que normalmente é utilizado. Essa ampliação provoca necessariamente uma revisão do conceito de alfabetização. A partir dessas premissas, discute-se o nível de compreensão leitora que os estudantes atingem, tendo como referência o relatório Pisa (2003)². E, com um olhar voltado para os resultados proporcionados pela pesquisa nesse âmbito e na reflexão que provocam, concluirei meu breve discurso.

A COMPETÊNCIA LEITORA

Formar leitores no século XXI exige considerar, no mínimo, três dimensões: ensinar e aprender a ler, a desfrutar da leitura, e a ler para aprender. Essas dimensões não têm caráter consecutivo; em qualquer momento em que planejamos experiências educacionais destinadas a promover a capacidade para ler precisamos considerá-las. Essa exigência é coerente com as definições sobre a competência leitora utilizadas atualmente; assim, por exemplo, nos relatórios de avaliação Pisa (2000, 2003; ver OCDE,³ 2004) subjaz a seguinte definição: “A competência leitora consiste na compreensão e no emprego de textos escritos e na reflexão pessoal a partir deles, com a finalidade de atingir as metas próprias, desenvolver o conhecimento e o potencial pessoal e participar na sociedade”.

Essa competência, portanto, é atualizada em textos bem diversificados — persuasivos, publicitários, informativos, de reflexão, expositivos, literários, hipertextos — que são apresentados em formatos e suportes diferentes, e que são abordados pelos leitores com uma variedade de objetivos: para desfrutar, para se informar, para aprender, para resolver um problema prático, para comunicar a outros... Então, embora sempre se leia, lê-se de uma maneira diferente em virtude da combi-

1. Esse texto reproduz o conteúdo de um comunicado apresentado pela autora no I Congresso Nacional de Bibliotecas Escolares, organizado pela Fundación Germán Sanchez Ruipérez e a Junta de Castilla y Leon (Salamanca, Espanha, 2006).

2. Programme for International Student Assessment (Programa Internacional para a Avaliação de Estudantes).

3. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

nação dessas variáveis. Ler, portanto, não é uma única e idêntica coisa, nem se aprende de uma só vez, em um ciclo determinado da escolaridade. Diante de uma concepção simplista da leitura e sua aprendizagem, impõe-se uma visão diversa e processual; aprendemos a ler e continuamos com essa aprendizagem ao longo de toda a escolaridade — e ao longo de toda nossa vida.

Essa constatação se traduz em diversas propostas sobre a existência de diferentes níveis de alfabetização, entre elas as de Wells (1987) ou Freebody e Luke (1990). Esses dois últimos autores estabelecem os seguintes níveis para se conseguir a alfabetização completa (ou uma completa competência leitora, tal como foi definido acima):

- ...⇒ Decodificação, que implica o conhecimento e o uso do código escrito, o reconhecimento de letras, palavras, frases e estruturas textuais.
- ...⇒ Compreensão do significado, que exige a ativação do conhecimento prévio e sua relação com as ideias transmitidas pelo texto; a identificação de ideias importantes e secundárias e a realização de inferências.
- ...⇒ Uso dos textos, que exige o conhecimento dos diferentes tipos e gêneros de textos e de seus usos para diferentes propósitos e em diferentes contextos sociais e culturais.
- ...⇒ Leitura crítica, que leva a compreender que os textos nunca são neutros, mas representam pontos de vista particulares e excluem outros. Exige identificar, avaliar e contrastar diferentes visões, fazendo uso epistêmico da leitura.

Com frequência, o ensino da leitura se restringe aos dois primeiros níveis estabelecidos por Freebody e Luke (1990). Apesar de se diversificar os textos que se oferece aos estudantes para ler, é muito discutível que a formação proporcione os critérios necessários para saber escolher e propô-los com a finalidade de aprender, comunicar ou desfrutar (e muito menos para saber elaborá-los). Menos frequente ainda são as tarefas relacionadas com a leitura crítica, necessária para aprender, além de servir a outras finalidades. Apesar disso, costuma-se supor geralmente que quando um estudante “aprendeu a ler” — entendendo com isso que ele compreende o significado de determinados textos — ele poderá usar, sem problemas, a leitura para aprender a partir de textos diferentes e mais complexos, mais densos, de estrutura expositiva, que pressupõem conhecimento específico....

A realidade mostra que essa suposição está longe de ser correta. O relatório Pisa 2003 oferece dados conhecidos por todos, mas que convém rever, mesmo considerando o caráter problemático de todo o processo de avaliação externa. Sem entrar em muitos detalhes, esse relatório nos indica que 40% da amostra de estudantes espanhóis atinge os níveis 1 e 2 (14% e 26%, respectivamente), o que permite que eles trabalhem (pior ou melhor) com *tarefas simples de leitura*, que exigem um tratamento elementar da informação contida em textos de pouca densidade, estruturalmente simples, e dotados de índices para “marcar” o mais relevante. Essas tarefas consistem em localizar informações mencionadas explicitamente no texto na ausência de dados que provoquem distração; identificar o tema de um texto com conteúdo familiar; estabelecer uma relação simples entre uma parte do texto e a vida cotidiana.

O nível intermediário (nível 3) é ocupado por estudantes capazes de resolver tarefas

de *leitura com dificuldade moderada* (30% da amostra espanhola). Esses estudantes, quando deparam com textos de maior complexidade, localizam informações, estabelecem relações entre as ideias que ele contém, podem deduzir o tema do escrito e relacioná-lo com o conhecimento prévio e com aspectos da vida cotidiana. Os níveis mais elevados de leitura (níveis 4 e 5) agrupam 23% dos estudantes espanhóis (respectivamente, 18% e 5% da amostra) capazes de realizar aquelas que são consideradas *tarefas difíceis de leitura* em textos densos, que incorporam elementos que provocam distração. Esses estudantes podem localizar informações não evidentes, se envolvem em processos de interpretação e de reflexão considerando simultaneamente vários critérios, portanto, processos mais complexos do que aqueles exigidos pelos níveis inferiores. Isso permite que eles trabalhem com textos não familiares, utilizem estratégias adequadas para elaborar respostas corretas que exigem compreensão profunda, elaboração de deduções e hipóteses, abordagem da ambiguidade, avaliação crítica e recorram a um conhecimento especializado.⁴

Como os meios de comunicação e também muitos responsáveis políticos tornaram público o *ranking* e a posição da amostra espanhola em relação à europeia, julgo necessário prestar atenção ao fato de que, considerando o caráter representativo da amostra, e mesmo que um bom número de estudantes consiga ler, apenas um em cada quatro (os que atingem os níveis 4 e 5) possui condições suficientes ou boas para poder *utilizar a leitura para aprender*. E este é, sem dúvida, um dado perturbador que nos faz abordar esse tipo de leitura.

Leitura para aprender

Longe de considerar a competência leitora como uma técnica que se aprende e se aplica precipitadamente em uma variedade de textos, as tendências atuais consideram que as diferentes disciplinas não são espaços apenas conceituais, mas também retóricos e discursivos, sendo que cada uma delas tem suas formas específicas de elaborar e comunicar a informação. Aprender uma disciplina (ciências, matemática, literatura) implica também aprender a ler e escrever seus próprios textos (Carlino, 2005).

Por outro lado, aprender é um processo que exige envolvimento pessoal e capacidade de autorregulação. O leitor que aprende (Solé e Mateos, no prelo) tem ou estabelece um propósito claro para a tarefa; planeja as estratégias de leitura mais adequadas para atingi-lo, considerando seus próprios recursos e as demandas específicas da tarefa; supervisiona o processo até a meta fixada, detectando eventuais problemas e tomando medidas para resolvê-los e avalia o resultado de seus esforços. No entanto, muitas demandas que os estudantes recebem nas escolas podem ser resolvidas com uma aprendizagem muito mais superficial e, até mesmo, mecânica, que não é consolidada e que costuma ser esquecida sem deixar pistas na estrutura de conhecimentos.

As razões que explicam esses fatos podem ser inúmeras, e algumas não conhecemos. No entanto, nós temos algumas indicações sobre as quais é bom refletir. Diversas pesquisas (Alvermann e Moore, 1991; Spor e Schneider, 1999; Bean, 2000) evi-

4. Pisa estabelece um nível adicional, nível -1, que inclui aqueles alunos que não conseguem atingir o nível inferior (1). Esses jovens (7% da amostra) apresentam sérias dificuldades para localizar uma informação concreta ou para reconhecer o tema de um texto simples e familiar.

denciam que as tarefas para ensinar a usar a leitura para aprender são muito poucas. Destacam, também, que as tarefas de aprendizagem que envolvem leitura e escrita apresentam níveis de complexidade bastante elevados para os estudantes. Indicam, do mesmo modo, que a ausência de um contexto de sentido promove uso técnico e superficial de tarefas que, estrategicamente usadas, poderiam gerar aprendizagens profundas e relacionadas entre si.

As tarefas de leitura e escrita para aprender

Em uma pesquisa realizada na Espanha com 214 professores e 646 alunos (1º e 2º ciclos de ESO,⁵ *Bachillerato*⁶ e Universidade), na qual se perguntava sobre as tarefas de leitura e escrita que eram propostas e realizadas respectivamente, encontramos alguns resultados interessantes, que são aqui resumidos rapidamente (Solé et al., 2005):

- a. Maior variedade de tarefas nos níveis inferiores e maior complexidade nos níveis mais elevados.
- b. Maior diversidade de tarefas propostas e realizadas em ciências sociais do que em ciências naturais.
- c. As tarefas mais propostas e realizadas são majoritariamente pouco complexas (tomar notas, sublinhar, reconhecer ideias principais, responder perguntas). Essas tarefas exigem ler e processar um só texto, copiar as explicações do professor ou fragmentos do texto, requerem níveis bem simples de composição escrita e levam, em sua maioria, a reproduzir o conhecimento.
- d. As tarefas que exigem alto grau de elaboração, integração de fontes documentais diversas e composição escrita não são frequentes em nenhum nível educacional, apesar de serem reconhecidas como favoráveis para fomentar uma aprendizagem profunda e sólida. Entre essas tarefas estaria a de elaborar mapas conceituais, sintetizar, comentar textos e elaborar ensaios.

Estudos quantitativos realizados nesse mesmo projeto de pesquisa, sobre casos específicos de todos os níveis educacionais, oferecem resultados que proporcionam novos elementos para a reflexão. Entre eles, destacaremos apenas:

- a. A presença de dificuldades na realização de tarefas habitualmente demandadas, como o resumo, devido a:
 - Procedimentos inadequados: diretos; sem leitura prévia, sem revisão do conteúdo segundo as normas para assegurar sua adequação ao texto resumido.
 - Reprodução de uma sequência aprendida: ler, sublinhar, textualizar, revisar aspectos formais.
 - Ausência de finalidade que dê sentido à elaboração de resumo.
- b. Tarefas que exigem integrar e sintetizar informação de fontes diversas e composição escrita não são frequentes em nenhum nível educacional e pouquíssimos estudantes conseguem realizá-las adequadamente (5%).
- c. Estudantes com boa competência e bom rendimento em leitura e escrita também passam por essas dificuldades, o que corrobora o fato de que não basta saber ler e escrever para conseguir usar a leitura e a escrita para aprender.

5. Educação Secundária Obrigatória.

6. Modalidade de ensino de nível médio, posterior à ESO, que compreende dois anos. (N. de T.)

- d. Uma porcentagem elevada de estudantes, até mesmo de nível superior, interpreta erroneamente o que foi lido e não compensa esses erros porque não os revisa.

PARA AVANÇAR, A CURTO E MÉDIO PRAZOS: PRIORIDADES

No âmbito da educação obrigatória é necessário assumir que a leitura é objeto e conteúdo de todas as áreas (e não só instrumento de aprendizagem), em todas as etapas. Por isso, sem desmerecer outras medidas que certamente deveriam ser tomadas, o mais urgente é:

- ...⇨ Identificar, em cada área, textos prototípicos e formas de leitura específicas. Ensinar como lê-los, a autoavaliar e a revisar a leitura, assim como resolver os problemas de compreensão.
- ...⇨ Identificar as tarefas híbridas que exigem necessariamente ler e escrever (tomar notas, fazer esquemas, elaborar resumos, sintetizar, comentar textos...) que sejam mais adequadas às finalidades da área e também se comprometer com seu incentivo. Essas tarefas podem contribuir muito para a elaboração de aprendizagens sólidas.
- ...⇨ Propor tarefas de aprendizagem que tenham sentido, que incluam um público, que apresentem problemas e que não possam ser resolvidas de forma rotineira.
- ...⇨ Questionar o caráter determinante que o livro de textos acaba tendo sobre as atividades para aprender que são propostas aos estudantes. Ressaltar a necessidade de que, em todas as áreas, os estudantes e seus professores consultem outras fontes, frequentemente a biblioteca para trabalhar e aprender os conteúdos de diferentes disciplinas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVERMANN, D. E.; MOORE, D. W. Secondary school reading. In: KAMIL, M. L. et al. (Eds.). *Handbook of Reading Research*. New York: Longman, 1991. v. II, p. 951-983.
- BEAN, T. W. Reading in the content areas: social constructivist dimensions. In: KAMIL, M. L. et al. (Eds.). *Handbook of Reading Research*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2000. v. III, p. 629-644.
- CARLINO, P. *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- FREEBODY, P.; LUKE, A. Literacies programs: debates and demands in cultural context. *Prospect: Australian Journal of TESOL*, v. 5, n. 7, p. 7-16, 1990.
- OCDE. Relatório PISA 2003. 2004. Disponível em: <<http://www.pisa.ocde.org>>.
- SOLÉ, I.; MATEOS, M. et al. Llegir, pensar i aprendre. *Revista de Didáctica de la Lengua i de la Literatura*, n.41, 2007.
- SOLÉ, I. et al. Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, v. 28, n. 3, p. 329-347, 2005.
- SPOR, M. W.; SCHNEIDER, B. K. Content reading strategies: what teachers know, use, and want to learn. *Reading Research and Instruction*, v. 38, n. 3, p. 221-231, 1999.