

FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



*Avaliação da Literacia em Leitura*  
*Uma análise de produções dos estudantes portugueses*  
*no âmbito do PISA (Programme for International Students Assessment)*

**ANA CRISTINA TOMÉ DE ALMEIDA**

**Coimbra, 2010**

**FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA**

**Tese de Mestrado em Linguística e Ensino, na área de especialização em  
Linguística Aplicada, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de  
Coimbra, sob orientação das Professoras/Doutoras Ana Cristina Macário  
Lopes e Graça Rio-Torto.**

***Avaliação da Literacia em Leitura***

***Uma análise de produções dos estudantes portugueses no âmbito do PISA  
(Programme for International Students Assessment)***

**Ana Cristina Tomé de Almeida**

**Coimbra, 2010**

**Ao João e ao Diogo  
e aos meus pais e tio pela minha formação e por  
nunca terem deixado de acreditar em mim.**

A frequência do Mestrado em Linguística e Ensino, na área de especialização em Linguística Aplicada, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra possibilitou-me o estudo sistemático de uma temática pela qual detenho um interesse especial: a literacia em leitura. Os estudos sobre esta problemática são inúmeros, as conclusões unânimes, os esforços confluentes. Ainda assim, as questões que ficam são muitas: porque se continua a afirmar que os nossos alunos não lêem? Que relação existe entre a leitura e os professores e entre a leitura e os alunos? O que leva os nossos alunos a falhar em situações reais de aplicação prática de competências leitoras?

À medida que o mestrado avançou, as questões enunciadas foram-se delineando e ganhando uma consistência mais pertinente, ainda que persistam dúvidas, principalmente aquelas que estão longe do nosso alcance e encerradas no tão anunciado «sistema».

No momento de dar por encerrada mais esta caminhada, interrompida apenas porque os pés descalços se ressentem, cumpre-me agradecer: às Professoras Doutoras Ana Cristina Macário Lopes e Graça Rio-Torto a orientação e supervisão pedagógica, a disponibilidade, o incentivo na concretização e finalização deste trabalho; À minha família; A todos quantos, de algum modo, me apoiaram, com palavras de incentivo, o meu agradecimento e reconhecimento.

## Índice geral

RESUMO .....	VII
ABSTRACT .....	VIII
Capítulo I - Introdução .....	9
1. Razões que nortearam a realização deste trabalho.....	9
2. Problema que motivou esta reflexão .....	10
3. Objectivos do trabalho.....	12
4. Planificação do Trabalho .....	13
Capítulo II - A Avaliação da Literacia em Leitura.....	16
1. A relevância da leitura nas sociedades contemporâneas .....	16
a) As sociedades ocidentais como sociedades grafocêntricas.....	19
b) As novas tecnologias e as novas ordens de leitura .....	21
c) Ordens de leitura e exclusão social e cultural.....	27
2. A relevância da leitura nas comunidades escolares .....	29
a) A leitura como prática comunicativa constitutiva da educação escolar. ....	33
b) Ler para a escola e ler para além da escola. ....	41
c) O ensino da leitura como tarefa especializada da escola.....	44
d) O ensino da leitura: objectivos, instrumentos e resultados.....	57
3. A leitura e competência de leitura.....	62
a) Factores constitutivos da leitura: leitor, texto e contexto.....	63
b) A leitura: uma competência complexa.....	74
4. A avaliação da Literacia em Leitura – os programas de avaliação e os níveis de desempenho. ....	77
a) Estudo sobre os níveis de desempenho em literacia. ....	77
b) Apresentação, objectivos, instrumentos e resultados do Programa PISA ..	90
c) Os níveis de desempenho em literacia em leitura no discurso político e educativo. ....	103
Capítulo III .....	105
1. Objectivos do estudo .....	105
2. Objectos do estudo .....	107
a) Caracterização das provas.....	107
b) Enunciado do questionário .....	108
c) Respostas dos inquiridos.....	109
d) Classificação atribuída (pelo codificador) .....	111
e) As suas Inter-relações.....	112

3. Metodologia do estudo .....	113
Capítulo IV .....	119
1. Apresentação e análise dos dados .....	119
Capítulo V .....	125
1. Considerações finais .....	125
Referências Bibliográficas.....	132
ANEXOS .....	145
ANEXO I.....	146
ANEXO II .....	150

## RESUMO

Esta dissertação de mestrado tem por objectivo analisar os resultados extraídos de um *corpus* constituído por doze testes escritos, recolhidos de forma aleatória dos totais realizados no âmbito do PISA 2000.

Foram analisadas três questões relativas a um pequeno artigo de opinião, com o objectivo de avaliar o modo como os alunos portugueses de quinze anos reagem em situação de avaliação da literacia em leitura. Esta avaliação foi realizada através de um processo de interpretação e compreensão de textos escritos, especificamente de um texto de carácter utilitário, pretendendo-se focar as possíveis causas da não capacidade de resposta, a questões de diferentes tipologias.

Partindo do pressuposto de que a leitura e concomitantemente todo o processo de compreensão e interpretação se baseiam numa panóplia de complexos saberes adquiridos ao longo de toda a escolaridade, tentámos perceber o que é que falha quando, ante um texto, não se conseguem fazer quaisquer tipos de inferências de forma a poder responder de forma inequívoca ao que nos é perguntado. Para chegarmos a estas conclusões, sempre conjecturais, fomos, ao longo do trabalho, questionando e problematizando a leitura e a relevância que assume na sociedade portuguesa, a competência leitora, a escola e o seu funcionamento e as exigências da sociedade grafocêntrica que nos envolve no que à literacia diz respeito.

**Palavras-chave:** literacia, leitura, inferência, compreensão leitora.

## **ABSTRACT**

This Master's dissertation aims at analysing the data resulting from a set of twelve written tests randomly collected from the range of tests done for the PISA 2000.

Three questions concerning a short opinion essay were analysed with the purpose of evaluating how Portuguese fifteen-year-old students react while being assessed on their reading literacy.

This evaluation consisted in a process of comprehension and interpretation of written texts, specifically of a practical nature, with the objective of finding out the reason why students are unable to answer differentiated questions.

Considering that reading skills simultaneously the whole process of comprehension and interpretation are based on a range of complex knowledge acquired during the school years, we tried to understand what fails when students cannot infer ideas from a text in order to answer both correctly and undoubtedly to what they are asked. In order to draw these conclusions, always conjectural, we have put questions and reflected on reading and its role and relevancy in Portuguese society, on the reading competence, on the school system and its functioning and on the demands of the "grafocentered" society on what concerns literacy.

**Key-words:** literacy, reading, inference, reading comprehension.



# Capítulo I - Introdução

## 1. Razões que nortearam a realização deste trabalho

Inserindo-se este trabalho na área da Didáctica das Línguas, particularmente na área do Português, parece natural que as temáticas aqui tratadas tenham como propósito privilegiado os discursos e as práticas que configuram esta área, nomeadamente no que ao ensino-aprendizagem diz respeito. Esta opção acaba por nos transportar para uma realidade complexa que engloba, para além da escola, e da sala de aula, outros contextos de produção ou reprodução do discurso pedagógico, tendo sempre o foco de atenção nas competências adquiridas em função da vida prática e quotidiana.

Assim, as razões que nortearam este trabalho são, em primeiro lugar, pessoais, já que a necessidade de aprender mais na área em que trabalhamos é uma constante. A necessidade de reflexão que surge a cada encontro com o texto servirá para que se possam melhorar ou alterar práticas pedagógicas até aqui arreigadas.

Em segundo lugar, são de carácter profissional, uma vez que a prática docente tem mostrado que é urgente que se transformem as orientações até aqui utilizadas, por quase todos, de forma a estimular nos alunos mais e melhores hábitos de leitura, à medida que se pretende que, paulatinamente, possam superar algumas dificuldades. O trabalho de investigação tem, neste sentido, um papel importante uma vez que permite alargar, aprofundar e actualizar horizontes, contribuindo para um melhor conhecimento sobre as questões referentes ao ensino. O dever de conhecer os processos que envolvem a leitura, a formação de leitores e o próprio leitor como ser individual é imperativo para que se possa combater/atenuar a percentagem de iliteracia ainda presente num país que ocupa os últimos lugares em praticamente todos os estudos sobre o tema.

Em terceiro lugar, porque durante a frequência do Mestrado, e particularmente da disciplina de Didáctica das Línguas, sempre que surgia o tema leitura era óbvio que a tarefa da escola/professores se afigurava como sendo complexa. Promover a leitura e o livro junto dos alunos, testemunhar a multidisciplinaridade da Língua Portuguesa nunca foi fácil para quem lida diariamente com alunos tão díspares em tantos aspectos.

É tendo em conta a complexidade do tema e a vontade de trazer algum contributo para a reflexão sobre a formação de leitores e a avaliação da literacia que surge este trabalho.

## 2. Problema que motivou esta reflexão

A problemática central deste trabalho parte da constatação de que «em comparação com a situação média no espaço da OCDE, temos em Portugal uma percentagem muito elevada de alunos de 15 anos com níveis muito baixos de literacia - são 52% de estudantes com níveis de literacia iguais ou inferiores a 2, em comparação com 40% de alunos no espaço da OCDE.»<sup>1</sup>.

Esta questão tem preocupado inúmeros investigadores portugueses cujos estudos apontam quer para uma acentuada falta de hábitos de leitura quer para baixos níveis de literacia.

Em 1991, Eduardo Freitas e Maria de Lourdes Lima dos Santos publicam *Hábitos de Leitura em Portugal: Inquérito Sociológico*. Centrado nas práticas de leitura em Portugal, este estudo conclui que, num universo que engloba a população portuguesa residente no Continente nas localidades de 1000 habitantes e mais, e a população alfabetizada e com idade igual ou superior a 15 anos, cerca de 60% dos inquiridos apresenta uma prática pouco consolidada da leitura ou não lêem de todo.

Evidencie-se o estudo *Reading Literacy* (I. Sim-Sim & G. Ramalho, 1993) que circunscreveu um avultado número de alunos de proveniências diversas. Os resultados alcançados revelaram que o desempenho dos alunos portugueses foi fraco. Portugal ocupa o 24.º lugar em 32 países participantes no estudo. Saliente-se que estes resultados estão relacionados com variáveis como o sexo, a região, a dimensão da escola, a existência de livros em casa e a frequência da biblioteca pelos alunos em questão.

Das mesmas autoras, realizado em 1991, mas só publicado em 1993, o estudo *Como lêem as nossas crianças. Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*, centrado num universo estatístico de crianças do 4º ano de escolaridade do primeiro ciclo (grupo A) e do 9º ano do terceiro ciclo (grupo B), revela

---

<sup>1</sup> PISA 2000. *Programme for International Student Assessment*. Resultados do Estudo Internacional. (2001). Ministério da Educação. GAVE. Lisboa.  
In [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=primeiro\\_relatorio\\_nacional.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=primeiro_relatorio_nacional.pdf).  
Acedido em 14 de Fevereiro de 2010.

que os níveis de literacia se encontram condicionados por diversas variantes: as crianças que vivem em meios urbanos revelaram melhores resultados do que as crianças residentes em zonas rurais; quanto maior é o número de livros que o aluno tem em casa melhor é o desempenho conseguido; a um maior número de livros na biblioteca corresponde um nível superior nos resultados dos sujeitos. Em Portugal, o tempo dispendido pelas crianças em frente ao televisor é significativo e este facto condiciona os níveis de literacia de forma negativa. Curiosa é ainda a conclusão de que quanto mais velhos são os estudantes, piores são os resultados atingidos.

A uma conclusão não muito distante dos restantes chega o estudo *A Literacia em Portugal. Resultados De Uma Pesquisa Extensiva e Monográfica* (A. Benavente, et al., 1996). Os autores mencionam que, de um modo geral, os níveis de literacia se apresentam como sendo marcadamente baixos, e as competências gerais em literacia se distribuem de forma desigual pela população adulta, resultando deste facto uma incapacidade evidente para resolver situações do quotidiano.

Mais recente é o estudo internacional PISA – *Programme for International Student Assessment* – que teve lugar no ano 2000 e pretende aferir sobre os conhecimentos e as competências adquirida pelos alunos de 15 anos, na literacia em leitura, matemática e ciências. Também neste estudo se conclui que mais de metade dos nossos alunos apresentam níveis de literacia iguais ou inferiores a 2 se comparados com os alunos pertencentes aos restantes países da OCDE. É de ressaltar, no entanto, que foram tidas em conta as características da família: os recursos educacionais existentes em casa, os bens culturais, o interesse académico dos pais e o seu interesse social. As condições da instituição escolar foram também um factor determinante para o desempenho dos alunos.

Os resultados supra referidos são preocupantes e evidenciam claramente falhas quer a nível do sistema educativo quer nas estruturas sociais. É por estas últimas que deve começar o processo. A família é um factor muito importante na motivação para a leitura, já que é o pilar que depois sustenta toda a posterior aprendizagem e o sucesso na mesma. Se a família não inculcir desde muito cedo o gosto e hábito de leitura, o trabalho da escola fica condicionado e dificultado. Ainda assim, não desistindo da sua árdua tarefa, a escola começa agora a dar maior atenção ao aspecto leitura, expandindo espaços propiciadores à mesma. A biblioteca começa a

assumir agora uma importância privilegiada no espaço escolar. Apesar de haver ainda um longo caminho a percorrer, a biblioteca está a começar a organizar-se para que o seu espaço se torne aliceador das práticas de leitura. Aos professores cabe a tarefa de mostrar aos alunos que a frequência desse espaço é fundamental no que à aquisição de competências literárias diz respeito. É imperativo que se descentralize o processo de ensino-aprendizagem da sala de aula e se seja mediador entre biblioteca-livros-aluno. A biblioteca deve ser pensada como uma prática diária da escola.

Numa sociedade contemporânea e completamente grafocêntrica é imperativo que cada cidadão esteja apetrechado das ferramentas essenciais em termos de competências de leitura e escrita, caso contrário será naturalmente excluído da vida competitiva e activa. As exigências no que à esfera da literacia diz respeito estão cada vez mais presentes no mundo profissional e associadas aos níveis de qualificação, daí que seja uma preocupação comum proporcionar competências nos domínios da leitura, da escrita e do cálculo a um número cada vez mais alargado de pessoas.

### **3. Objectivos do trabalho**

Decorrentes da problemática supra apresentada, surgem os seguintes objectivos que presidem a este trabalho:

1. Demonstrar a importância da leitura no desenvolvimento do indivíduo numa sociedade contemporânea.
2. Mostrar como a escola exerce um papel basilar na aquisição da competência de leitura, cada vez mais importante numa sociedade em constante transformação.
3. Constatar a avaliação da literacia em leitura em Portugal através de estudos práticos, mais concretamente o PISA - *Programme for International Student Assessment*.
4. Apresentar e analisar as possíveis causas que levam os alunos a uma resposta considerada incorrecta em situação de avaliação num teste de compreensão escrita.

5. Contribuir, em suma, para a reflexão em torno da importância da competência de leitura na persecução do sucesso educativo.

#### **4. Planificação do Trabalho**

A importância da literacia em leitura, as exigências que lhe estão subjacentes e as consequências que advêm da não aquisição desta competência, constituem o essencial deste estudo. Sendo a leitura um acto de inegável importância na vida de qualquer cidadão, convém que não se ignore o facto de Portugal apresentar índices muito baixos no que aos hábitos de leitura diz respeito. É na tentativa de encontrar algumas respostas para este facto que se analisou, de forma rigorosa, uma pequena amostra do comportamento de alunos em final de terceiro ciclo em situação de avaliação de interpretação de um texto de carácter utilitário incluso no PISA 2000.

Estruturalmente, este trabalho encontra-se dividido em cinco capítulos.

Assim, no primeiro capítulo, que dará pelo nome de Introdução, explicitar-se-ão as razões que nortearam a realização deste trabalho, bem como a problemática que lhe esteve subjacente.

O segundo capítulo é especialmente dedicado à avaliação da literacia em leitura. O tratamento deste tema pressupõe que se faça uma incursão por temáticas em que se aborde a importância da leitura nas sociedades contemporâneas e ao uso que dela se faz tendo em conta a crescente complexificação e modernização das mesmas; a imposição das novas tecnologias que por si só geram novas ordens de leitura e a consequente exclusão sociocultural a que se vêem sujeitos todos aqueles que não possuem competências de forma a poder colmatar todas as dificuldades a que se vêem sujeitos. Relevante também parece ser a ligação entre o físico e o digital que se pressupõe ser a nova palavra de ordem no que ao ensino diz respeito, já que os nossos alunos dão cada vez mais importância à variedade de meios e recursos disponíveis na escola. Uma interligação perfeita entre aluno, livro, computador e escola evitaria que no futuro se pudessem sentir excluídos da sociedade que cada vez mais exige dos seus cidadãos.

Ainda neste capítulo far-se-á referência à formação de leitores e à relevância da leitura nas comunidades escolares, recaindo o foco de atenção na instituição

escola como sendo a principal responsável pela promoção da leitura. A este propósito, focar-se-ão duas iniciativas promotoras da aquisição de competências leitoras: o Plano Nacional de Leitura e o Programa Nacional de Ensino do Português que têm como principal objectivo colmatar as dificuldades sentidas pelos nossos alunos quando se trata de usar a leitura com a finalidade de se envolverem em práticas sociais. Dentro do espaço escola, abordar-se-á a biblioteca escolar como lugar privilegiado para a aquisição da competência leitora, já que fornece aos alunos recursos variados de informação. Principal responsável pelo desenvolvimento de um trabalho autónomo, a biblioteca escolar surge como sendo um dos principais dissuasores do chamado conhecimento massificado, rigidamente orientado. O ensino da leitura fica portanto dependente não só da frequência assídua à biblioteca, mas também da frequência, igualmente assídua, a aulas de Português que contemplem de forma inequívoca o ensino da leitura em situação de sala de aula, sem constrangimentos que a condicionem, sem imposições de sentidos. Independentemente das políticas educativas, os professores devem ensinar aos seus alunos que a leitura não se esgota numa análise interpretativa exaustiva e puramente avaliativa. É nesta sequência que surge a interacção entre leitor, o texto e o contexto, na medida em que é desta relação estreita que resulta a leitura e a competência leitora e é também nesta altura que nos apercebemos da complexidade inerente ao acto de ler.

No ponto quatro, o último deste capítulo, pretende promover-se uma reflexão sobre os índices de literacia da população portuguesa, com base nos resultados dos seguintes estudos: *A Literacia em Portugal. Resultados De Uma Pesquisa Extensiva e Monográfica, sob coordenação de Ana Benavente; Hábitos de Leitura em Portugal: Inquérito Sociológico*, de Eduardo Freitas e Maria de Lurdes Lima dos Santos e *PISA 2000*. Refira-se que é neste último que recai maior interesse e atenção, uma vez que é ele o nosso principal objecto de trabalho.

Termina este capítulo com uma breve referência aos níveis de desempenho em literacia em leitura nos discursos político e educativo.

O terceiro capítulo deste trabalho centra-se nos objectivos do mesmo, nos objectos e metodologias de estudo que servirão de base ao quarto capítulo, onde se apresentará a análise dos dados recolhidos numa pequena amostra de 12 testes realizados no âmbito da participação portuguesa na primeira sondagem do

Programme for International Student Assessment (PISA) que teve lugar no ano 2000.

No quarto capítulo, apresentar-se-ão as conclusões que o trabalho realizado permitiu retirar.

## Capítulo II - A Avaliação da Literacia em Leitura

### 1. A relevância da leitura nas sociedades contemporâneas

Na generalidade das sociedades contemporâneas, compreender, usar e avaliar textos escritos tornou-se uma condição fundamental para que nelas se possa viver, para que nelas se possa participar de forma activa e para que se possa aceder aos recursos por ela disponibilizados. Um acesso limitado a estes recursos é, por isso, sinónimo de exclusão e de dependência. Como diz Ana Benavente (1996),<sup>2</sup>

«Foi em grande parte a preocupação em proporcionar competências básicas, nos domínios da leitura, da escrita e do cálculo, a um número cada vez maior de pessoas, que motivou políticas de escolaridade obrigatória, quer através de medidas orientadas para garantir o acesso à escola na infância (e, mais tarde, na juventude), quer por meio do desenvolvimento de planos de alfabetização visando uma escolarização de segunda oportunidade para aqueles que a ela antes não tinham acedido.»

A crescente complexificação e modernização das sociedades contemporâneas exigem que a escolaridade obrigatória se alargue para que se garantam as condições adequadas ao desenvolvimento das capacidades, dos conhecimentos e das atitudes capazes de permitir uma participação efectiva das pessoas nos diferentes eventos de literacia que constituem os seus percursos biográficos, ultrapassando as dificuldades que se verificam neste domínio.

No nosso país, no entanto, apesar dos nove anos de escolaridade obrigatória, em vigor a partir de meados dos anos oitenta e, mais recentemente, da sua alteração para os doze anos<sup>3</sup>, muitos adultos continuam a não dominar a leitura, a escrita e o cálculo, repercutindo-se este facto na sua vida quotidiana, em situações críticas suscitadas pela interpretação ou compreensão de materiais impressos. Estes sujeitos vêem assim diminuídas as suas possibilidades de participação activa na vida social, corroborando estes factos a ideia de que a frequência da escolaridade obrigatória não

---

<sup>2</sup> BENAVENTE, Ana (coord.). (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 395, Cap. XI.

<sup>3</sup> *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série — N.º 166 — 27 de Agosto de 2009. In [http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=4165&fileName=lej\\_85\\_2009.pdf](http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=4165&fileName=lej_85_2009.pdf). Acedido em 5 de Outubro de 2010.



é sinónimo de aquisição consolidada e definitiva de competências ao nível do processamento de informação escrita aplicadas ao viver quotidiano uma vez que «o perfil de literacia de uma população não é algo que possa ser considerado constante (...) a literacia não pode ser encarada como algo que se obtém num determinado momento e que é válido para todo o sempre».<sup>4</sup> A verdade, no entanto, é que ainda que a literacia não seja

«uma condição necessária à sobrevivência quotidiana de grande parte da população, que vai encontrando, sem competências de leitura, escrita e cálculo, soluções de vida mais rotineiras ou mais criativas nos quadros sociais diversificados a que pertence (...) constitui, sem dúvida, uma condição cada vez mais indispensável de cidadania, de acesso pessoal ao emprego, à cultura e à participação cívica (...).»<sup>5</sup>

Nesta perspectiva, a intervenção da escola na promoção das condições necessárias a um efectivo envolvimento de todos nos múltiplos eventos de literacia torna-se particularmente relevante, verificado o facto de a generalidade da população ser cada vez mais solicitada no que concerne o uso efectivo de informação escrita, na esfera profissional, cultural, cívica e pessoal da vida quotidiana. Como nos diz Teresa Colomer (2003),<sup>6</sup>

«a importância da alfabetização aumentou com a constante expansão e diversificação dos usos dos textos escritos, produzidos por uma sociedade que conta já com muitos séculos de existência da escrita. (...) a leitura e a sua aprendizagem são um tema de um interesse social permanente e não exclusivamente circunscrito ao âmbito escolar.»

Não deixa, no entanto, de ser preocupante o facto de a frequência da escolaridade obrigatória nem sempre fornecer aos estudantes os instrumentos necessários para que estes possam dominar suficientemente bem a escrita e o cálculo em face das exigências mínimas requeridas pelas diferentes esferas da vida: educativa, desde logo, mas também profissional, social, cultural e pessoal.

---

<sup>4</sup> BENAVENTE, Ana (coord.). (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

<sup>5</sup> Idem, *Ibidem*

<sup>6</sup> COLOMER, Teresa. (2003). *O ensino e a aprendizagem da compreensão de leitura*, publicado em *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n.º 20, pp. 6 -15. 1997, in Carlos Lomas, *O Valor das Palavras (I). Falar, Ler e Escrever nas aulas*. Coleção horizontes da didáctica. Edições Asa.

Parece evidente que as capacidades de processar informação escrita, de a usar e avaliar e a instrução escolar se apresentam como factores distintos, ainda que intrinsecamente ligados. Alunos com formação escolar equivalente podem apresentar diferentes capacidades de uso efectivo, nas situações do dia-a-dia, de materiais impressos. Não se quer com isto afirmar que a formação escolar não é importante para o desenvolvimento e activação destas competências; pelo contrário, a escola continua a ser nas nossas sociedades o lugar primordial para a aquisição e o desenvolvimento de tais competências. Não se pode, no entanto, assumir a escolarização como variável determinante nas formas de participação efectiva dos sujeitos nos diferentes eventos de literacia em que se envolvem.

Pondo em causa os princípios de identidade, as práticas de ensino desencadeiam mecanismos de resistência que podem explicar a não aprendizagem, o fracasso escolar e a persistência da “iliteracia”, principalmente nos grupos sociais em que prevalecem orientações para os significados distintos daqueles que a escola privilegia. Nesta perspectiva, o trabalho sobre a leitura e a escrita na escola, mais do que limitado ao conhecimento e domínio das regras ortográficas e gramaticais, deve procurar estar voltado para a conquista de uma identidade, para a formação da consciência crítica e para a inserção social e política.

Se a etnia, o sexo e as classes condicionam de forma flagrante as formas de inscrição na economia e na sociedade, essa inscrição é frequentemente mediada por práticas que envolvem o escrito. Numa sociedade plenamente grafocêntrica é fundamental quer para o indivíduo, quer para a sociedade envolvente tornar a relação com o escrito, por parte dos sujeitos, uma relação produtiva, não obstaculizante. Como nos diz Laura Vega Barrera (2000),<sup>7</sup>

«La lectura es un medio por el cual podemos mejorar la calidad de vida, ya que nos mantiene informados de todo lo que nos interesa y de cuanto acontece en nuestro alrededor, es un hábito que propicia el desarrollo de nuestra capacidad intelectual y espiritual en general, ya que cuando las personas leen adquieren conocimiento, dando como resultado una cultura más amplia que llega a ser para el individuo una satisfacción personal.»

---

<sup>7</sup> BARRERA, Laura Veja (2000) *Bibliotecas escolares y su función social en la promoción de la lectura*. Bibl. Univ., Nueva Época, vol. III, No. 1, enero – junio del 2000.

A leitura e a escrita constituem, assim, meios para a formação e o desenvolvimento de cada indivíduo e, por extensão, das comunidades em que participam. A não aquisição consolidada das ferramentas necessárias a uma relação produtiva com os escritos limitam o acesso ao conhecimento, à sociedade de informação que é a nossa e limitam gravemente a construção da identidade individual e a conseqüente participação cidadã.

### **a) As sociedades ocidentais como sociedades grafocêntricas**

Hoje em dia, as nossas sociedades são radicalmente grafocêntricas. A alfabetização como mera «capacidade de descodificação da linguagem escrita» (Sim-Sim, 1989)<sup>8</sup>, como tradução do «acto de ensinar e aprender (a leitura, a escrita e o cálculo)» (Benavente, 1996)<sup>9</sup> ou como «condição de ser (ou não) iniciado na língua escrita, independentemente do domínio que dela se tenha» (Delgado-Martins, 2000)<sup>10</sup> começa a revelar-se condição insuficiente para que se possa responder às exigências e aos desafios das sociedades contemporâneas. Cada vez menos é suficiente operar de forma básica com os mecanismos de leitura, sendo necessário, antes, dispor das ferramentas necessárias para que as pessoas se movam num mundo de relações sociais, de práticas culturais, de actividades profissionais que pressupõem usos “competentes” do escrito. De facto, a linguagem escrita é cada vez mais importante na construção e circulação de saberes.

Hoje, nenhum indivíduo se sente incluso na sociedade em que vive se não estiver seguro no que diz respeito à sua capacidade de produzir, receber e processar informação de forma competente. As exigências na esfera da literacia estão cada vez mais presentes no mercado de trabalho e encontram-se profundamente associadas aos níveis de qualificação. O conhecimento consciente e crítico do meio que nos envolve depende, no seu todo, desde logo, das competências elementares no que diz respeito à literacia. Compreende-se, por isso, que a UNESCO, reconheça que

---

<sup>8</sup> SIM-SIM, Inês. (1989). *Literacia e Alfabetização: dois conceitos não coincidentes*. Revista Internacional de Língua Portuguesa, n.º 2.

<sup>9</sup> BENAVENTE, Ana (coord.). (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa Extensiva e Monográfica*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

<sup>10</sup> DELGADO-MARTINS, M. R., Ramalho G. e Costa A. (2000). *Literacia e Sociedade*. Caminho. Lisboa.

«literacy practices and a literate environment benefit from inputs at an early age and span a whole lifetime, UNESCO sees its role as promoting the acquisition of literacy in primary schooling for children and through non-formal education for youth and adults, particularly for girls and young women. In formal education, UNESCO works to strengthen literacy opportunities for children in primary school, based on the firm conviction that all children who attend school should learn to read and write, recognising that literacy is a key learning tool, literacy remains essential to achievement throughout the primary and secondary school cycle. »<sup>11</sup>

Os níveis de literacia, intimamente ligados ao (in)sucesso escolar, continuam a ser um grande motivo de preocupação em muitos países. Sabe-se que «An estimated 781 million adults in the world are illiterate (...).»<sup>12</sup>, sendo, por isso, incapazes de ler e de escrever um simples texto onde se relatem factos relacionados com a vida quotidiana.

A gravidade deste facto, aliada à exigência cada vez maior relativamente ao modo de lidar com a informação escrita, é acentuada pelas sucessivas transformações ao nível da tecnologia, com profundas implicações económicas, culturais e sociais que as nossas sociedades têm vindo a conhecer. A leitura e a escrita, nomeadamente a primeira, são práticas indispensáveis em muitas das actividades praticadas diariamente. Não ser capaz de operar no interior daquelas modalidades verbais é altamente limitativo no que diz respeito a toda a vivência diária de cada sujeito.

Esta preocupação verifica-se em vários contextos nacionais. A grande diferença está na actuação de cada país na supressão ou minimização deste problema.

---

<sup>11</sup> UNESCO, (s.d.). *Literacy. A Unesco Perspective*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. P. 13. In <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131817eo.pdf>. Acedido em 08/01/2007.

<sup>12</sup> UNESCO, (s.d.). “Literacy for all: voice for all, learning for all”, In <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php>. Acedido em 21/07/2007

## **b) As novas tecnologias e as novas ordens de leitura**

A leitura, uma das principais bases do pensamento crítico, supõe um leitor dotado de um conjunto específico de conhecimentos, competências e atitudes, capaz de estabelecer relações com o mundo que o rodeia, com os outros e com as práticas sociais que são inerentes às relações intersubjectivas. Estas relações exprimem naturalmente a multiplicidade de intenções comunicativas que percorrem os múltiplos contextos que as pessoas constroem e reconstróem.

Esta reflexão, que se impõe como necessária, advém do facto de vivermos numa época de saturação informacional, na qual proliferam incessantemente novos fluxos de informação, assentes numa grande diversidade de suportes. Deparamo-nos diariamente com o uso de novas tecnologias que nos obrigam a ponderar sobre os conteúdos informacionais que circulam, os formatos que os configuram, as relações de que derivam e que estruturam, os processos comunicativos a que dão origem.

Neste contexto, as interrogações sobre o destino dos suportes “tradicionais” vão ganhando novos contornos. A progressiva relevância do pixel face ao papel (Furtado, 2000), traduzida na cada vez mais significativa presença dos meios electrónicos e digitais, gerados pelas recentes tecnologias da informação e da comunicação, vem colocar novas questões uma vez que, nas sociedades ocidentais, os modelos e noções de competência culturais estão fortemente condicionadas pelos modelos de leitura e de escrita e do texto impresso. Ainda que tenhamos consciência de que o livro poderá não viver para sempre, que é um suporte historicamente marcado, longe estará a sua verdadeira e completa substituição. Nessa altura, pouco adiantará aos «tecno-apavorados»<sup>13</sup> insurgirem-se contra os «tecno-entusiastas»<sup>14</sup>, já que a substituição poderá ser uma realidade. De qualquer forma, nem todos os impressos poderão ser completamente computadorizados. Como refere Umberto Eco<sup>15</sup> há dois tipos principais de livros: os livros de leitura e os livros de consulta, e é provável que a maior parte dos livros de consulta se convertam em versão electrónica, designadamente os de maior dimensão e aqueles que as pessoas têm mais dificuldade em adquirir. De qualquer forma, a versão informática não dominará

---

<sup>13</sup> FURTADO, José Afonso. (2000). *Os livros e as leituras. Novas Ecologias da Informação*. Livros e Leituras.

<sup>14</sup> Idem.

<sup>15</sup> ECO, Umberto. (s.d.). "Hay un futuro para el Libro?". In Revista Effe, n-º8.

sobre aquelas obras que se podem manusear com facilidade porque o livro pertence à panóplia de instrumentos que, uma vez inventados, não são passíveis de quaisquer melhorias. O livro é e continua a ser a forma mais manejável e mais cómoda de transportar a informação.

Com a chegada do século XXI e com o conseqüente desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação há necessidade de repensar a implicação dos recursos digitais no processo de ensino e aprendizagem e mais especificamente na área da literacia em leitura. De facto, é importante aceitar que, independentemente do suporte utilizado para a prática da leitura, cabe ao professor ser um mediador, fazendo com que o seu aluno-leitor descubra as potencialidades de leitura de um texto e dele se aproprie de forma consciente e crítica. O “novo” não tem de anular necessariamente o “antigo”. O suporte altera-se mas mantém-se o dispositivo de base. Além disso, a relação emocional entre os leitores e os livros físicos dificilmente desaparecerá a curto/médio prazo. Como afirma Derrida (1997),<sup>16</sup>

«Mais pourquoi sacrifierait-on une possibilité au moment d'en inventer une autre? Dire “adieu” au papier, aujourd’hui, ce serait un peu comme si on avait décidé un beau jour de ne plus parler sous prétexte qu’on sait écrire.»

Parece portanto evidente que a preocupação excessiva com o elemento electrónico não fará muito sentido na medida em que o computador não tem necessariamente de matar a leitura, o livro, a leitura de literatura. Ao contrário, as novas condições sócio-económicas e tecnológicas amplificam os desafios. Isto mesmo corroboram os relatórios da OCDE que revelam que

«um quarto dos adultos de vinte países industrializados (...) não possui as competências de leitura, escrita e cálculo para fazer face às exigências diárias da vida actual, transformada pelas novas tecnologias e pela Internet. (...) Os adultos não possuem capacidades de leitura e de escrita elementares, factor que explica a dificuldade de se adaptarem às crescentes exigências da era da informação.»<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> DERRIDA, Jacques. (1997). “Le Papier ou moi, vous savez... (nouvelles spéculations sur le luxe des pauvres)”, in *Les Cahiers de Médiologie*, 4, deuxième semestre. Paris.

<sup>17</sup> “A Velha (I)Literacia na Era da Informação”. (2000). In *A Página da Educação*, ano 9, n.º 93, Julho. In <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1126>. Acedido em 20 de Fevereiro de 2002.

Ante as tendências das novas práticas de leitura, a espacialidade ocupada pela escrita na página de um livro cede lugar ao interface gráfico no espaço do ecrã do computador que alberga um inimaginável depósito de informação fragmentada, exigindo do leitor uma capacidade acrescida em termos de escolhas de acordo com o objectivo da sua pesquisa. Cabe portanto ao leitor a tarefa de construir o seu próprio percurso para encontrar a informação desejada, não se deixando cair neste terreno movediço de redes intercaladas. Ao contrário do suporte tradicional, que permite a leitura como actividade lenta, concentrada, a leitura hipertextual requer velocidade, capacidades individuais como a destreza técnica, a intuição, o conhecimento relacional, o que significa que tem de se saber optar por percursos metatextuais. As novas práticas de literacia que assim vão emergindo associam aos processos característicos da leitura mais “tradicional” novos processos, exigidos pelos novos suportes, pelas novas articulações hipertextuais e pelas novas funções associadas aos textos. Naturalmente que se competências de base, ao nível da leitura e da escrita não estiverem convenientemente conseguidas, dificilmente os sujeitos responderão adequadamente às novas solicitações. Ter acesso à informação não é sinónimo de aquisição de conhecimentos. A utilização das novas tecnologias pressupõe novas competências que permitam aos utilizadores a sua rentabilização.

A interligação entre o livro e o computador ou, mais genericamente, entre o físico e o digital, parece fundamental para que os nossos alunos não se desinteressem da escola e do que nela se ensina e se pode aprender. Desmistificar a ideia que se tem do computador como mero brinquedo de lazer, reforçando o facto de que o computador é uma ferramenta tecnológica que oferece novas possibilidades de aceder a e de construir conhecimento e de desenvolver processos cognitivos de extrema importância são objectivos que importa perseguir. Não podemos ignorar que a apetência dos jovens para as novas tecnologias da informação e da comunicação é uma realidade e que o autodidactismo nesta área provém justamente da consulta e da investigação realizada nos livros e revistas.

Contudo, e apesar de os livros, tal como os conhecemos desde Gutenberg, poderem continuar a existir por tempo longo e, ainda, indeterminado, não podemos ignorar que estes perderam alguma da sua centralidade simbólica de tempos anteriores. As práticas de leitura e a nossa relação com a escrita estão certamente a

sofrer um processo de transformação. A leitura, diversificada nos seus objectivos, objectos e coordenadas temporais e espaciais, está cada vez mais inserida em novas práticas culturais e profissionais. Estamos perante uma metamorfose evidente: o acto de ler encontra-se em processo de conversão do seu modelo tradicional. Emerge, desta forma, aquilo a que António Furtado, (2002),<sup>18</sup> chama de «multiliteracia dos textos electrónicos num momento intersticial entre a leitura e a hiperleitura...» e que Isaac Asimov<sup>19</sup> antevê no seu conto *The Fun They Had* - a reacção a um livro, como objecto palpável, será como a de Margie e Tommy:

«Margie even wrote about it that night in her diary. On the page headed 17 May, 2155, she wrote, 'Today Tommy found a real book!' It was a very old book. Margie's grandfather once said that when he was a little boy his grandfather told him that there was a time when all stories were printed on paper. They turned the pages, which were yellow and crinkly, and it was awfully funny to read words that stood still instead of moving the way they were supposed to— on a screen, you know. And then, when they turned back to the page before, it had the same words on it that it had had when they read it the first time. »

Pertinente ainda será tentar perceber que impactos terão as transformações tecnológicas no futuro da educação. Neste ponto, perante tantas incertezas há um aspecto que se nos afigura como uma verdade: a educação terá, imperiosamente, de se adaptar às novas realidades, acompanhando as grandes transformações sociais, culturais e económicas criadas pelo advento das novas tecnologias da informação e comunicação. Esta interacção terá como principal objectivo a construção de saberes direccionados para uma actividade social plenamente integrada e próxima das exigências do dia-a-dia.

Os jovens tornam-se cada vez mais exigentes no que diz respeito à variedade de meios e recursos de aprendizagem, dando cada vez mais importância à actividade e interactividade e o que é facto é que as nossas escolas não estão suficientemente equipadas para fazer face a este desafio. Esta insuficiência é com certeza

---

<sup>18</sup> FURTADO, António. (2002). *Enciclopédia e Hipertexto. Livro e Leitura no novo ambiente digital*. In <http://www.Educ.fc.ul.pt/hyper/resources/afurtado/index.htm>. Acedido em 16-05-2007.

<sup>19</sup> ASIMOV, Isaac. *The Fun They Had*. In <http://www.leedstrinity.ac.uk/depart/MEDIA/staff/ls/Modules/MED2350/Asimov.html>. Acedido em 21 de Maio de 2007.



multifactorial, mas torna-se imprescindível que as novas tecnologias estejam disponíveis, facultando aos alunos uma familiarização no acesso de forma a que possam não só interagir socialmente, como também possam aprender fazendo e não somente aprender ouvindo.

As tecnologias da informação e da comunicação ocupam, cada vez mais, um papel proeminente nas nossas actividades enquanto profissionais e enquanto cidadãos, utilizadores e criadores de informação. É da capacidade de operar nestes dois registos – produtores/transformadores e consumidores - que depende a natureza do nosso contributo social e a garantia de um papel actuante em termos de cidadania.

Os textos digitais, deste ponto de vista, apresentam um conjunto de características que os tornam factor de novas formas de relação com o escrito, de novos processos cognitivos e sociais. O *e-book* representa um bom exemplo das novas ordens de leitura. São já vários os sítios que apostam neste tipo de objecto de leitura virtual disposta em estantes digitais para que, ao alcance de um simples “click”, o leitor possa usufruir da leitura que mais lhe interessa. As vantagens parecem ser apelativas: a portabilidade, a rapidez no acesso e o preço. Como o seu custo de produção é muito mais barato, um *e-book* de alto padrão pode chegar às mãos do leitor por um preço muito mais acessível do que um livro impresso.

Mas o *e-book* não se constitui como único fenómeno emergente no que às novas ordens de leitura diz respeito. As possibilidades abertas pela Internet encaminham-nos para um novo mundo comunicacional através, por exemplo, do de correio electrónico (e-mail), das páginas Web, dos blogues, bem como das formas síncronas de comunicação (*Messenger*, *Hi5*, *Facebook*, por exemplo). Neste quadro, somos confrontados diariamente com estas novas formas de leitura que acabam por abalar o domínio do impresso, anulando as noções de espaço e tempo e permitindo que tudo circule mais depressa e para mais longe. O hipertexto apresenta-se, como nos diz Lévy (1999),<sup>20</sup> como «um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade à frente do leitor». Em contraste com o texto impresso que é lido, tendencialmente, de sequencial e linear, uma página após a outra, do princípio para o fim, o hipertexto apresenta a possibilidade de uma leitura

---

<sup>20</sup> LÉVY, P. (1999). *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34 in Magda Soares (2002). *Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura*. Campinas. <http://www.scielo.br/pdf/es/V23n81/13935pdf>. Acedido em 17/09/2007.

multilinear e multisequencial uma vez que é o leitor, à distância de um simples “click” que decide por onde quer começar, por onde quer continuar e, finalmente, acabar. Desta forma, impõem-se mudanças significativas nas várias formas de interação entre escritor, leitor e texto. As novas ordens de leitura encontram-se assim associadas a novas práticas de literacia que exigem disposições e procedimentos no domínio da leitura (e escrita) muito diferentes daquelas que se espera que tenham os leitores da escrita impressa: «We need a new form of critical competence, an as yet unknown art of selection and decimation of information, in short, a new wisdom» (Eco,1996)<sup>21</sup>

Segundo Ramal (2002),<sup>22</sup> a literacia digital aproxima o leitor dos seus esquemas mentais, na medida em que

«estamos chegando à forma de leitura e de escrita mais próxima do nosso esquema mental: assim como pensamos em hipertexto, sem limites para a imaginação a cada novo sentido dado a uma palavra, também navegamos nas múltiplas vias que o novo texto nos abre, não mais em páginas, mas em dimensões superpostas que se interpenetram e que podemos compor e recompor a cada leitura.»

Parece evidente então que, de facto, a organização rígida e hierárquica associada ao papel contraria o fluxo solto, elástico e natural do pensamento do hiperleitor que se encontra neste estágio, pressupõe-se já dotado de uma nova competência de leitura e escrita. Nesta circunstância, não podemos esquecer que, tal como afirma Chartier (1994),<sup>23</sup>

«A revolução do texto electrónico será também uma revolução da leitura. Ler em uma tela não é ler em um *codex*. A representação electrónica de texto modifica totalmente sua condição: a materialidade do livro é substituída pela

---

<sup>21</sup> ECO, U. (1996). *From Internet to Gutenberg*. A lecture presented by Umberto Eco at The Italian Academy for Advanced Studies in America. Disponível em <http://www.hf.ntnu.no/anv/Finnbo/tekster/Eco/Internet.htm>. Acedido em 19 de Setembro de 2007.

<sup>22</sup> RAMAL, A. C. (2002). *Educação na Cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed in Magda Soares (2002). *Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura*. Campinas. <http://www.scielo.br/pdf/es/V23n81/13935pdf>. Acedido em 17/09/2007.

<sup>23</sup> CHARTIER, R. (1994). *Do Códex à Tela: as trajetórias do escrito*. In: CHARTIER, R. (1994). *A Ordem dos Livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília, DF: UNB. Apud Magda Soares (2002). *Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura*. Campinas. In <http://www.scielo.br/pdf/es/V23n81/13935pdf>. Acedido em 17/09/2007.

imaterialidade de textos sem lugar próprio; à contiguidade imposta pelo objecto opõe-se a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à percepção imediata da totalidade da obra, que se torna possível pelo objecto que a contém, sucede uma navegação de longa duração nos arquipélagos textuais com margens movediças. Essas mutações comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com o escrito, novas técnicas intelectuais.»

Estas novas práticas de leitura envolvem, no entanto, aprendizagens, para que o leitor-navegador do digital não se perca nos interstícios do texto virtual. Esta é uma leitura exponencialmente inacabada, na medida em que o texto se apresenta sem fronteiras nítidas, implicando da parte do leitor um esforço acrescido de organização, selecção, contextualização e de expansão desse texto base a outros textos com ele correlacionados. Significa este facto que a relevância da informação vai depender directamente das habilidades e escolhas do hiperleitor, que sujeito a maior sobrecarga cognitiva, se vê obrigado a ser mais rigoroso.

### **c) Ordens de leitura e exclusão social e cultural**

As exigências ditadas pelas sociedades contemporâneas, pelo menos aquelas que vamos qualificando como ocidentais, são cada vez mais proeminentes no que diz respeito às competências de leitura. Os indivíduos sentem-se cada vez mais pressionados a um envolvimento efectivo em eventos de leitura, sendo que esta deve estar direccionada para objectivos e finalidades concretas.

Quem não gere com destreza o uso e tratamento de informação escrita sente condicionada a sua inserção sócio-cultural, correndo riscos reais de exclusão da sociedade em que se movimenta. Koichiro Matsuura, Director-Geral da Unesco, na sua mensagem a propósito do *Dia Internacional da Leitura* afirma:

«literacy is essential for sustainable human development in today's complex and fast-changing societies. In such societies, rudimentary literacy skills are not enough for effective communication and participation. »<sup>24</sup>

É neste contexto, segundo Maria do Carmo Gomes (2003),<sup>25</sup> de crescente complexificação da sociedade e progresso tecnológico que é importante ponderar os novos problemas e interrogações sobre a escolarização e a sua eficácia. Se até há bem pouco tempo se pensava poder reduzir a taxa de analfabetismo através de políticas de ensino que garantissem a escolaridade obrigatória a uma faixa cada vez mais alargada da população, agora um novo problema surge, directamente relacionado com a capacidade de cada indivíduo aplicar, na prática, as competências adquiridas ou de encontrar, habitando-os, os contextos que possibilitem a consolidação ou desenvolvimento dessas mesmas competências. Já não se consegue ou pode medir a taxa de analfabetismo pelas habilitações escolares atingidas, mas antes pela possibilidade da aplicação efectiva das competências literárias em situações quotidianas, uma vez que estas competências são sistematicamente requisitadas, seja no âmbito pessoal, cultural ou profissional.

Os fenómenos da exclusão social e cultural nas sociedades contemporâneas estão exactamente relacionados com as questões de emprego e do mercado de trabalho e, previsivelmente, com os processos de escolarização e aquisição de qualificações profissionais. A sociedade contemporânea, porque conotada com bem-estar e qualidade de vida intimamente baseados no desenvolvimento tecnológico e científico, conduz a dinâmicas excludentes quando as condições necessárias, nomeadamente aquelas que se situam no âmbito da literacia, não são adequadamente preenchidas.

Esta exclusão social e cultural traduz-se, quer pela incapacidade de reconhecer a informação escrita em si própria, quer pelo não domínio de competências básicas de leitura, escrita e cálculo, necessárias ao processamento da informação escrita na vida quotidiana. Sem o domínio destas competências, ficam comprometidas as possibilidades de acesso a um emprego qualificado, bem como a uma participação

---

<sup>24</sup> MATSUURA, Koichiro. (2005). *Message by UNESCO Director General*, [Versão Electrónica]. Acedido em 31-12-2006. In <http://mediateca.doc.ua.pt/destaques/literacia.asp>.

<sup>25</sup> GOMES, Maria do Carmo. (2003) "Literexclusão na Vida Quotidiana", in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 41.

cívica activa, daqui decorrendo a estigmatização das camadas populacionais que se encontram nestas condições. Também por isso é preciso valorizar as competências literárias, não só porque são essenciais para fazer face às exigências mínimas da vida social, profissional e pessoal mas também porque contribuem para minimizar ou até evitar o isolamento e a indiferença que conduzem à exclusão social.

## **2. A relevância da leitura nas comunidades escolares**

Não podemos de forma nenhuma dissociar a leitura das práticas características das comunidades escolares, uma vez que é na escola que o contacto com a leitura se faz de forma mais sistemática e sistematizada, tendo como objectivo final preparar os alunos para responder aos desafios que lhes são colocados, desde logo pela própria escola e, depois, pelo contexto social mais vasto. O discurso oficial sobre as práticas de leitura na escola bem como a importância atribuída à leitura na transmissão e na aquisição de saberes escolares tem sido claro a este respeito.

Constate-se, em primeiro lugar, o *Plano Nacional de Promoção da Leitura* (PNPL), criado em 1997, que sendo da responsabilidade do organismo do Ministério da Cultura que tutela o sector do livro e das bibliotecas visa, na sua essência, «criar e consolidar os hábitos de leitura dos portugueses, com especial atenção para o público infanto-juvenil, através de projectos e acções de difusão do livro e promoção da leitura, que cobrem todo o território nacional. Neste âmbito, a DGLB (Direcção Geral dos livros e das Bibliotecas) desenvolve um conjunto de acções de promoção da leitura, em parceria com as Bibliotecas Municipais ou com a Direcção-Geral dos Serviços Prisionais (promoção da leitura em estabelecimentos prisionais); produz materiais, como exposições, brochuras, cartazes comemorativos dos Dias Mundiais, a revista *Na Crista da Onda*, 2.<sup>a</sup> série, dedicada aos escritores portugueses, etc.; apoia instituições que desenvolvem actividades de promoção da leitura (ex. A Hora do Conto, em hospitais pediátricos, em parceria com a Fundação do Gil); tem um serviço de apoio à leitura *on-line* (<http://sal.iplb.pt>). Em 2007, o programa de acções de

promoção da leitura estará directamente ligado ao Plano Nacional de Leitura (fonte: [www.iplb.pt](http://www.iplb.pt)).»<sup>26</sup>

Iniciativa do Governo vigente em 2005-2009, este *Plano Nacional de Leitura* visa constituir-se como uma resposta institucional à preocupação face aos hábitos e práticas de leitura e aos níveis de literacia da população em geral e, em particular, dos jovens, claramente aquém do que se entende ser desejável.

Considerada uma prioridade política, o PNL não só se destina a «a criar condições para que os portugueses possam alcançar níveis de leitura em que se sintam plenamente aptos a lidar com a palavra escrita, em qualquer circunstância da vida, possam interpretar a informação disponibilizada pela comunicação social, aceder aos conhecimentos da Ciência e desfrutar as grandes obras da Literatura.»<sup>27</sup>, como também adopta importantes princípios orientadores no domínio da promoção da literacia. Variadas actividades de leitura orientada com o objectivo de se induzirem hábitos de leitura autónoma; uma prática constante na sala de aula, na biblioteca e em casa da competência leitora, um insistente treino da leitura e o respeito pela diversidade humana asseguram a generalização e o acesso à leitura.

Este Plano materializa-se num conjunto de estratégias destinadas a promover o aperfeiçoamento das competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, nomeadamente entre a população escolar, uma vez que parece urgente que se tenham em conta os resultados globais dos diversos estudos nacionais e internacionais efectuados nas últimas décadas que espelham, no que ao domínio da leitura diz respeito, a situação precária em que se encontra Portugal. Os baixos níveis de literacia evidenciados quer entre a população adulta, quer entre crianças e jovens em idade escolar fazem com que o país ocupe, em termos de resultados obtidos, uma posição percebida como desconfortável.

---

<sup>26</sup> NEVES, José Soares, Maria João Lima e Vera Borges. (2007). *Práticas de Promoção da leitura nos Países da OCDE*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Ministério da Educação. In <http://www.gepe.min-edu.pt>. Acedido em 01 de Outubro de 2009.

<sup>27</sup> *Apresentação do PNL*. In <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>. Acedido em 27 de Setembro de 2009.

Ainda assim, e tal como se afirma no relatório *A Dimensão Económica e da Literacia em Portugal: Uma Análise, da autoria de Data Angel Policy Research Incorporated* (2009)<sup>28</sup>,

«O Plano Nacional de Leitura, lançado em Junho de 2006 pelo Governo português para promover a leitura nas escolas, nas bibliotecas públicas e noutras organizações sociais, é um elemento crucial do esforço nacional para melhorar a oferta de competências de literacia no país e, por esse motivo, deve beneficiar de apoio político e financeiro sustentado. (...) poderá vir a ter, oportunamente, um impacto benéfico, mas precisa de ser complementado por um esforço concertado que também melhore a qualidade do ensino inicial e desenvolva um sistema eficaz de educação e de formação de adultos com incentivos adequados para atrair os muitos portugueses adultos que perderam oportunidades educativas em fases anteriores da sua vida. Melhorar a oferta de competências de literacia é apenas uma parte, embora importante, desta equação. A outra é a melhoria da procura de competências de literacia na economia e na sociedade portuguesas. O reconhecimento, a validação e a remuneração das competências de literacia no mercado de trabalho constituem, por isso, um enorme desafio para o país.»

Atentemos em estudos mais recentes como o *Programme for International Students Assessment* (PISA), lançado pela OCDE em 1997, cujo objectivo se prende com a avaliação da capacidade de jovens de 15 anos usarem conhecimentos adquiridos, entre os quais conhecimentos no domínio da literacia em leitura, em situações da vida real. Os resultados obtidos foram preocupantes: Portugal apresenta nos primeiros resultados, publicados em 2000, uma posição muito desfavorável, já que 48% dos jovens inquiridos se situam nos patamares inferiores (1 ou 2) de uma escala de 5 níveis. Nos resultados relativos a 2003 voltou a não se verificar uma evolução positiva, o mesmo tendo acontecido em 2006, edição do Programa cujos resultados em pouco ou nada contrariam os resultados obtidos em 2000. Estudos como este tornaram manifesta a urgência de alterar e compreender as razões subjacentes a estes resultados e é neste sentido que o Plano Nacional de Leitura se afirmou como necessário para suprir algumas das lacunas identificadas, criando condições para que os portugueses se sintam motivados para novas práticas de

---

<sup>28</sup> In [http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=4458&fileName=645\\_09\\_Miolo\\_Port\\_EM\\_3.pdf](http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=4458&fileName=645_09_Miolo_Port_EM_3.pdf). Acedido em 14 de Julho de 2010.

leitura e consigam alcançar o gosto pela leitura e, pelo contacto directo com a palavra escrita, uma mais plena integração na sociedade.

Com o objectivo de abranger os vários sectores da população, o PNL (Plano Nacional de Leitura) tem vindo a lançar medidas que abrangem vários destinatários, a saber: em primeiro lugar as crianças em educação pré-escolar e os primeiros seis anos do ensino básico, seguindo-se educadores e professores, pais e encarregados de educação, bibliotecários, mediadores e animadores de leitura.

Este enfoque nas crianças e jovens em idade escolar encontra eco nos estudos efectuados em diversos países, demonstrando que «as competências básicas ou se adquirem precocemente, nos primeiras etapas da vida, ou dão lugar a dificuldades que progressivamente se acumulam, se multiplicam e transformam em obstáculos quase intransponíveis.»<sup>29</sup> Espera-se com esta iniciativa que os alunos portugueses possam alterar práticas e atitudes, descobrindo que a leitura esconde imensas potencialidades que devem e têm de ser descobertas e postas em prática na vida quotidiana.

Em resposta a esta preocupação leia-se o *Relatório de Avaliação Externa do 2.º ano do PNL*<sup>30</sup> que apresenta como resultados da sua aplicação «um crescimento do interesse ou gosto dos alunos pela leitura, bem como o desenvolvimento ou a melhoria de competências e resultados dos alunos e reforço das actividades de promoção da leitura» nas escolas. Este facto deve-se à implementação de estratégias como a intensificação das práticas de leitura dos alunos em diversos contextos, o aumento da assiduidade na utilização de bibliotecas e a participação dos alunos nos diversos projectos disponibilizados e desenvolvidos pelo PNL.

Ainda importante na área de promoção de leitura é o designado *Projecto Casa da Leitura da Fundação Calouste Gulbenkian* – entidade com grande tradição na área da promoção da leitura em Portugal – que tem «como objectivo capacitar os mediadores de leitura com ferramentas teóricas e práticas susceptíveis de construir

---

<sup>29</sup> ALÇADA, I., Calçada, T., Martins, J., Madureira, A., & Lorena, A. (2006). *Plano nacional de leitura – Relatório síntese*. Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/uploads/relatoriosintese.pdf> Acedido em 27 de Setembro de 2009.

<sup>30</sup> In [http://www.portugal.gov.pt/pt/GC17/Governo/Ministerios/ME/Notas/Pages/20081027\\_ME\\_Com\\_PNL.aspx](http://www.portugal.gov.pt/pt/GC17/Governo/Ministerios/ME/Notas/Pages/20081027_ME_Com_PNL.aspx). Acedido em 27 de Setembro de 2009.



uma rede nacional de verdadeiros promotores de leitura em que se incluem crianças, jovens adultos, professores, bibliotecários e pais. »<sup>31</sup>

Quando se considera a posição da leitura na escola portuguesa, outra iniciativa relevante a ter em conta é o *PNEP* (Programa Nacional de Ensino do Português), programa de iniciativa ministerial que «em articulação com as escolas do 1.º Ciclo e os agrupamentos escolares e com os estabelecimentos de ensino superior com responsabilidades na formação inicial de professores, desenvolver um programa nacional de ensino do português destinado aos professores de 1.º ciclo e educadores de infância.»<sup>32</sup> O principal objectivo do PNEP é «melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1.º ciclo, num período entre quatro a oito anos, através da modificação das práticas docentes do ensino da língua.»<sup>33</sup>

Esta urgência encontra-se igualmente fundamentada nos «resultados de todos os projectos internacionais em que Portugal participou (*Reading Literacy – IEA, 1992 e PISA 2000, 2003*)»<sup>34</sup> *acrescente-se mais recentemente o de 2006*),» e «nos estudos nacionais (*A literacia em Portugal, 1995*), nas provas nacionais de aferição (2000 a 2005)»<sup>35</sup>, «mais recentemente as de 2007 e «nos exames nacionais de 9.º ano.»<sup>36</sup>. O principal objectivo, não sendo assim tão diferente dos proclamados em outros programas, aponta para a alteração das condições que norteiam o ensino da Língua Portuguesa, mais concretamente no que respeita ao período mais decisivo na aprendizagem da língua escrita.

#### **a) A leitura como prática comunicativa constitutiva da educação escolar.**

Um desempenho proficiente no domínio da leitura torna-se imperativo, na medida em que, como vimos, dele depende a capacidade de integração activa na vida social. Assim sendo, parece evidente que a escola deve direccionar a educação dos

---

<sup>31</sup> In <http://www.gulbenkian.pt/index.php?section=63&artId=453>. Acedido em 02 de Outubro de 2009.

<sup>32</sup> In [http://www.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/Despacho546\\_2007.pdf](http://www.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/Despacho546_2007.pdf). Acedido em 14 de Julho de 2010.

<sup>33</sup> *Idem*.

<sup>34</sup> *Diário da República*, 2.ª série – N.º 8 – 11 de Janeiro de 2007. Acedido em 4 de Outubro de 2009

<sup>35</sup> *Diário da República*, 2.ª série – N.º 8 – 11 de Janeiro de 2007. Acedido em 4 de Outubro de 2009.

<sup>36</sup> *Diário da República*, 2.ª série – N.º 8 – 11 de Janeiro de 2007. Acedido em 4 de Outubro de 2009.

seus alunos de forma a formá-los como sujeitos capazes e preparados para encarar as diferentes solicitações de comunicação verbal que a sociedade onde estão inseridos lhes coloca. A este propósito, não deve ser esquecido o facto de que todos os leitores se encontram já influenciados pelas estratégias comunicativas aprendidas e existentes na comunidade interpretativa de que fazem parte; é produtiva, a este propósito, a noção de «construto social», que supõe a existência de normas que regulam as interpretações que se espera e fazem a nível interpretativo, «One can only determine a correct reading in relation to a standard, and such standards are ultimately imposed by varying sorts of cultural authority»<sup>37</sup> Aceitar esta afirmação de Culler é aceitar que os leitores jamais poderão exercer a sua capacidade interpretativa de forma livre e independente; é perceber que o constrangimento a que estão sujeitos advém das condições sociais que geram no leitor um determinado comportamento face ao texto e que no seio de um determinado quadro ideológico são permitidas estas leituras e não outras.

Como exemplo claro do constrangimento referido veja-se o caso evidente dos manuais escolares. Como um dos principais agentes de socialização, o manual escolar dirige, enfatiza, impõe aos mais desprevenidos e direcciona formas de interpretação através de questionários, testes, exercícios propostos e posteriormente solucionados para que se não se tenham dúvidas das respostas que se esperam. Assim, o aluno estará apto na construção dos seus saberes e na aplicação dos mesmos, independentemente de estes terem sido concluídos pelo autor do livro e não pelo aprendente. A ideia de que pouco ou nada se pode acrescentar ao que nos livros está impresso continua a vigorar, sendo que o manual escolar ocupa o lugar cimeiro neste pódio do não acrescentamento. Portanto, o agente pedagógico-didáctico que aqui se refere não só se entende como relevante na inserção dos discentes na sociedade a que pertencem como também se assume como um grito de poder que estabelece normas de interpretação face aos textos que apresenta.

Em nome da perpetuação de valores julgados necessários, os manuais escolares veiculam técnicas e métodos de aprendizagem, afigurando-se como representantes fidedignos do saber autorizado. Ao tradicional livro de leitura, antologia textual,

---

<sup>37</sup> CULLER, Jonathan, (1981). *The pursuit of signs. Semiotic, literature, deconstruction*. London: Routledge, in DIONÍSIO, Maria de Lurdes da Trindade, (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores. Leituras do Manual de Português. Almedina – Coimbra*.

seguiu-se o manual de estudo de natureza normativa e normalizadora. Impõe uma selecção de textos organizada e funções de instruções para a leitura e interpretação dos mesmos, defraudando expectativas e criando, entre o texto e o aluno, nas palavras de Michel de Certeau (apud DIONÍSIO, Maria de Lurdes da Trindade, (2000))<sup>38</sup> «se pose (...) une frontière pour laquelle les interpretes officiels délivrent seul des passeports, en transformant leur lecture (legitime, elle aussi) en une “littéralité” orthodoxe qui réduit les autres lectures (également legitimes) a n’être qu’hérétiques (pas “conformes” au sens du texte) ou insignifiantes (livrées a l’oubli)”.

Esta fronteira é visível quer através dos questionários, quer através do inúmeros «materiais satélites»<sup>39</sup>, como por exemplo: fichas de trabalho, propostas de actividades, fichas de avaliação, conjuntos de imagens, acetatos, esquemas temáticos, vídeos e CD’s de apoio ao manual onde se encontram sequencialmente dispostos os conteúdos programáticos, dirigindo assim professores e alunos na sua actividade escolar, ocupando um papel central nas práticas lectivas.

Rui Vieira de Castro (1995)<sup>40</sup> atesta o que ficou dito quando apresenta alguns relatos de professores: «(...) alguns deles [os professores] não tomam contacto com o programa em si. O grupo disciplinar faz a selecção do manual e eles orientam-se mais ou menos pelo manual.», «na prática isto funciona assim: há um programa que é analisado no início do ano; de acordo com esse programa é seleccionado um manual (...) [o qual] acaba por condicionar muito mais a actividade do professor que o próprio programa.» Esta valorização e credibilidade advêm do facto de que, para alguns professores, as equipas que elaboram os manuais escolares são portadores de sólidos conhecimentos científicos e pedagógicos: « (...) Parte-se do pressuposto que uma equipa que faz um manual tem uma determinada credibilidade (...) científica e pedagógica e , às vezes, se algumas actividades vêm sugeridas no manual, por que não realizá-las?»<sup>41</sup>

---

<sup>38</sup> DIONÍSIO, Maria de Lurdes da Trindade. (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores. Leituras do Manual de Português*. Almedina – Coimbra.

<sup>39</sup> Idem.

<sup>40</sup> CASTRO, Rui Vieira de. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Braga.

<sup>41</sup> CASTRO, Rui Vieira de. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Braga.

Esta passividade de aceitação no que à utilização dos manuais escolares diz respeito encontra-se intimamente ligada com a legitimidade que lhe é atribuída, em primeira instância, pelos documentos oficiais. O artigo 41.º -2 da Lei de Bases do Sistema Educativo confere-lhe o estatuto de «recurso educativo privilegiado»

O Dec.-Lei n.º 369/90, de 26 de Novembro, define-o como «instrumento de trabalho impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento das capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição de conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada.»

Sensivelmente seis anos mais tarde, o Decreto-lei n.º 176/96, de 21 de Setembro, veio estabelecer que «o manual escolar é um instrumento de trabalho individual, constituído por um livro em um ou mais volumes, que contribui para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento da capacidade e das atitudes definidas pelos objectivos dos programas curriculares em vigor para cada disciplina, contendo a informação básica necessária às exigências das rubricas programáticas. Supletivamente, o manual poderá conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada»

Em Novembro de 2005, o Governo anuncia um Anteprojecto para o Enquadramento Legislativo dos Manuais Escolares, referindo que «Entre os recursos didáctico-pedagógicos, que apoiam a acção dos professores e a aprendizagem dos alunos, os manuais escolares converteram-se num instrumento indispensável, por vezes o único, do ensino e da aprendizagem.»

No *Diário da República*, 1.ª série — N.º 165 — 28 de Agosto de 2006, Lei n.º 47/2006 de 28 de Agosto, Artigo 3.º entende-se por «Manual escolar o recurso didáctico-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas

em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor».

Mais recentemente, em *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série — N.º 136 — 17 de Julho de 2007, Decreto-Lei n.º 261/2007 de 17 de Julho<sup>42</sup>, «os manuais escolares, apesar da prevalência de uma cultura pedagógica que preconiza a produção e adaptação de materiais de ensino diferenciados que possam responder à singularidade de cada escola, de cada turma ou mesmo de cada aluno, e da mais recente difusão de recursos didácticos complementares em novos suportes ou por novos meios, continuam a ser na prática instituída um instrumento fundamental do ensino e da aprendizagem.»

Dotado de funções tão diversificadas e de um estatuto privilegiado, o manual apresenta-se assim como um texto de carácter normativo no sentido em que «estabelece verdades e (...) espera que elas sejam aceites como tais pela generalidade dos sujeitos aquisidores.»<sup>43</sup>

Zabalba (1998)<sup>44</sup> não pode deixar de verificar que aquando da planificação, os professores não trabalham directamente com os programas mas sim com os manuais que são os verdadeiros guias de estruturação da aula.

Como afirma Maria de Lourdes Dionísio (2000)<sup>45</sup> «Dada esta sua natureza “tendencialmente totalizante” os manuais tornam-se lugares de construção não só daquilo que pode ser dito na aula (os conteúdos), como do modo de dizer (a pedagogia) e das formas de comprovar as aquisições realizadas (a avaliação).

E se é certo que, em determinadas ocasiões, os professores delegam nos materiais escolares a função de decidir sobre os mais diversificados assuntos linguísticos e literários como a selecção de textos, as actividades a desenvolver e os métodos de avaliação, também é certo que outros os encaram de forma crítica em paralelo com as mudanças educativas e projectos curriculares. Ao professor cabe a função de por detrás das mudanças gráficas e da presumível concordância com o currículo vigente notar, se for o caso, a pouco coerente orientação pedagógica.

---

<sup>42</sup> In [http://sitio.dgidc.min-edu.pt/manuaiscolares/Paginas/legislacao\\_manuais.aspx](http://sitio.dgidc.min-edu.pt/manuaiscolares/Paginas/legislacao_manuais.aspx).

<sup>43</sup> CASTRO, Rui Vieira de. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Braga.

<sup>44</sup> ZABALBA, M. A. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Asa. 4.<sup>a</sup> Ed. Porto.

<sup>45</sup> AMOR, Emília. (1997). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Texto Editora. Lisboa.

Recusando o papel de dependência do livro didáctico, deve assumir-se como agente de inovação face ao mesmo.

Aquém da verdadeira proficiência destes materiais fica ainda a questão da transversalidade das competências de leitura nas mais variadas áreas do saber. A leitura apresenta-se, sem dúvida, como base estruturadora de toda e qualquer forma de conhecimento. O sucesso escolar depende intrinsecamente da capacidade que cada um tem de interpretar e descodificar um texto e este aspecto está presente não só na aula de Português mas em todas as áreas do saber uma vez que para ter acesso à informação veiculada e à avaliação da sua aquisição temos de saber ler. Não parece difícil concluir que a leitura é inequivocamente uma competência transversal do currículo e deve, por isso, ser promovida «nas diversas disciplinas, numa tentativa de coordenação de objectivos e metodologias.» (Amor, 1997, p. 105).<sup>46</sup>

A leitura, a linguagem, preservada na escrita, constitui a base de toda e qualquer disciplina: «Aprendem-se as Ciências, a História, a Matemática, as Línguas Estrangeiras, lendo. Aprende-se Português, lendo. Todos estes saberes são veiculados por sistemas de sinais – modos de mediar o mundo – para os quais a linguagem é a chave» (Dionísio, 2000, p. 48)<sup>47</sup>

Sem perder a noção de que as competências de leitura nas diferentes áreas do saber se pautam por diferentes objectos e objectivos, a leitura continua a ocupar «ou deveria ocupar...- parte considerável do tempo lectivo global» (Amor, 1997, p. 105)<sup>48</sup>. O que é facto é que a leitura realizada nas diferentes disciplinas não é reconhecida pelos sujeitos aprendentes como prática conducente à promoção das competências de leitura, o que não invalida que esta seja inerente à escola, sendo para muitos o meio mais natural de aprendizagem. Assim sendo, ler não pode estar somente associado à disciplina de Português, uma vez que se espera o «contributo de todas

---

<sup>46</sup> AMOR, Emília. (1997). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Texto Editora. Lisboa.

<sup>47</sup> DIONÍSIO, Maria de Lurdes da Trindade, (2000) *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores. Leituras do Manual de Português*. Almedina – Coimbra.

<sup>48</sup> AMOR, Emília. (1997). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Texto Editora. Lisboa.

as matérias para a consolidação, reforço e aperfeiçoamento da expressão oral e escrita em língua portuguesa.»<sup>49</sup>

Assim, parece que, apesar de à disciplina de Português se atribuir grande parte da responsabilidade no que diz respeito à aprendizagem das competências de leitura, é à escola que se atribui o papel de formar falantes/leitores competentes. O professor de língua materna não pode ser o único responsável na tarefa de formar leitores uma vez que não é apenas o contacto com os livros e com a leitura nesta disciplina que forma alunos com capacidades leitoras. A leitura e a sua competência adquirem-se e desenvolve-se em todas as áreas do saber, assumindo então um carácter transversal na medida em que perpassa por todas as disciplinas do currículo, sendo estritamente necessário que cada professor, atendendo às necessidades da sua área, promova actividades que permitam desenvolver as competências de leitura. Kepa Osoro deixa transparecer isso mesmo quando conclui que «90 % de los barcos escolares que encallan antes de llegar a puerto están siendo torpedeados por problemas relacionados con la lectura. Reflexionemos juntos: ¿cómo puede desarrollar adecuadamente su proceso de maduración y aprendizaje un individuo medio que no tiene ninguna afición por los libros -por la lectura gozosa y recreativa- y cuya comprensión lectora se encuentra bajo mínimos? (...) Y si ese individuo tipo no tiene ni siquiera una lectura comprensiva, ¿cómo va a ser capaz de realizar tareas tan poco atractivas y motivantes como la resolución de un problema matemático? ¿No hemos caído en la cuenta de que tras un chaval al que “se le dan mal los números” puede haber simplemente un problema de comprensión lectora? »<sup>50</sup>

Este facto evidencia claramente que os alunos que manifestam dificuldades na leitura e na escrita se encontram em clara desvantagem não só na disciplina de Língua Portuguesa, como também em todas as áreas disciplinares. Sem o domínio das mesmas torna-se extremamente difícil o estudo, a pesquisa e a compreensão do que é pedido em cada área do saber. É necessário, portanto, que todos os professores, cada um na sua área curricular, promovam actividades de leitura.

---

<sup>49</sup> FRÁÚSTO da Silva, J., Carneiro, Roberto, Emídio, M., Tavares & GRILLO, Marçal. (1988). “Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário”. In *Comissão de Reforma do Sistema Educativo, Documentos Preparatórios – I*. Ministério da Educação. Lisboa.

<sup>50</sup> OSORO, Kepa. *Biblioteca Escolar y Hábito Lector*. In [http://www.cesdonbosco.com/revista/revistas/revista%20ed%20futuro/EF2/biblioteca\\_escolar.htm](http://www.cesdonbosco.com/revista/revistas/revista%20ed%20futuro/EF2/biblioteca_escolar.htm). Acedido em 14/08/2007

Surge ainda, neste contexto, como responsável pela prática comunicativa construtiva da educação escolar, ainda que com um nível de constrangimento diferente, o *Plano Nacional de Leitura*. Segundo a Ministra Da Cultura, o *Plano Nacional de Leitura* é uma prioridade de toda a sociedade portuguesa: dirige-se a todas as idades, e extravasa os contextos convencionais de leitura. «O Plano Nacional de Leitura só existe se passar a porta dos ministérios e chegar às escolas, às bibliotecas, às instituições de cultura, às empresas, às prisões, aos centros de dia, às ruas, às famílias. (...) Há muito que Ler é sinónimo de Saber. Mas hoje temos plena consciência que Ler é também uma forma de Poder. (...) Um poder que nos torna mais fortes, seres humanos mais completos, cidadãos mais preparados, logo mais participativos. (...) Note-se que, quando falamos em Ler, já não nos referimos apenas à capacidade de soletrar e combinar letras, reconhecendo símbolos convencionados, palavras e frases. O uso mecânico de uma capacidade nem sempre envolve a apropriação consciente de informação. Estamos a falar em Leitura que propicia uma maior auto-consciência da Língua, uma mais ampla compreensão de mundos. (...) a Leitura, ou mais precisamente a não leitura, tornou-se factor de exclusão. Esta constatação exige dos governantes uma tomada de posição, uma atitude. (...) A atitude que tomámos tem um nome: chama-se Plano Nacional de Leitura.

Ler é Preciso. Ler livros, ler jornais, ler artigos de ciência, ler relatórios, ler documentos, ler regulamentos, ler programas, ler apelos. Ler é viver. Quem lê, quem efectivamente lê, Sabe Mais e Pode Mais. Ou, para usar uma expressão cara aos nossos jovens, extraordinários reinventores da Língua, quem lê está «mais à frente». (...)»<sup>51</sup>

São, portanto, os grandes objectivos do *Plano Nacional de Leitura* o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como a criação de hábitos de leitura nos alunos de forma a poder dar resposta aos baixos níveis de literacia da população em geral e dos jovens em particular.

---

<sup>51</sup> Apresentação do Plano Nacional de Leitura. Discurso da Ministra da Cultura na apresentação do Plano Nacional de Leitura. Acedido em 20/02/2007. In [http://www.governo.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos\\_Constitucionais/GC17/Ministerios/MC/Comunicacao/Intervencoes/20060601\\_MC\\_Int\\_Plano\\_Leitura.htm](http://www.governo.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos_Constitucionais/GC17/Ministerios/MC/Comunicacao/Intervencoes/20060601_MC_Int_Plano_Leitura.htm).



Ainda assim, apesar dos esforços empreendidos quer por parte dos autores dos manuais escolares e escolas, quer por parte do Ministério da Educação, parece que a problemática associada ao conceito de competência comunicativa não fica ainda totalmente resolvida. Praticar a comunicação no sentido de «tomar a linguagem como tema... como objecto de estudo (...) aponta para o exercício da linguagem em situações concretas de produção discursiva não dialógica (exposição, narração, argumentação), em situações concretas de recepção [...] em situações concretas de intercâmbio ou de produção/recepção discursiva dialógica (debate, entrevista, inquérito, trabalho em equipa) [...] Analisar a comunicação comporta actividades de elucidação, de reflexão sobre os instrumentos actualizados nos discursos projectados na comunidade, mas em especial nos discursos criados nas referidas actividades de prática de comunicação. [...] Trata-se, pois, aqui de analisar os diversos tipos de discurso...»<sup>52</sup>

Entre nós esta prática comunicativa construtiva é tardia. A abertura da aula de língua materna a textos que não apenas os literários de forma a desenvolver a competência comunicativa dos alunos, isto é, desenvolver a sua progressiva capacidade de adequar o acto verbal às situações de comunicação surge na Portaria n.º 573/79 de 31 de Outubro que, como afirma Dionísio (2000), «define os objectivos para o Ciclo Preparatório, onde se prevê já a leitura de textos “informativos, jornalísticos, publicitários, literários, etc.”».

Apesar de em rigor não se conhecerem resultados desta prática o que é certo é que continua a ser urgente que a aula de língua materna contemple outros textos que não apenas os literários para que os alunos possam e consigam desenvolver as suas capacidades no que diz respeito à adequação do acto verbal às diversas situações comunicacionais quotidianas.

## **b) Ler para a escola e ler para além da escola.**

---

<sup>52</sup> FONSECA, I. F. & Fonseca, J. (1977). *Pragmática Llinguística e Ensino do Português*. Coimbra: Almedina apud Dionísio, Maria de Lourdes da Trindade. (2000). *A construção escolar de comunidade de leitores. Leituras do manual de português*. Almedina. Coimbra.

Ainda que o desejável fosse que se pudesse tratar este tema numa relação biunívoca, a verdade é que a estes dois espaços físicos estão associados dois tipos de leitura. Parece que a grande diferença que se opera entre ambos reside no facto de que ler para a escola continua correlativamente ligado àquilo que interessa para o estudo na escola, entendido como processo de repetição, de parafraseamento de textos de autor, que devem ser entendidos e memorizados pelos alunos para que o currículo se cumpra. Se perguntássemos aos nossos alunos o significado de “ler na escola”, provavelmente as respostas seriam consentâneas em referir que é ler em voz alta para que posteriormente se responda a um questionário onde se deve localizar e transcrever informação directamente do texto.

A escolarização, neste sentido, não desenvolve senão uma pequena parte das capacidades de leitura exigidas pela sociedade, ensinando e avaliando apenas as pedidas/exigidas pelo currículo. Todas as outras, avaliadas em estudos como o PISA, acabam por ser postas à margem, evidenciando a pouca aptidão dos nossos alunos quando se trata de usar a leitura com a finalidade de se envolverem em práticas sociais significativas.

É neste sentido que Geraldi (2004)<sup>53</sup> defende o ponto de vista de que o ensino da língua portuguesa deve centrar-se em três práticas: «(i) leitura de textos; (ii) produção de textos e (iii) análise linguística», e que estas práticas «devem estar integradas no processo ensino-aprendizagem e subordinadas a dois objectivos: (a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem e (b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efectivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita.» O mesmo autor refere ainda a diferença entre dominar as habilidades de uso da língua em situações contextuais concretas e saber analisar a língua na sua estrutura profunda. Na escola instituíram-se práticas de leitura e actividades linguísticas fictícias, isto é, simuladas, na medida em que se assumem papéis de locutor/interlocutor aquando do processo, sendo que depois esses mesmos papéis se perdem efectivamente na prática linguística, tornando-a artificial. A esta artificialidade subjaz o facto de estes papéis estarem marcados: o professor ensina, o aluno aprende, ficando delegado para um plano inferior, ou quase inexistente, a fala do

---

<sup>53</sup> GERALDI, João Wanderley et all. (2004). *O Texto Na Sala de Aula*. Colecção *Na Sala de Aula*. 3.<sup>a</sup> Ed. Editora Ática. São Paulo.

aluno enquanto locutor legítimo, porque linguisticamente esta fala é a do professor-escola e não a sua. A variedade linguística que o aluno domina é assim sufocada pela variedade que se quer ensinar e ver apreendida.

Ler para além da escola é, por isso, poder interpretar os textos escapando à sua literariedade, é colocá-los em confronto e relação directa com outros textos, de forma situada na realidade social; é ter a capacidade de argumentar ante um texto ou um outro qualquer discurso, aceitando ou refutando ideologias expressas; é transportar o texto do papel para a vida exercendo o pleno direito de cidadania que nos cabe como elementos da sociedade que nos acolhe. Como refere Lajolo (1982)<sup>54</sup> «Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que o autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista».

Assim, leitura e sociedade não podem dissociar-se. A leitura não pode nem deve esgotar-se no espaço escola, deve, pelo contrário, extravasá-lo na medida em que «falar de identidade é, obrigatoriamente, estabelecer relações com o nível de literacia de cada sujeito que, por sua vez, não poderá ser assumida sem uma participação activa na sociedade:»<sup>55</sup> Da escola espera-se o previsível nem sempre realizado, «espera-se que cumpra as expectativas sociais no que se refere às práticas de leitura dos cidadãos. Do professor espera-se que não continue a ser um mero alfabetizador, mas alguém aberto à mudança, (...) às novas práticas discursivas, (...) alguém que veja a leitura como condição prioritária do sucesso escolar e como instrumento de integração social»<sup>56</sup>

É talvez por isso importante que os educadores não se restrinjam apenas à transmissão de conhecimentos, devendo antes partir e valorizar aquilo que os alunos já sabem, ampliando os seus conhecimentos, ensinando-os a pensar e reflectir de forma a que este se sintam capazes de se apropriar do conhecimento, praticando-o com autonomia e cidadania.

---

<sup>54</sup> LAJOLO, M. *Usos e Abusos da Literatura na Escola*. São Paulo, Globo em GERALDI, João Wanderley et al (2004) *O Texto Na Sala de Aula*. Coleção *Na Sala de Aula*. 3.ª ed. Editora Ática. São Paulo.

<sup>55</sup> SARDINHA, Maria da Graça Guilherme, *Literacia em Leitura – Identidade e Construção da Cidadania*. In <http://www.apbad.pt/Edicoes/EdicoesCongresso 9.htm>. Acedido em 8 de Outubro de 2007.

<sup>56</sup> Idem

Um currículo que não mantém relações com práticas sociais situadas pouco ou nada incentiva os alunos que procuram na escola meios para melhorar a sua auto-estima, a sua inclusão e participação na sociedade grafocêntrica. Cada vez mais a «sociedade actual exige dos seus profissionais competências que não se enquadram nas linhas do modelo transmissivo tradicional. Para além do nível formal exigido, o cidadão deverá adquirir competências diversificadas de tipo social, comunicativo e cooperativo, capacidade de negociação, de análise e de selecção crítica da informação e conhecimento.»<sup>57</sup>

### **c) O ensino da leitura como tarefa especializada da escola.**

Associado ao conceito “acto de Ler” está evidentemente um outro – a escola. De facto, é praticamente impossível, ainda que se tente, dissociar ou tratar individualmente quer um quer outro. A escola é, entre outros, o moldador e construtor mais importante desta actividade, uma vez que implica necessariamente que ali se adquira a habilidade. É neste espaço institucional que a maioria dos interesses e hábitos de leitura encontram uma oportunidade para o seu implemento e desenvolvimento.

A própria escola preconiza a importância da aprendizagem da leitura quer através da implementação dos programas exarados pelo Ministério da Educação, quer através da adopção de manuais escolares. Ler passa a ser, neste contexto, uma competência fulcral a atingir por todos «a partir do convívio reflectido com os textos e outras mensagens gráficas. A compreensão do texto a ler pressupõe a apreensão do significado estrito do texto que envolve o conhecimento do código linguístico, o funcionamento textual e inter textual. O leitor integra essa informação básica nos esquemas conceptuais que já detém, elaborando, em seguida, a sua representação individual, já enformada pelos seus conhecimentos/vivências. Esta interacção estratégica entre texto e leitor envolve processos cognitivos de natureza distinta, uma vez que o texto é uma rede complexa de pressupostos (referenciais, semânticos,

---

<sup>57</sup> TRINDADE; Maria Nazaret. (2002). *Literacia: teoria e prática. Orientações metodológicas*. Cortez Editora

pragmáticos) e a não existência de quadros comuns de referência limita a compreensão, a prospecção e a avaliação do texto por parte do leitor.

Quanto mais conhecimentos o leitor tiver sobre o tema tratado no texto, quanto maior for a sua competência linguística, quanto melhor dominar estratégias metacognitivas, mais informação será integrada na sua representação individual do texto e mais competente é como leitor. (...)

Os objectivos para a aprendizagem da leitura em contexto escolar consistirão no desenvolvimento dessas capacidades estratégicas, no desenvolvimento de tipos de leitura diversificados e no desenvolvimento da capacidade de utilizar e transformar os conhecimentos anteriormente adquiridos.

Na prática da leitura é necessário que o aluno/leitor coopere com o professor/leitor e com os outros alunos/leitores constituindo uma comunidade de leitura, regulada pelos seus próprios usos e normas, que desenvolva em cada um e em todos as competências de compreensão e de interpretação no sentido de uma autonomia progressiva. Cada aluno contribuirá para essa comunidade em função das suas características linguísticas e experienciais, desencadeando um processo de leitura em interacção na sala de aula.

A leitura em contexto escolar exige, assim, práticas diversificadas segundo o tipo de texto, a situação ou o objectivo perseguido, podendo, por isso, admitir estratégias pessoais mais consentâneas com o sucesso individual dos membros da comunidade de leitores. Cabe ao professor gerir as respostas individuais à leitura, de forma a torná-la mais activa e eficaz, através de uma discussão capaz de transformar a comunidade de leitores, a qual se insere numa comunidade de cidadãos culturalmente informados e bem formados.

Seja qual for a modalidade pedagógica ou estratégia/actividade escolhidas para abordar um texto, o que importa é fazer do aluno um leitor activo, capaz de seleccionar informação, formular hipóteses, construir sentidos, mobilizando referências culturais diversas, comparar/confrontar textos lidos, tornando-se progressivamente mais competente como leitor.

(...)

A Escola deve estimular a leitura em si mesma, indo ao encontro dos gostos pessoais do aluno, fomentando o prazer de ler.

(...)

Para que os alunos desenvolvam o hábito de ler, propõe-se a criação de um espaço dedicado à leitura recreativa de textos de reconhecido mérito literário, de autores maioritariamente contemporâneos, das literaturas nacional e universal, capazes de transformar os alunos em leitores mais assíduos, quer ao longo do percurso escolar, quer ao longo da vida. Nesse espaço, deve ser dada importância aos gostos e interesses dos alunos, cabendo ao professor a sua orientação, sugerindo um leque diversificado de textos a ler. (...) O professor deve constituir-se como entidade facilitadora de práticas de leitura, oferecendo aos alunos a possibilidade de encontro com textos interessantes e motivadores, procurando, contudo, suscitar respostas por parte dos leitores durante e após a leitura desses textos.»<sup>58</sup>

No que à segunda forma de ensinar a ler diz respeito, encontram-se os manuais escolares adoptados pela instituição. Ao seleccionar, para os diferentes anos, os seus manuais a escola certifica-se que estes vão ao encontro do estabelecido pelos programas.

Nas palavras de Ribeiro da Silva (2004)<sup>59</sup>, a leitura constitui-se como um ponto de partida para a aquisição de conhecimento e para a ampla socialização do ser. Quando a escola não ensina o aluno a ler, ela deixa de cumprir a sua função enquanto instituição de ensino, porque acaba por formar autómatos, em vez de pessoas capazes de processar a língua escrita nas diversas situações em que se requer o seu uso.

Os alunos precisam urgentemente de aprender a ler as palavras, não de forma isolada mas permanentemente em interacção com a vida quotidiana e de acordo com as necessidades que vão surgindo.

---

<sup>58</sup> SEIXAS, João, Pascoal José, Coelho, Maria da Conceição (Coordenadora) et al. (2001/2002). In [http://www.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/280/portugues\\_10\\_11\\_12.pdf](http://www.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/280/portugues_10_11_12.pdf). Acedido em 25 de Setembro de 2007.

<sup>59</sup> SÍLVA, Sílvia Ribeiro da. (2004). "Concepção sócio-interacional de leitura: abordagens teóricas e práticas a partir de dois textos escritos". In Revista *Linguagem em (Dis)curso*. , N.º 2. Vol. IV. Disponível na Internet em <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0402/6%20art%204.pdf>.

Assumindo a leitura contornos tão importantes para o desenvolvimento integral do indivíduo, é fundamental que se tenha consciência que não se nasce leitor e que jamais se estará completamente formado no que a esse aspecto diz respeito. Neste sentido, torna-se imperativo que se forneçam aos alunos os instrumentos necessários para que se tornem seres dotados de competências linguísticas e capacidades de leitura. A escola tem um papel insubstituível na formação de leitores.

É a esta instituição que a maior parte de nós deve o facto de hoje sermos leitores, de conseguirmos apegar-nos a uma história inserta num livro ou até mesmo sermos os escreventes dessa mesma história. Foi, sem dúvida, a escola que nos apetrechou de todas as ferramentas necessárias para podermos extrair sentidos dos textos, para enriquecermos o nosso léxico ou simplesmente fazer-nos parar e entrar numa livraria que até aí passava despercebida. E quando analepticamente repensamos ou releemos um texto e ele nos é familiar é à escola que regressamos em pensamento porque recordamos também que foi aquele professor que nos ensinou a valorizar determinado texto, que nos ensinou a estabelecer um diálogo emotivo, compreensivo, crítico e criativo com esse mesmo texto, e é por isso que hoje lemos com gosto e satisfação. Foi a escola que nos impediu de sermos leitores passivos, amorfos e que nos formou em criptografia e nos tornou capazes de descodificar a obra de arte.

Apesar da primazia assumida pela escola no dever de formar leitores não pode excluir-se desta responsabilidade outras instituições como os média, as autarquias e as associações locais, sendo que a instituição que se destaca é, sem dúvida a família. Se, com a colaboração das primeiras, a escola está em condições de promover a leitura, formar leitores e fazer uma distribuição equitativa da cultura, combatendo a todo o custo a exclusão social, assegurando uma distribuição adequada nas formas de aceder a novas oportunidades, com a segunda assegura a continuidade do contacto da criança com o livro, evitando que se perca o leitor-ouvinte que se formou desde tenra idade porque no seio familiar sempre houve o hábito de se lerem e contarem histórias sem as quais não se adormecia. Dá-se assim na escola continuidade ao trabalho que, desde cedo, foi desenvolvido na família, minimizando as lacunas existentes.

Apesar de todos os esforços, a escola existente parece nem sempre ter conseguido minimizar as desigualdades visíveis quer a nível familiar, quer decorrentes do meio social. Também parece que apesar da responsabilidade que lhe cabe na formação de leitores tem tido dificuldades na realização desta tarefa, já que, como conclui Rui Vieira de Castro (1996)<sup>60</sup>, «à medida que, os alunos progredem na escolaridade, vão perdendo o gosto pela leitura», apesar da «preocupação dos professores com o desenvolvimento e os hábitos de leitura.» Significa este facto que a escola não está em consonância com as expectativas previamente construídas: as aulas de língua materna seguem, desde há demasiado tempo, as mesmas estratégias, não prestando atenção às necessidades individuais, resultando deste método um final pouco feliz e eficaz.

Kepa Osoro interroga-se acerca desta problemática constatando que «algo está fallando porque el empuje inicial, el entusiasmo innato a la curiosidad infantil se apaga a los pocos meses y dificulta el afianzamiento de um auténtico hábito lector. Que la culpa la tienen la tele y los videojuegos? Que la familia no lee, que no se preocupa de fomentar el gusto por los libros? Si, todo eso es muy real – y a la vez muy discutible - , pero no podemos cerrar los ojos por más tiempo y debemos preguntarnos: no será la escuela – com sus métodos, actitudes y plantiamentos - la que está matando el apasionado empuje com el que el niño se acerca a los libros?»<sup>61</sup>

Esqueçamos a escola presa a um currículo que divide os seus alunos, ou a escola dita tradicional, acusada de ser uma instituição prepotente, que não escuta, que não problematiza ou ainda a escola que devia motivar os seus alunos para a leitura, acusando-os de não lerem, de não conhecerem os seus próprios escritores. Afinal a tão proclamada crise de leitura não se pode imputar somente às crianças, já que parece ter raízes mais profundas. Na escola e em casa, os adultos lêem pouco. Na escola, os professores que acusam os seus alunos de não lerem, serão eles próprios leitores assíduos? Nesta perspectiva, torna-se extremamente complicado apontar o dedo a quem quer que seja. A culpa assume uma dimensão globalizante onde se inserem estado, instituições, escola, família que continuam a “agir” de forma

---

<sup>60</sup> CASTRO, Rui Vieira de & Sousa, Maria de Lourdes. (1996). *Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses*. In <http://www.ectep.com/literacias/orientacoes/ensaio/01.html>. Acedido em 14 de Agosto de 2007.

<sup>61</sup> OSORO, Kepa. *Biblioteca Escolar y Hábito Lector*. In [http://www.cesdonbosco.com/revista/revistas/revista%20ed%20futuro/EF2/biblioteca\\_escolar.htm](http://www.cesdonbosco.com/revista/revistas/revista%20ed%20futuro/EF2/biblioteca_escolar.htm). Acedido em 14/08/2007



passiva e despreocupada. A realidade é que o ensino absorve, anualmente, milhares de euros e não podemos ser ambiciosos ao ponto de julgarmos que ele constitui uma das componentes mais importantes para o desenvolvimento económico, social e cultural do nosso país. Há coisas muito mais importantes e principalmente visíveis a “olho nu” do que o ensino. O ensino é uma despesa que só gera frutos, poucos entenda-se, a longo prazo e este canteiro à beira mar plantado precisa de resultados imediatos e concretos. Assim, o ensino passa, sem dúvida, para os últimos lugares, aliás em perfeita harmonia com os resultados de *literacia* ou mais concretamente *illiteracia* que tanto nos caracteriza como povo.

Resta então pedir aos poucos que têm consciência do que nesse terreno deve ser feito para que reajam, para que saiam do estado de apatia e passem à etapa seguinte para que possamos ter um desenlace menos nefasto, contrariando os resultados habituais dos inúmeros estudos que por aí grassam no que diz respeito à leitura e aos seus hábitos. É realmente necessário que nos proporcionem a reconciliação com a leitura e com os livros e só assim nos poderemos tornar leitores competentes, tendo como meta o prazer de ler que está adormecido e precisa de ser resgatado, tendo consciência que este resgate jamais implicará uma escolha entre leitura e, por exemplo, televisão ou computador. Esta imposição é suficiente para levar a criança a menosprezar a leitura. Aliás de que vale proibir a criança de ver televisão se «... tem piano às seis, viola das seis às sete, dança à terça, judo, ténis, esgrima ao sábado, esqui mal caem os primeiros flocos de neve, vela mal o sol desponta, olaria nos dias de chuva, viagem a Inglaterra, ginástica rítmica...»<sup>62</sup>

E sem se aperceberem, pais e professores vão transformando o livro num objecto de tortura que entra em acção para punir, sem terem consciência de que cada vez que o fazem, aprofundam a distância que separa o filho/aluno do livro e da leitura. A leitura não tem de prevalecer a todo o custo sobre as novas tecnologias, tem e deve ser um complemento. Não podemos culpar a “invasão tecnológica” pela crescente descrença dos nossos alunos perante a leitura. O que temos de lhes ensinar é a valorizar o livro, a leitura e dar-lhes os meios para que eles próprios possam aferir da

---

<sup>62</sup> PENNAC, Daniel. (1992). *Comme un roman*. Gallimard. Paris. / *Como um Romance*. Trad. de Francisco Paiva Boléo. Asa. Porto.)

necessidade de ler. Há que desmistificar esse objecto quase sempre impenetrável e maçudo e abrir-lhes as portas para o universo fantástico que afinal é transponível. E é neste sentido que os professores devem trabalhar com os seus alunos. Antes de serem partilhados e debatidos saberes é importante que a leitura seja promovida, que se descubra que ler não tem como primordial objectivo analisar e interpretar, mas, em primeiro lugar, deixar que o aluno alargue as suas expectativas e fomente a sua fantasia.

Só depois de ultrapassado este primeiro estágio em que o aluno “trabalhou” a leitura de forma solitária e isolada, descobrindo autonomamente os possíveis significados ocultos, é que o professor pode ensinar o aluno a utilizar os instrumentos mentais de que dispõe. O professor mais do que ensinar a ler, ajuda a aprender a ler, já que a aprendizagem acaba por ser uma tarefa individual, que se constrói através de tentativas e erros, mas sempre baseada na experiência vivencial de cada um.

Jamais conseguiremos seduzir os nossos alunos para o universo da leitura se não definirmos estratégias claras que possam ser postas em prática em contexto escolar. A descoberta destas estratégias deve ter como principal objectivo tornar a leitura apetecível, cativante, e deve por isso, em primeiro lugar, ir ao encontro das expectativas e gostos dos receptores. De nada vale forçar a leitura do livro se os interesses dos nossos alunos estiverem afastados da realidade que lhes propomos, e este deve ser o primeiro passo para que depois se possa dar a conhecer uma mais vasta panóplia de textos e autores. Primeiro é preciso ajudá-los a vencer a enorme barreira compacta e de aspecto contundente que é o livro. O acto de ler implica criatividade, imaginação, esforço e essencialmente tempo. Tempo que não temos porque somos apressados, porque como educadores e pais queremos emprestar conhecimentos e vê-los devolvidos em dobro e quando isso não acontece rapidamente, o diagnóstico é infalível: os nossos alunos não lêem.

E como educadores queremos que os nossos alunos leiam com a mesma competência que nós lemos; que nos entreguem fichas de leitura sobre as obras que nós lhes indicamos, que interpretem os poemas que o programa lhes impõe e que no final, nos tão temidos e dramatizados exames, respondam de forma eficiente para que possam ter boas notas. A principal preocupação face à necessidade de ler, interpretar, sonhar e navegar sem naufragar resume-se simplesmente nisto: ter um

bom desempenho aquando de uma avaliação derradeira. Somos assim funcionários de um estado-maior que nos direcciona para um mercado de trabalho de forma tão abrupta que nos esquecemos de quem somos verdadeiramente. Passamos de pedagogos a máquinas estridentes que “vomitam” matéria com a pretensão de criar outras tantas com a mesma capacidade. Exigimos em vez de partilharmos e transformamos o acto de ler numa acto imperativo, direccionado para um único fim que não contempla o prazer, a compreensão individual e autónoma. Castramos impiedosamente esta compreensão porque nos é imposta a dissecação do texto em detrimento da companhia de um Eça ou de um Eugénio. Debitamos as aulas a contra relógio e todo o tempo que temos para ler é um tempo roubado à vida, tempo que se resume a 90 minutos de aula onde temos de fazer variadíssimas coisas, menos ler. Condenamos à morte a leitura, fazemo-lo prematuramente, querendo que outros a ressuscitem em forma de milagre anunciado.

Deseja-se que na prática da leitura, o aluno/leitor seja activo, coopere com colegas e professor no sentido de todos construírem o sentido do texto. Não podemos esquecer que a significação do texto nasce da convergência de opiniões prestada por cada aluno para a sua interpretação. Não podemos nunca esquecer que a leitura e a capacidade de ler se encontram intimamente ligadas ao processo ensino-aprendizagem e que grande parte do insucesso escolar advém exactamente do facto de grande parte dos nossos alunos apresentarem deficiências concretas a este nível. Quando ouvimos um aluno queixar-se de que não sabe estudar, é frequente ouvir o professor dizer que ele não tem métodos de trabalho. Parece pertinente concluir então que, de facto, o problema que está na base deste “não saber estudar” é não só a ausência de métodos de trabalho eficazes, mas também a manifesta falta de autonomia e essa deve e tem de ser uma das metas da escola: ensinar os seus alunos a serem autónomos, fornecendo-lhe os meios para que estes possam aprender a ler, a seleccionar informação e aplicar essa mesma informação nos diferentes contextos, quando tal lhe for solicitado. Cabe ao professor, como agente educativo que é, disponibilizar as técnicas para a compreensão da leitura. Compete ao professor incentivar os alunos para que se envolvam cada vez com maior intimidade com os livros: desde o simples facto de o trazerem envolvido nos braços até ao hábito de rabiscar algumas notas ou comentários nas margens em branco que o compõem.

E apesar de tudo o que se diga, contrariando de certa forma a ideia generalizada de que os nossos alunos não lêem, há efectivamente jovens que o fazem por gosto, porque a leitura os faz sentir bem, porque constitui, em alguns casos, a resposta a problemáticas existenciais, porque desperta a vontade de prolongamento do texto, imaginando e recriando um outro real diferente do lido. E se estes alunos efectivamente já adquiriram as competências necessárias de leitura, outros há que ainda não atingiram a capacidade de trabalhar o e com o intelecto. Estes não podem ser discriminados, antes ensinados, incentivados e consciencializados de que a capacidade leitora pode ser adquirida se não oferecermos resistência e não tivermos medo de enfrentar o mundo fascinante das palavras. Não nos esqueçamos que muitos alunos não descobriram ainda o prazer de ler porque não têm as mesmas oportunidades culturais para aceder a esse saber. Por isso, a escola é, para muitos, o único lugar onde se promove o contacto com os livros, daí que seja muitas vezes designado como sendo o lugar privilegiado e ideal para este encontro.

É a escola a principal responsável pela criação de espaços e de condições que permitam aos seus alunos diferentes formas de leitura, incluindo a leitura meramente lúdica, onde os constrangimentos são substituídos pelo prazer de ler, pela capacidade de interrogar, de desconstruir o que se lê para melhor perceber o mundo que nos circunda. E é deste encontro casual e feliz com os livros que resultam todos aqueles que hoje são leitores capazes, aqueles que adquiriram as competências cognitivo-verbais necessárias à compreensão do acto de ler.

A propósito da construção de saberes dos nossos alunos e da criação de espaços e de condições refira-se uma importante secção que deve ser parte integrante de todo e qualquer estabelecimento de ensino – a biblioteca. Não a biblioteca que encerra livros/tesouros fechados a cadeado como tão claramente nos transmite a alegoria do labirinto de Umberto Eco em *O Nome da Rosa*, templos de cultura silenciosa e magistral, não encarada como castigo terapêutico, *post mortem*, das almas impuras, como quer fazer crer Zoran Civkovic em “Biblioteca Infernal” in *Biblioteca*, mas como espaço, por excelência, onde se absorvem saberes, onde se instalam dúvidas, onde podemos desenvolver as nossas capacidades de pesquisa e tratamento de informação. Quanto mais dinâmica e consolidada for a biblioteca de

uma escola, mais oportunidades de atingir um bom desempenho têm os alunos. Numa biblioteca estão salvaguardadas as escolhas individuais, os gostos individuais que neste caso deixam de ser meramente impositivos ou constrangedores.

É na biblioteca que descobrimos livros que pensávamos nem existirem, que partimos à descoberta do desconhecido, que navegamos por mares jamais navegados, que descobrimos a nossa Índia pessoal. Não podemos ter a pretensão de querer criar bons leitores apenas na sala de aula: esta visão seria extremamente redutora e limitadora de saberes, até porque temos consciência de que a educação jamais poderá estar confinada ao ambiente da sala de aula. É cada vez mais importante que se liberte a educação das grades que rodeiam os livros didáticos, os professores e o currículo, dando lugar à investigação, ao manuseamento e à produção de informação.

A biblioteca escolar funcionará assim como um elo de ligação ao exterior, como um espaço que permite ao aluno construir o seu conhecimento de forma individual e autónoma, relegando para segundo plano o papel do professor como principal condutor da aprendizagem. Desta forma, estaremos a preparar os alunos para que se sintam motivados e preparados para serem usurários de outras unidades de informação e para que tenham a capacidade de criar oportunidades de aprendizagem que irão desenvolver ao longo de toda a vida.

O ideal seria portanto que todas as escolas pudessem ter uma biblioteca para que todos os alunos pudessem aceder de igual forma ao saber e aos bens culturais, transformando-se assim cada um deles num sujeito capaz de interpretar, de interpelar, de criar, de pensar de forma autónoma, livre e criativa.

As bibliotecas escolares inseridas no quadro de uma estratégia nacional de incentivo à leitura têm um papel essencial na interiorização de hábitos leitores na sociedade portuguesa através de medidas promocionais do livro. São elas as responsáveis pela mudança das representações dos professores, alunos e dos pais ante a importância da leitura e do modo como esta deve ser ensinada e incentivada. Sim-Sim § Ramalho (1993)<sup>63</sup> referem que existe uma eficaz relação entre a dimensão da biblioteca e o desempenho atingido pelos estudantes: a um número elevado de

---

<sup>63</sup> SIM-SIM, Inês § Ramalho, Glória. (1993). *Como Lêem as nossas crianças. Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Ministério da Educação. Lisboa.

livros na biblioteca corresponde um nível superior nos resultados escolares dos alunos. A existência de bibliotecas escolares são, segundo as autoras, indicadores da disponibilidade da escola para encorajar as crianças a ler.

Como lembra Maria de Lourdes Dionísio (2000: 46)<sup>64</sup> «De facto, pretender formar leitores apenas ao nível da sala de aula, em situações tendencialmente enquadradas por princípios de avaliação, sem a estimulação de outras leituras, noutros ambientes, é um processo gerador de entendimento de leitura como imposição, como tarefa escolar para ser avaliada e cuja validade é a relativa ao tempo que dura a escola.»

Não poderíamos deixar de mencionar, a propósito da importância das bibliotecas escolares, o *Manifesto da UNESCO para as Bibliotecas Escolares* (1999)<sup>65</sup>. Neste documento as bibliotecas são apresentadas como « (...) porta de acesso local ao conhecimento - fornece as condições básicas para a aprendizagem ao longo da vida, para uma tomada de decisão independente e para o desenvolvimento cultural do indivíduo e dos grupos sociais.». Apresentadas que são como um dos mais importantes repositórios de conhecimento, revestem-se de uma importância acrescida quando se trata de criar em quem as frequenta um espírito crítico e criativo, tendo como primordial objectivo a criação de cidadãos responsáveis e competentes ao nível da compreensão leitora, estendendo-se pela vida fora, integrando e fomentando a participação activa na sociedade. Distanciando-se do ensino tradicional, a biblioteca, parte integrante da escola, visa desenvolver não um conhecimento massificado mas a inteligência de forma autónoma ante a diversidade de linguagens e suportes existentes. Segundo o mesmo manifesto «está comprovado que bibliotecários e professores, ao trabalharem em conjunto, influenciam o desempenho dos estudantes para o alcance de maior nível de literacia na leitura e escrita, aprendizagem, resolução de problemas, uso da informação e das tecnologias de comunicação e informação.». Além disso, despromovem as desigualdades sociais existentes entre os alunos já que fornecem a todos, sem excepção, os mesmos materiais e oportunidades: «Os serviços das bibliotecas escolares devem ser

---

<sup>64</sup> DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade. (2000). *A construção escolar de comunidade de leitores. Leituras do manual de português*. Almedina. Coimbra.

<sup>65</sup> MANIFESTO IFLA/UNESCO PARA BIBLIOTECA ESCOLAR. In <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>. Acedido em 14 de Agosto de 2007.

oferecidos igualmente a todos os membros da comunidade escolar, a despeito de idade, raça, sexo, religião, nacionalidade, língua e *status* profissional e social.» Assim, a ausência de uma biblioteca escolar penaliza de forma grave os alunos que pertencem a classes sociais mais desfavorecidas, já que o agregado familiar não tem capacidade de lhes proporcionar o acesso directo aos livros, às novas tecnologias e a todas as vantagens que daí adviriam, comprometendo, desta forma, o desenvolvimento integral dos alunos e o seu sucesso educativo.

Em face do exposto parece evidente a conclusão de que toda e qualquer escola devia ter uma biblioteca escolar, tendo como certo que da existência da mesma depende a preparação dos seus alunos para a inclusão numa sociedade cada vez mais voltada para a informação. Cabe aos professores assumirem que o espaço biblioteca contribui para um ensino de qualidade, contrariando Dionísio (2006)<sup>66</sup> quando afirma que «em Portugal os professores não sabem usá-la para as suas práticas de ensino. (...) os alunos frequentam a biblioteca, mas os professores não. (...) relacionar o conteúdo ensinado com os recursos disponíveis na biblioteca e usar a biblioteca como recurso de ensino, isso ainda não ocorre. O livro didáctico continua a ser o “todo poderoso” da sala de aula. (...) Sem a biblioteca, não é possível pensar em práticas de ensino de leitura que tenham efeito em outros contextos sociais, que não a escola.» e Rui Vieira de Castro (1996)<sup>67</sup> a propósito da escassa frequência das bibliotecas escolares, já que, apesar de mais de metade dos inquiridos terem «uma opinião “positiva” ou “muito positiva” acerca destas bibliotecas» quase 40% desconhecia que nas bibliotecas se emprestavam livros e «mais de metade da amostra declarou que “nunca” ou “raramente” costuma frequentar a biblioteca da escola. Relativamente a estes dados conclui o autor que «A escassa frequência de bibliotecas escolares ou públicas é um dado importante, designadamente se tivermos em conta que a rede de leitura pública dispõe de importantes infra-estruturas que, mais tarde ou mais cedo, serão inúteis se ninguém as utilizar. Tendo estes resultados em mente, parece necessário que as bibliotecas vão à procura dos seus leitores em vez de ficarem à sua espera.»

---

<sup>66</sup> Entrevista realizada por Daniela Mercier a Maria de Lourdes Dionísio – PISA. (2006). In [http://www.ceale.fae.ufmg.br/entrevista\\_imprimir.php?txtId=198&catId=](http://www.ceale.fae.ufmg.br/entrevista_imprimir.php?txtId=198&catId=) . Acedido em 14 de Agosto de 2007.

<sup>67</sup> CASTRO, Rui Vieira de & SOUSA, Maria de Lourdes (1996). *Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses*. <http://www.ectep.com/literacias/orientacoes/ensaio/01.html>. Acedido em 14 de Agosto de 2007.

Assim, o ensino tradicional, o discurso do professor e o manual escolar são insuficientes para a formação integral dos alunos que se pretendem autónomos no processo aprendizagem. Torna-se, por isso, imperativo, que os professores encaminhem e incentivem os seus discentes na busca e selecção de informação. Como afirma Kepa Osoro <sup>68</sup> «la biblioteca escolar es un derecho irrenunciable de todos nuestros estudiantes no universitarios. Tenemos la obligación de darles una formación que les facilite las herramientas intelectuales y técnicas necesarias para manejar la avalancha de información que se les viene encima, que les ayude a desarrollar un espíritu crítico ante la manipulación de los medios de comunicación, que les aporte los mecanismos intelectuales para saber escoger, decidir, interpretar, cuestionar y reelaborar la información de cara al logro de unos criterios personales, libres y equilibrados.»

De qualquer forma, parece evidente que no que à Biblioteca Escolar diz respeito a mentalidade quer dos dirigentes, quer dos professores, quer dos alunos se encontra numa fase mais clara de desenvolvimento.

A consciência da necessidade de criação de uma rede de bibliotecas escolares surgiu quando os diferentes estudos sobre literacia, nacionais e internacionais, demonstraram, de forma inequívoca, que o desempenho dos alunos dependia da acessibilidade a espaços e recursos de leitura. É neste sentido que cabe à escola, e às suas bibliotecas, como instituição privilegiada de partilha de saberes, assegurar a função essencial de criar e desenvolver nos alunos hábitos e competências de informação, transformando-os em indivíduos mais conscientes, informados e participantes no desenvolvimento cultural da sociedade a que pertencem. Concebida como centro de recursos, deve colocar à disposição de professores e alunos um variado conjunto de materiais que permitam a ambos atingir os objectivos propostos e exigidos pela educação escolar. A Biblioteca Escolar deve, portanto, ser pensada como prática na vida diária da escola. «Hoje (...), as bibliotecas escolares (...) surgem como recursos básicos do processo educativo, sendo-lhes atribuído papel central em domínios tão importantes como: (i) a aprendizagem da leitura; (ii) o domínio dessa competência (literacia); (iii) a criação e o desenvolvimento do prazer de ler e a

---

<sup>68</sup> OSORO, Kepa. (s.d.). *La biblioteca escolar: ventajas y compromisos*. Proyecto de lectura para centros escolares (PLEC). Servicio de Orientación de Lectura (SOL). In [http://www.plec.es/documentos.php?id\\_seccion=7&id\\_documento=53](http://www.plec.es/documentos.php?id_seccion=7&id_documento=53). Acedido em 14 de Agosto de 2007.



aquisição de hábitos de leitura; (iv) a capacidade de seleccionar informação e actuar criticamente perante a quantidade e diversidade de fundos e suportes que hoje são postos à disposição das pessoas; (v) o desenvolvimento de métodos de estudo, de investigação autónoma; (vi) o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística.»<sup>69</sup> Assim, a BE, bem como o professor, deve constituir-se como parceiro do aluno. Só nesta acepção se poderá colmatar, ainda que paulatinamente, os deficientes níveis de proficiência apresentados pelos alunos portugueses ao nível do desenvolvimento cultural e científico.

#### **d) O ensino da leitura: objectivos, instrumentos e resultados**

Apesar da constatação da transversalidade da leitura não podemos deixar de reafirmar que é, de facto, na disciplina de Português que ela assume contornos mais específicos. Esse facto implica uma responsabilidade acrescida do professor de língua materna no que diz respeito ao conhecimento de processos e estratégias de leitura e a passos que conduzem à criação de leitores aptos. Cabe ao professor de língua materna criar nos alunos o gosto pela leitura, dando evidentemente o exemplo, sendo o modelo de leitor. Não basta que se peça aos alunos para que leiam, é preciso que eles sintam que o professor também lê e muito, é preciso saber oferecer aquilo que se leu, falar do que se leu, despertando assim a consciência dos mais novos para esta realidade que não deve ser imposta, mas conduzida, «Uma leitura bem conduzida salva de tudo, mesmo de nós próprios.» (Pennac, 1997)<sup>70</sup>.

Apesar da competência de leitura ser imperativa como prática sócio-cultural, não quer dizer que dela esteja desvinculada a leitura como simples fonte de prazer. Pelo contrário, elas devem, sempre que possível, complementar-se. Ao leitor compete não só compreender mas também imaginar como a realidade pode ser alvo de diversas visões.

---

<sup>69</sup> Relatório Síntese. Rede de Bibliotecas escolares. In [http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=relatorio\\_sintese.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=relatorio_sintese.pdf). Acedido em 14 de Agosto de 2007.

<sup>70</sup> PENNAC, Daniel. (1992). *Comme un roman*. Gallimard. Paris./ *Como um Romance*. Trad. de Francisco Paiva Boléo. Asa. Porto.

É este desafio que se coloca aos professores de Português quando leccionam as suas aulas, independentemente das políticas educativas, das orientações curriculares, da natureza dos textos lidos ou até dos contextos educativos e pedagógicos. É importante que a escola consiga que a relação dos seus alunos com a leitura se adivinhe como sendo um processo duradouro que inquieta, questiona e permite comunicar com a realidade circundante.

Cabe ao professor consciencializar os alunos para as finalidades da leitura. A postura dos nossos alunos face aos textos depende de objectivos impostos ou não: uma leitura que implique análise e interpretação requer uma postura diferente de uma leitura meramente fruitiva e lúdica.

O instrumento por excelência da aula de Português é, sem dúvida, o texto. Um ou vários textos seleccionados de uma panóplia imensa de *corpora* de leitura de acordo com as instruções fornecidas pelos planos curriculares vigentes que tendem a concebê-lo e a organizá-lo em torno de dois processos cruciais: a análise, vulgarmente intitulada de interpretação textual, e o trabalho sobre as estruturas da língua, o estudo da gramática. O segundo processo é a produção, contemplando quer a escrita, quer a produção oral. O texto e a sua leitura constituem-se assim como elementos primordiais e orientadores da prática pedagógica. A leitura em situação de sala de aula não pode estar exclusivamente associada ao acto de escrever e falar. É necessário que se abram portas a outros tipos de texto, promovendo o ensino da leitura como essencial para diferentes práticas e finalidades, preparando assim os alunos para enfrentar diferentes situações de uso. Ao professor cabe abandonar o processo de transmissão de saberes unicamente vertical, onde o aluno é mero ouvinte e adoptar uma prática interactiva, de cooperação entre os sujeitos envolvidos neste processo de transmissão de saberes.

Esta prática interactiva pode, no entanto, encontrar-se comprometida por diversos factores que impedem ou constroem o seu sucesso, mas que se apresentam como consequência directa da especificidade do ambiente pedagógico. A que parece mais evidente prende-se com o factor avaliação. Todas as práticas de leitura em situação escolar concorrem para um normal acto avaliativo que gera alguma competição entre os alunos. Esta competição que resulta da avaliação dos resultados do percurso educativo pode condicionar não só as competências dos

alunos, como também influenciar de forma negativa a motivação do aluno. A possível e real perda de autoconfiança e de auto-conceito de um estudante como leitor pode condicionar severamente o seu papel dentro da comunidade de leitores, afigurando-se a competição como negativa e desmotivadora, gerando não leitores que evitam o desconforto de se sentirem num nível inferior de competências que não conseguem desenvolver. Outros factores que podem concorrer para o (in)sucesso das práticas de leitura prendem-se com o facto de as práticas de leitura se encontrarem dependentes do cunho institucional que subjaz ao cenário educativo e pedagógico onde decorrem e ainda de factores intimamente relacionados com o facto de a escola, através dos seus professores, veicular modelos e técnicas de leitura que chegam através de várias disciplinas que estudam o texto literário. Todas estas disciplinas interagem e acabam por institucionalizar modos de leitura, influenciando a escola na forma como ela transmite os seus modelos e práticas de leitura. Parece aqui crucial referir que, neste caso, o mais profícuo seria que professores e alunos, aquando da interpretação e análise textual, pudessem coordenar tarefas para que o diálogo hermenêutico entre os textos, os contextos, as sensibilidades e as expectativas de cada um pudessem ser satisfeitas. Apesar disso, temos a concreta noção de que este diálogo entre professor e alunos e textos, na maior parte das vezes, não se afigura como uma realidade. A leitura da sala de aula acaba por se pautar por uma imposição de sentidos onde a partilha da palavra nunca é igualitária. Esta imposição advém obviamente de uma série de factores externos como o tempo institucionalmente delimitado e a organização espacial. Parece aceitável que perante estes factores, o processo de negociação em termos discursivos seja de difícil gestão. O grau zero de paridade que se consegue num diálogo fora do espaço sala de aula não se consegue quando se está confinado a este mesmo espaço. Aqui, o espaço discursivo tem como actantes dois elementos que desempenham papéis distintos – alunos e professores, esperando-se de cada um deles discursos orientados que regulam as interacções verbais e não verbais. Ao professor cabe informar, estimular a aprendizagem, avaliar e corrigir. Dos alunos espera-se que adquiram e desenvolvam uma série de conhecimentos, capacidades e valores. Assim, a tão pretendida interacção verbal fica limitada, sendo que ao aluno cabe o papel de quase espectador, inibindo comportamentos comunicativos que lhe permitam desenvolver as capacidades de expressão e as estratégias próprias de leitura.

Ainda no que diz respeito a obstáculos condicionantes das actividades de promoção de leitura do texto literário, convém talvez referir o facto de o contacto com o texto propriamente literário ser tardio, não indo ao encontro das exigências que depois se pretendem alcançar nos ciclos posteriores.

Outra razão será talvez o facto de os programas curriculares se encontrarem em constante mutação. A instabilidade dos *curricula* provoca conseqüentemente instabilidade na promoção da leitura.

Associada a estas condicionantes e como já anteriormente referido, surge ainda o uso indevido ou incorrecto dos manuais escolares, que através de questionários orientadores de leitura podem contribuir para condicionar modos de ler. Por um lado, estas pistas orientadoras podem ir ao encontro da especificidade dos textos e das necessidades do público-leitor, por outro, permitem a passividade quer de alunos quer de professores, que se demitem de um trabalho de pesquisa, anulando assim à partida novas leituras desse mesmo texto.

Referiremos ainda a este propósito a importância da aprendizagem da língua como factor crucial ao desenvolvimento do gosto da leitura. De facto, a pouca predisposição dos nossos alunos para a leitura advém da insuficiência e da fragilidade a que está sujeito o ensino da língua materna. A escassez de conhecimentos aprofundados sobre as bases que regem e organizam a língua materna reflectir-se-á posteriormente na compreensão lexical, semântica e estrutural dos textos.

Resta portanto concluir que a desmistificação da leitura passa por uma alteração das estratégias implementadas em situação de sala de aula, já que é aqui que tudo acontece. Independentemente da qualidade das bibliotecas escolares e dos inúmeros atractivos que possam oferecer, é dentro do espaço aula que o aluno adquire as capacidades de leitura. É preciso ter tempo para ler sem se exigir nada em troca, para numa fase posterior se estar em condições de “impor”. Tempo para que se respeitem os ritmos individuais, para que não se criem constrangimentos, para compreender e para saborear. É preciso que à margem dos textos obrigatórios se possam seleccionar outros, se são estes que despertam a curiosidade dos alunos, porque só assim podemos permitir que desfrutem livremente dos livros e adquiram o tão importante gosto pela leitura. É o próprio Programa de Língua Portuguesa homologado em Maio de 2001 (10.º ano) e Março de 2002 (11.º e 12.º anos), no

ponto intitulado *Sugestões Metodológicas Gerais*, no item *Leitura* que sugere que «A escola deve estimular a leitura em si mesma indo ao encontro dos gostos pessoais do aluno, fomentando o prazer de ler. (...) Nesse espaço, deve ser dada importância aos gostos e interesses dos alunos, cabendo ao professor a sua orientação, sugerindo um leque diversificado de textos a ler.»<sup>71</sup>

É preciso partilhar a leitura em voz alta «(...) – Não, não é preciso tirarem notas. Tentem apenas ouvir. (...) – Instalem-se confortavelmente, descontraíam-se.... (...) Capítulo Um: «No Século XVIII viveu em França um homem que se inseriu entre os personagens mais geniais e mais abomináveis desta época...» (...) E no entanto, não se passou nada de miraculoso. Neste assunto, o mérito do professor é praticamente nulo. Acontece apenas que o prazer de ler estava ali à mão de semear, sequestrado nos sótãos adolescentes por um medo secreto: o medo (muito antigo) de não *compreender*»<sup>72</sup> E a escola que institucionalizou a leitura e lhe conferiu um carácter de obrigatoriedade passou a ser a mesma que lhe deu um carácter de libertação e prazer, foi a mesma que permitiu a relação horizontal entre os alunos e a vertical com o professor e é da cumplicidade entre ambos que resulta o processo ensino-aprendizagem.

Muitas outras estratégias serão implementáveis. Estas serão uma pequena amostra daquilo que é exequível em termos práticos dentro da aula de Português. O objectivo é claro e comum a todos os trabalhos que se dedicam à temática em discussão: despertar o interesse dos alunos pela leitura para que possam consequentemente adquirir competências que lhes permitam movimentar-se na sociedade como elementos activos e conscientes.

A urgência em modificar as práticas de leitura dentro e fora do espaço escola é também visível nas inúmeras reflexões que sobre a avaliação das mesmas se tem feito. «Na realidade, a avaliação educativa, tanto a nível das instituições escolares, como das aprendizagens, só tem sentido se os seus resultados forem utilizados para a promoção das mudanças necessárias para um melhoramento da qualidade da

---

<sup>71</sup> SEIXAS, João et al. (s.d.) Programa de Língua Portuguesa 10.º, 11.º e 12.ºanos. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. **Homologação:** 23/05/2001 (10º Ano) e 25/03/2002 (11º e 12º Ano). In [http://www.esec-fonseca-benevides.rcts.pt/cursos/cct/portugues\\_10\\_11\\_12.pdf](http://www.esec-fonseca-benevides.rcts.pt/cursos/cct/portugues_10_11_12.pdf). Consultado em 29 de Dezembro de 2007.

<sup>72</sup> PENNAC, Daniel.(1992). *Comme un roman*. Gallimard. Paris./ *Como um Romance*. Trad. de Francisco Paiva Boléo. Asa. Porto.

educação»<sup>73</sup>. Atentemos na reflexão efectuada por docentes do 3.º Ciclo sobre os resultados do Exame Nacional de Matemática de 2005, publicado em Março de 2006 pelo Ministério da Educação - Gabinete de Avaliação Educacional que contempla igualmente algumas referências à Língua Portuguesa.

Para a realização deste relatório, foi solicitado a cada uma das escolas que tivessem em conta os seguintes parâmetros: «(i) Como se explicam os resultados dos alunos?; (ii) Que medidas exequíveis a curto e a médio prazo é possível levar a cabo?; (iii) Que conclusões se podem tirar desta reflexão?»

As respostas foram elucidativas, mostrando que grande parte dos resultados se deve a factores intrínsecos aos alunos e, de entre eles, às dificuldades específicas sentidas pelos mesmos. No que à Língua Portuguesa diz respeito, as dificuldades recaem frequentemente na interpretação de textos, indicada por metade das escolas envolvidas neste projecto, sendo que os docentes identificaram ainda como variáveis significativas a ausência de hábitos de trabalho, de maturidade e motivação, a falta de auto-estima, de interesse ou iniciativa.

Não podemos esquecer também que o insucesso verificado na realização dos exames nacionais, em 2005, está associado à pouca seriedade com que foram encarados pelos estudantes, uma vez que, legalmente, a ponderação de estes não era suficiente para alterar a progressão do aluno nesta disciplina.

### **3. A leitura e competência de leitura.**

A escola, alicerce da leitura e das competências que lhe estão subjacentes, está direccionada para as reais capacidades do leitor enquanto sujeito activo de descodificação do texto propriamente dito. É tendo em conta esta descodificação que deve apetrechar o aluno de instrumentos que lhe permitam desenvolver os seus processos cognitivos para que posteriormente se sinta apto a interpretar de forma crítica e consciente os textos com que se depara nas diferentes situações comunicativas dentro da sociedade que o enforma. É neste sentido que este capítulo

---

<sup>73</sup> Reflexão dos Docentes do 3º ciclo sobre os Resultados do Exame de Matemática de 2005. Relatório. In [www.gave.min-edu.pt/np3/32.html](http://www.gave.min-edu.pt/np3/32.html). Acedido em 29 de Dezembro de 2007.

opera uma vez que a relação entre escola, leitor, texto e contexto se afigura como norma para o desenvolvimento do aluno.

### **a) Factores constitutivos da leitura: leitor, texto e contexto**

O ensino da compreensão na leitura apresentasse-nos de forma muito complexa e não podemos ignorar que a esta prática está inerente, segundo Irwin (1986)<sup>74</sup>, a inter-relação de três factores: o leitor, o texto e o contexto de leitura.

Segundo este modelo de leitura, (a) «O leitor diz respeito aos conhecimentos que este possui num sentido amplo, o mesmo é dizer: tudo o que o sujeito é e sabe sobre o mundo, assim como tudo o que faz durante a leitura para entender o texto.»; (b) «O texto refere-se à intenção do autor, ao conteúdo do que disse e à forma como organizou a sua mensagem»; (c) «o contexto compreende as condições de leitura, tanto as que o próprio leitor determina (a sua intenção, o seu interesse pelo texto, etc.) como as derivadas do meio social, as quais, no caso da leitura escolar, são normalmente as que o professor define (...).»

A leitura e a competência de leitura encontram, por isso, a sua base de sustentação na interacção destas três instâncias consideradas indissociáveis: o leitor, o texto e o contexto de leitura. Ficará excluído deste triângulo o escritor uma vez que ele ocupa um lugar privilegiado em relação aos demais elementos aqui referidos.

No que ao leitor diz respeito, este constitui, das três instâncias supra referidas, talvez a variável mais complexa. Para Giasson (2000),<sup>75</sup> a compreensão leitora depende das características do leitor e dos processos por ele utilizados na abordagem dos textos, independentemente da situação de leitura - as suas estruturas. No que a estas últimas diz respeito considera dois tipos de estrutura: (i) estrutura cognitiva e portanto inteiramente relacionada com os conhecimentos sobre a língua e (ii) a estrutura afectiva, quando se refere aos conhecimentos sobre o mundo.

---

<sup>74</sup> IRWIN, J. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood, N.J.: Presentice-Hall. (citado por Teresa Colomer em Carlos Lomas, *O Valor das Palavras (I). Falar, Ler e Escrever nas aulas*. Colecção Horizontes da Didáctica. Edições Asa, 2003.

<sup>75</sup> GIASSON, J. (2000). *A Compreensão na Leitura*. Colecção *Práticas Pedagógicas*. Trad. Maria José Frias. Porto. Ed. Asa.

Lerner (1989)<sup>76</sup>, no que concerne à estrutura cognitiva, conclui que a leitura é um processo linguístico: quando lemos estamos a obter um determinado significado através da linguagem. Assim, um bom domínio da língua é essencial para que possamos apreender correctamente o sentido do texto. Quanto mais eficazes forem as competências adquiridas e manifestadas pela criança no que à oralidade diz respeito, maior será a capacidade de compreensão e descodificação do texto escrito. Estes conhecimentos variam de acordo com o contacto e interacção que a criança mantém com a realidade, com a variedade e qualidade de experiências a que a criança é sujeita. O domínio da linguagem oral e escrita depende, na maior parte das vezes, da capacidade demonstrada através da verbalização das vivências. A verbalização do vivenciado será extremamente importante numa fase posterior quando a criança se deparar com o texto e tiver capacidade de relacionar os dados fornecidos pela escrita com os já vivenciados/experimentados. Só um *background* desenvolvido permite ao aluno que se situe dentro do assunto do texto, ampliando conhecimentos e criando novos saberes.

É da união entre leitor, realidade circundante e texto que nascem os sentidos atribuídos à leitura. São portanto os elementos culturais, representantes de toda a experiência de vida do leitor, que por estarem armazenados na memória, contribuem para que se verifique uma cumplicidade entre leitor-texto.

Por estrutura afectiva entende Giasson (2000)<sup>77</sup> «a atitude geral face à leitura e aos interesses desenvolvidos pelo leitor», isto é «fora de qualquer situação concreta de leitura, o indivíduo sente atracção, indiferença ou repulsa.» O encontro com o texto, para que seja harmonioso, precisa naturalmente de uma motivação que nem sempre existe. Nem sempre o leitor se deixa levar para dentro do texto porque se sente estranho ao próprio texto, porque a sua compreensão se deixa afectar pela posição assumida ante a tarefa de leitura. Esta situação só se altera se o assunto do texto for ao encontro dos interesses pessoais do leitor e é talvez este um dos caminhos para motivar a leitura num primeiro momento. Pais, professores e educadores devem estar atentos para este aspecto. Um leitor principiante deve inicialmente ser encaminhado para a leitura de textos que lhe despertem interesse,

---

<sup>76</sup> LERNER, Janet, W. (1989). *Learning Disabilities, Theories, Diagnosis and Teaching Strategies*. Boston: Houghton Miffling Company.

<sup>77</sup> GIASSON, J. (2000). *A Compreensão na Leitura*. Coleção *Práticas Pedagógicas*. Trad. Maria José Frias. Porto. Ed. Asa.



que não defraudem as suas expectativas porque só assim será possível provocar um envolvimento afectivo entre ambos, leitor e texto, anulando uma possível clivagem.

A par das estruturas já anunciadas, parece ainda indispensável focar aquilo a que a autora, baseada em Irwin (1982)<sup>78</sup> designou como «processos», sendo a descrição destes aspectos relevante, na medida em que nos dão de forma precisa o objectivo do ensino da leitura, encaminhando-nos para aquilo que o leitor tem de saber e saber fazer para que a leitura de um texto seja uma realidade. Estes «processos» desencadeiam-se, em simultâneo, durante a leitura e encontram-se classificados em (a) «microprocessos», (b) «processos de integração», (c) «macroprocessos», (d) e (e) «processos metacognitivos».

Em (a) utilizam-se os microprocessos para fazer referência à compreensão da informação incluída numa frase e compreendem o reconhecimento das palavras, a leitura de grupos de palavras e a selecção de informação a ser retida, normalmente a ideia principal.

Em (b) – os processos de integração ou integrativos destinam-se à ligação entre as proposições ou as frases, de modo a formar um todo coerente. Esta coerência é conseguida porque o leitor consegue identificar elementos de ligação tais como repetições, conectores discursivos que conferem coesão ao texto. Este tipo de processo permite ainda ao leitor fazer inferências que «podem basear-se no texto ou nos conhecimentos do leitor»<sup>79</sup>. Assim, pode dizer-se que ao leitor é permitido acrescentar informações que não se encontram explícitas no texto, mas que se afiguram como necessárias para a sua compreensão leitora porque preenchendo espaços em branco vão para além da compreensão literal do texto.

Os macroprocessos – em (c) – direccionam-se para a compreensão global do texto e pressupõem a identificação das ideias principais; o resumo e a utilização da estrutura textual, isto é, tem em conta a maneira como estão organizadas as ideias no interior do texto, de acordo com a tipologia textual.

Os processos de elaboração ou elaborativos – em (d) – transportam o leitor para além do texto, através de variadas inferências ou raciocínios não previstos pelo

---

<sup>78</sup> IRWIN, J. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood. Prentice-Hall.N.J.

<sup>79</sup> GIASSON, J. (2000). *A Compreensão na Leitura*. Colecção *Práticas Pedagógicas*. Trad. Maria José Frias. Ed. Asa. Porto.

autor. Este tipo de operação diverge de indivíduo para indivíduo e pode apresentar-se na forma de conjecturas, de levantamento de hipóteses sobre a sequência do texto; pode surgir ainda através da construção de uma imagem mental do próprio texto ou através de uma resposta afectiva. A envolvência do leitor com o texto é uma mais-valia no sentido em que compromete o leitor de forma activa, reforçando a interacção com o material escrito.

Estes processos de elaboração integram, ainda, as competências de discorrer sobre o texto e de integrar a informação nova apreendida nos conhecimentos anteriores. O leitor adopta uma posição crítica relativamente ao material escrito com o qual contacta, emite juízos de valor e ajuíza da credibilidade da fonte de informação reagindo ao aspecto conotativo da mensagem.

Por último, em (e), os processos metacognitivos que habilitam o leitor na gestão da sua compreensão da leitura. São estes processos que alertam para a possibilidade de se não estar a perceber o que se está a ler, tentando reparar a situação, utilizando estratégias adequadas.

Segundo Giasson (2000)<sup>80</sup>, a metacognição pressupõe a presença de duas componentes: «a primeira componente da metacompreensão incide sobre os “conhecimentos” que um leitor possui acerca das habilidades, estratégias e recursos necessários para ter sucesso numa actividade de leitura». A segunda «incide sobre a aptidão de utilizar processos de auto-regulação.» Esta autogestão da compreensão leitora pressupõe que o leitor proceda à verificação da sua compreensão, avaliando e testando a sua aprendizagem para que no caso de haver alguma falha possa seleccionar algumas estratégias de resolução do problema. Curioso é verificar, segundo a autora, que os leitores mais jovens e os menos aptos «parecem não se aperceber de quando não compreendem», logo não empregam estratégias de remediação. É neste campo que a escola assume responsabilidades uma vez que lhe cabe assegurar o desenvolvimento não só dos processos metacognitivos mas também das habilidades de leitura.

---

<sup>80</sup> GIASSON, J. (2000). *A Compreensão na Leitura*. Colecção *Práticas Pedagógicas*. Trad. Maria José Frias. Porto. Ed. Asa.

Passemos à segunda variável que é o texto. O texto refere-se essencialmente à intenção do autor, ao conteúdo do que disse e à estrutura da mensagem. (Giasson (2000)<sup>81</sup>)

Relativamente ao primeiro aspecto – intenção do autor – é importante focar que um texto é sempre produzido tendo por base uma determinada intenção: pode servir para informar, para persuadir o leitor ou meramente para divertir. À estrutura do texto diz respeito não só o modo como as ideias se encontram organizadas, mas também a clareza da exposição. Dependendo da estrutura que apresentem, os textos devem sofrer um tratamento específico, resultando daí uma leitura que se adapte ao tipo de texto que se está a ler. Não é difícil concluir que a compreensão cabal da mensagem textual está dependente do conhecimento que cada leitor tem das diferentes estruturas textuais uma vez que o desconhecimento parcial ou total destas estruturas pode provocar problemas de compreensão e de leitura.

O último elo relevante para a compreensão leitora está associado às circunstâncias em que se dá o encontro dos dois supra mencionados, isto é, o contexto.

Segundo Giasson (2000)<sup>82</sup> é possível distinguir três tipos de contexto: (i) contexto psicológico; (ii) contexto social e (iii) contexto físico.

O contexto psicológico é intrínseco ao próprio leitor e remete para o empenho, interesse, intenção, motivação para a leitura. A intenção com que o leitor aborda o texto acaba por ser determinante na compreensão e retenção da informação.

O contexto social está associado a formas de interação que podem ocorrer no momento em que decorre a actividade entre o leitor e outro elemento, como um outro aluno ou um professor. A leitura varia consoante as circunstâncias em que se opera: leitura individual, leitura em grupo, leitura sem apoio ou orientada.

O contexto físico é de facto um factor que influencia em muitos casos a leitura, já que dele dependem as condições materiais em que se desenvolve a leitura: a temperatura, o tempo, a existência de ruído ou não, etc. A não presença das condições necessárias para que se processe a leitura pode trazer ao aluno algumas

---

<sup>81</sup> Idem.

<sup>82</sup> Idem, Ibidem.

dificuldades acrescidas como a dificuldade de concentração e menos vontade de ler por falta de um espaço aprazível onde o possa fazer.

Tendo em conta a já referida complexidade de que se reveste o acto de leitura parece pertinente reflectir sobre os modelos de leitura e os seus processos. Até finais da década de sessenta, não existiam quaisquer modelos que explicitassem os processos de leitura, mas a partir da década de setenta, vários modelos foram surgindo. Ainda que a definição, porque influenciada por várias escolas, não tenha sido pacífica parece que é possível chegar a um consenso quanto à terminologia.

Numa perspectiva psicológica, surgem assim os modelos ascendente (ler é descodificar grafemas); descendente (ler é compreender) e interactivo (defendendo a conjugação dos modelos anteriores). Todos eles se operacionalizam em função da relação existente entre o leitor e o texto e a estratégia de leitura escolhida.

Relativamente ao primeiro modelo, o ascendente, também designado por *bottom-up*, descreve o processo de leitura como um conjunto de variadas fases, que se iniciam com a visão das letras e finalizam com o agrupar das palavras em frases. Estes modelos concebem a leitura como um processo linear de descodificação das informações contidas no texto que caminham para níveis mais complexos de codificação. Este modelo é também designado por *hierárquico*, no sentido ascendente, exactamente porque o que se verifica é um processamento de informação visual que obedece a um faseamento que parte das letras e caminha em direcção às palavras. O leitor parte de informações consideradas de nível inferior (visuais, gráficas e fonéticas) até alcançar informações de nível considerado superior (sintácticas e semânticas).

Para os defensores deste modelo de leitura, esta é um processo intuitivo que se desenvolve em vários estádios: fixação do olhar, representação icónica, identificação das letras, relação com os conhecimentos lexicais possuídos, representação fonémica, registo na memória de curta duração e passagem para a memória de longa duração, onde finalmente intervêm os conhecimentos sintácticos e semânticos que conferem sentido ao que se leu.<sup>83</sup> Parece então que o ponto de partida para que este processo se realize é o dado exterior, uma vez que a análise se

---

<sup>83</sup> REBELO, J. A. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Edições Asa (Horizontes Didáctica). Porto.

gera a partir de um texto escrito, delegando para um plano secundário os aspectos discursivos, pragmáticos, experienciais e contextuais.

O modelo descendente (top-down) ou psicolinguístico, ao contrário do supra referido, acentua o papel da compreensão no processo de leitura, invertendo toda a sequência de estádios. O ponto de partida são agora as previsões do leitor sobre a mensagem do texto e não o texto propriamente dito. Pressupõe-se que antes de iniciar a leitura, o leitor possua toda uma panóplia de conhecimentos que lhe permitem conjecturar, adivinhar e construir o sentido do texto em questão. O acesso ao sentido consegue-se através do reconhecimento imediato das palavras, sem necessidade de decodificação. Os leitores, porque vários, são construtores de sentidos individuais, como afirma Kenneth Goodman (1994)<sup>84</sup> «the writer constructs a text with a meaning potential that will be used by readers to construct their own meaning». Também importante para a construção de sentido é a intenção com que se faz a leitura. O leitor, quando inicia a sua leitura tem, já em mente o tipo de informação que pretende absorver do mesmo. A mesma ideia é defendida por Frank Smith (1989),<sup>85</sup> alegando que a leitura não se baseia numa mera decodificação das letras em sons: «A leitura e o aprendizado da leitura são actividades essencialmente significativas; estas actividades não são passivas ou mecânicas, mas dirigidas a um objectivo e racionais, dependendo do conhecimento anterior e expectativas do leitor (ou aprendiz). A leitura é uma questão de dar sentido a partir da linguagem escrita em vez de se decodificar a palavra impressa em sons.»

Podemos referir então que este modelo de leitura exige uma entrega diferente da estância receptora sendo portanto uma construção permanente e activa de sentidos, de relação entre a informação que se apresenta e os conhecimentos que já se possuem armazenados na memória de longa duração que, depois de confrontados e comparados, conduzem à compreensão do texto. Parece então evidente que da capacidade de o leitor intervir com os seus conhecimentos, capacidades, formação, ideias, sentido crítico e experiências acumuladas depende uma melhor ou pior

---

<sup>84</sup> GOODMAN, K.S. (1994). "Reading, writing, and written texts: A transactional sociopsycholinguistic view." In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell, & H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading, 4th edition*. Newark, DE: International Reading Association.

<sup>85</sup> SMITH, Frank (1989) *Compreendendo a Leitura: uma análise psicolinguística da Leitura*. 6.ª Ed. Porto Alegre, RS: Artmed (Edição original: 1971). Citado por Machado, Marco António (2005). *O Papel do Processo Inferencial na Compreensão de Textos Escritos*. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos e Linguagem. Campinas SP.

compreensão do texto. Ler, em consonância com este modelo, implica o confronto directo com o texto, a fim de se verificarem e/ou confirmarem hipóteses; depende das expectativas criadas por cada leitor para cada leitura, e destas expectativas depende a selecção de apenas uma parte dos índices linguísticos disponíveis. O sentido do texto surge depois de se ter conseguido processar o texto, de se terem feito previsões, de se ter seleccionado informação em função dessa selecção, de se aceitar ou recusar essa informação. O leitor imiscui-se com o texto sem se preocupar com a simples descodificação das palavras que conduz a uma linearidade tal que impede a compreensão e reconstrução do sentido global do mesmo.

Em face do exposto, poder-se-á concluir que enquanto no modelo ascendente se parte do estímulo do texto, fazendo um percurso dos estádios inferiores para os superiores, no modelo descendente começa-se a partir de previsões e expectativas, fazendo-se o percurso contrário. O leitor que envereda por este modelo de leitura tem já em mente uma série de hipóteses que confirma ou infirma à medida que vai tendo contacto directo com o texto, deixando para segundo plano tudo aquilo que é redundante. Este jogo psicolinguístico de adivinhação, como lhe chama Kenneth Goodman (1967)<sup>86</sup>, encontra expressão exacta nesta relação íntima que o leitor mantém com o texto que lê e que se realiza com base na adivinhação ou predição e confirmação ou rejeição.

Ângela Kleiman (1995)<sup>87</sup> afirma igualmente que a leitura é «uma espécie de jogo de adivinhação, pois o leitor activo, realmente engajado no processo, elabora hipóteses e as testa, à medida que vai lendo o texto.» O texto, por isso, «...não é um produto acabado, que traz tudo pronto para o leitor receber de modo passivo.»

Hoje parece aceitar-se, segundo Trindade (2002)<sup>88</sup> que «a influência dos processos ascendentes é mais decisiva na aprendizagem da leitura, dado que a investigação demonstrou que os maus leitores utilizam com eficácia os processos descendentes, para facilitar a descodificação.»

Contudo, nem o modelo ascendente, nem o descendente parecem representar respostas completas e definitivas no que diz respeito ao modo como os leitores, ao

---

<sup>86</sup> GOODMAN, K. (1967). "Reading: A psycholinguistic guess game". *Journal of the Reading Specialist*.

<sup>87</sup> KLEIMAN, Angela. (1995). *Texto e Leitor. Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas.Pontes. SP.

<sup>88</sup> TRINDADE, Maria de Nazaret. (2002). *Literacia: Teoria e Prática. Orientações Metodológicas*. Cortez Editora. São Paulo.

lerem, processam a informação. Talvez, por isso, sejam passíveis de algumas críticas por parte de alguns estudiosos.

No que concerne ao primeiro modelo de leitura, chama-se a atenção para uma deficiência, que se relaciona com a sua linearidade e que é, precisamente, a falta de feedback entre os diferentes estádios. Esta falta de interacção vai impedir que se considere o contexto ou que se constatem os conhecimentos prévios sobre o texto. Também importante será reconhecer que os estádios definidos neste modelo de leitura não vão muito para além das combinações de palavras e da construção de frases, concluindo-se que os defensores deste modelo atribuíram maior importância às capacidades de decifração do que propriamente à actividade mental que se desencadeia para a obtenção de um significado.

Ao modelo descendente foram apontadas duas incongruências: a primeira prende-se com o facto de que, em relação ao conteúdo textual, os conhecimentos dos leitores podem ser escassos ou mesmo nulos. Esta realidade vai impedir que se formulem, com eficiência, expectativas e hipóteses. A segunda está intimamente ligada ao factor tempo. Ainda que o leitor possua esses conhecimentos e possa avançar hipóteses e previsões, o tempo dispendido nessa tarefa é superior ao que poderá ser necessário se ele optar, simplesmente, pela decifração das palavras do texto.

Numa perspectiva mais social e com o principal objectivo de colmatar as insuficiências dos modelos descritos anteriormente, surgiram, mais recentemente, os modelos interactivos que, de acordo com Rebelo (1993)<sup>89</sup>, «pressupõem que, durante a leitura, todas as fontes de informação actuam simultaneamente: tanto a identificação, o reconhecimento de letras, a sua tradução em sons, como a compreensão, a formulação de hipóteses e conjecturas para descobrir o seu significado estão intimamente implicados no processo, numa relação de interdependência.», constituindo-se assim os modelos interactivos como uma síntese dos anteriores. A interactividade é, por isso, essencial para que a leitura se processe de forma eficaz. A leitura considerada como processo interactivo é também partilhada por Angela Kleiman (1995)<sup>90</sup> que afirma que «A compreensão de um texto é um

---

<sup>89</sup> REBELO, J. A. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Edições Asa (Horizontes Didáctica). Porto.

<sup>90</sup> KLEIMAN, Angela. (1995). *Texto e Leitor. Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas. Pontes. SP.

processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da sua vida. É mediante a interacção de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento do mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interactivo.»

Associado a este modelo de leitura ter-se-á de referir o modelo interactivo-compensatório, desenvolvido por Stanovich (1980)<sup>91</sup>, que contribuiu largamente para o desenvolvimento desta área, defendendo não só que há uma interacção e interferência recíproca entre os vários processos de leitura, como também o facto de um défice em qualquer fonte de conhecimento poder ser compensado através de melhores fontes desenvolvidas. Na prática, um leitor, ainda que possua poucos conhecimentos acerca da temática do texto que está a ler mas que seja hábil no reconhecimento das palavras pode compensar aquilo que, em princípio seria um obstáculo à compreensão leitora do texto.

Para Silva (2004)<sup>92</sup> a relação entre leitor, texto e contexto é uma relação sócio-interacional. Esta advém do facto da nossa atenção não se virar somente para o texto ou para o leitor mas para ambos, tendo em conta questões sócio-históricas ligadas ao autor do texto e ao seu leitor. Deste encontro resulta um novo evento, uma vez que o processo de ler transforma ambos, o leitor e o que foi lido, o significado é sempre produto de uma relação entre o texto e o contexto. A interpretação acontece quando o leitor acciona os seus conhecimentos adquiridos e armazenados na memória e os confronta com os do texto, interagindo desta forma com o autor. Quanto maior e mais diversa for a complexidade de estruturas cognitivas do indivíduo, bem como a sua capacidade de organizar o seu conhecimento, mais oportunidades tem de compreender e interpretar os textos que lê, mais capacidade mostra para a construção dos significados implícitos no texto porque a interacção entre leitor e texto é cada vez mais íntima à medida que a experiência de leitura se desenvolve, quer a

---

<sup>91</sup> STANOVICH, K. E. (1980). *Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency*. Reading Research Quarterly, 16, 1980, 32-71. In <http://garfield.library.upenn.edu/classics1988/A1988Q509200001.pdf>. Acedido em 1 de Novembro de 2007.

<sup>92</sup> SÍLVA, Sílvia Ribeiro da. (2004). "Concepção sócio-interacional de leitura: abordagens teóricas e práticas a partir de dois textos escritos". In Revista *Linguagem em (Dis)curso*, n.º 2. Vol. IV. Disponível na Internet em <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0402/6%20art%204.pdf>.



nível da competência linguística, quer a nível do conhecimento convencional do mundo.

A este propósito veja-se igualmente o estudo sobre *A Compreensão da Leitura* de Giasson (1993)<sup>93</sup>, professora na Universidade de Laval, Québec, autora de diversos trabalhos sobre a leitura, sobre o leitor precoce, sobre a utilização do computador na leitura e sobre as dificuldades de leitura, que corrobora que a leitura deve ser encarada e ponderada numa perspectiva de interactividade. A autora defende igualmente que a leitura deve ser encarada segundo uma perspectiva interaccional/relacional. Este processo enfatiza a importância do leitor neste processo como receptor activo, que cria e recria o sentido do texto, convocando para a sua interpretação não só os conhecimentos que possui, mas também a sua intenção de leitura, apresentando-se assim como a entidade mais versátil e simultaneamente mais complexa no processo de leitura. A aproximação do leitor ao texto implica uma série de estruturas cognitivas, «conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo que o leitor possui», e afectivas, que se encontram em constante mutação. Estes conhecimentos sobre a língua são os adquiridos em contexto escolar e ou familiar que se traduzem, em termos práticos, em competências sintácticas, semânticas e fonológicas. Também importantes são os conhecimentos acerca do mundo envolvente. Para que o leitor possa relacionar o que lê com a realidade experimentada é necessário que possua referências concretas acerca do mesmo, de outro modo não conseguirá relacionar as novas informações resultantes do texto com a realidade que o cerca. Talvez por isso a autora conclua que «quanto mais conhecimentos tiverem adquirido, maiores serão as possibilidades de sucesso na leitura»<sup>94</sup> Resta apenas focar as estruturas afectivas que se afiguram como sendo fundamentais na compreensão dos textos, na medida que delas dependem a atitude do leitor face ao texto escrito, podendo traduzir-se por uma simpatia, repulsa ou total indiferença por aquilo que lê.

---

<sup>93</sup> Giasson, Jocelyne. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Asa. Porto.

<sup>94</sup> Idem, ibidem.

## **b) A leitura: uma competência complexa**

Quando nos referimos ao acto de ler temos a percepção clara de que estamos ante uma competência complexa. Ler implica um processo de representação, implica que se olhe e veja o que está para lá dos símbolos meramente grafados, implica o descortinar de realidades concretas e palpáveis que giram em torno de cada texto.

O acto de ler está intimamente associado a valores culturais, ideológicos, semânticos e pragmáticos e a leitura pressupõe que, tendo em conta estes valores, o sujeito leitor tenha a capacidade de construir, na sua mente, algo semelhante ao que o autor transmitiu através da sua mensagem verbal escrita. Ler constitui-se como veículo principal de diálogo cultural, afigura-se como competência básica para a construção de sentidos da nossa civilização e permite o enriquecimento pessoal na medida em que faculta ao leitor a entrada na esfera de pensamento dos outros, disponibilizando repostas e explicações relativamente ao mundo que o rodeia. Quer seja de carácter meramente funcional e utilitário, quer tenha como objectivo a resposta a aspirações culturais, históricas, sociais ou estéticas, a leitura é sempre um meio de descodificação do real para que possamos interpretar e usar essa interpretação na nossa vivência em sociedade.

Assim, a inserção do indivíduo na sociedade a que pertence depende largamente da capacidade que mostra no que diz respeito à atribuição de significados ao mundo, que dependem, conseqüentemente, das posições que nele assume. Processo idêntico se passa com a leitura, que resulta de uma negociação de significados já que o leitor reconstrói, através do seu universo de sentidos, o texto.

Falar da leitura, como tarefa complexa, implica, falar de produção e construção de sentidos, de interacção entre leitor activo e texto, sendo que a produção e construção de sentidos se alia de forma concreta a um processo cognitivo relevante que permite ao leitor obter uma compreensão mais vasta e aprofundada do que a mera compreensão do sentido literal do texto. É através das inferências que se percepção o grau de compreensão da leitura, uma vez que o leitor vai construindo, gradualmente, à medida que lê, um modelo próprio de texto, precisando e organizando cognitivamente detalhes não explicitados e que contribuem para esclarecer o significado do enunciado.

Mas esta novidade em termos de construção de sentidos só é possível devido a uma série de dados e experiências previamente existentes na memória do interlocutor. Assim que o leitor se detém sobre o texto, os conteúdos armazenados na memória são activados e convocados para a construção de sentidos, operando uma transformação no leitor e conseqüentemente nos eventos textuais. Parece então evidente que o que permite ao leitor a construção e organização dos mais variados sentidos relativamente ao texto é o processo inferencial. É através deste processo que se destaca «a malha ou a teia de significados que o leitor é capaz de estabelecer dentro do horizonte de possibilidades que é o texto. Essas relações não são aleatórias, mas se originam no encontro-confronto de dois mundos em situação de leitura: o do autor e o do leitor.» Ferreira (2004)<sup>95</sup>

A inferência, associada à produção de sentidos, permite ao leitor estar em constante alerta na medida em que é de forma insistente convocado para a leitura e para a construção de sentidos normalmente implícitos mas recuperados através de dados previamente armazenados na memória. É com base nesta panóplia de dados que o leitor transforma o lido e modifica o texto, deixando a descoberto a polissemia que este transporta consigo. Um texto não é um todo fechado impossível de alcançar e modificar, pelo contrário é um material que oferece possibilidades de reconstrução mediante o universo de sentidos do receptor, que negocia, confronta e estabelece significados. Estes significados vão sendo paulatinamente compreendidos, modificados e ajustados à realidade que enforma o leitor e o mundo aparece transformado à medida que o texto vai transformando igualmente o sujeito. E eis que surge uma nova vida, o texto já não é mais o mesmo, foi ressuscitado e diferenciado a cada leitura. Assim, o texto depende das vivências experimentadas e sentidas pelo leitor. Como afirma Borges, citado em Chartier (2001)<sup>96</sup> «Ninguém se banha duas vezes no mesmo rio porque as águas mudam, mas o mais terrível é que nós não somos menos fluidos que o rio. Cada vez que lemos um livro, o livro mudou, a conotação das palavras é outra.» Transforma-se o leitor, transforma-se a leitura e

---

<sup>95</sup> FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; Dias, Maria da Graça Bompastor Borges. (2005). *Psicologia em Estudo*. Maringá, n.º3. Vol. 9. In [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722004000300012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722004000300012). Acedido em 1 de Novembro de 2007.

<sup>96</sup> CHARTIER, R. (2001). *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Trad. Ernani Rosa. Artemed Editora. Porto Alegre.

ainda que de certa forma esta variedade de significados se encontre limitado pelos sentidos transportados pelo texto e pelas suas condições de uso, é possível sempre a recriação de um novo mundo onde habita um leitor mais participativo e activo enquanto sujeito da história.

#### **4. A avaliação da Literacia em Leitura – os programas de avaliação e os níveis de desempenho.**

Da necessidade de consciencializar a maioria para os baixos níveis de literacia em Portugal surge a referência concreta a vários estudos que corroboram o facto de a escola estar com dificuldades em cumprir o seu papel de formadora. A nossa reflexão centrar-se-á, principalmente, no *PISA 2000* (Programme for International Student Assessment), que nos permite conhecer e caracterizar os níveis de desempenho dos alunos portugueses de 15 anos na literacia em leitura. Este estudo permite ter uma visão mais concreta e alargada das necessidades, tendo consciência de que uma possível definição de estratégias em termos educativos se afigura como urgente.

##### **a) Estudo sobre os níveis de desempenho em literacia.**

Os hábitos e as atitudes de leitura em Portugal encontram-se descritos e analisados em vários estudos fundamentais neste âmbito. Em virtude dos *corpora*, dos métodos e dos objectivos serem diferentes, encontramos resultados também eles diferentes, apesar de a conclusão ser unânime: os níveis de literacia da maior parte da população portuguesa apresentam um défice considerado muito preocupante.<sup>97</sup>

Um destes estudos foi realizado em 1991, ao abrigo de um programa de estudo internacional levado a cabo em trinta e dois países, um dos quais Portugal, centrado num universo estatístico de crianças do 4.º ano de escolaridade do primeiro ciclo (grupo A) e do 9.º ano do terceiro ciclo (grupo B). Esse estudo deu a saber publicamente os seus resultados apenas em 1993, sob o título: *Como lêem as nossas crianças. Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. (Sim-Sim, Inês § Ramalho, Glória (1993))

---

<sup>97</sup> Os principais estudos existentes sobre esta problemática são: Benavente, Ana (coord.) (1996) *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Sim-Sim, Inês § Ramalho, Glória (1993) *Como Lêem as nossas crianças: Caracterização do nível de literacia na população escolar portuguesa*. Ministério da Educação. Lisboa; Freitas, Eduardo, Santos, Maria de Lurdes Lima dos (1992) *Hábitos de Leitura em Portugal: Inquérito Sociológico*. D. Quixote. Lisboa; Freitas, Eduardo, Casanova, José Luís § Alves, Nuno de Almeida (1997) *Hábitos de Leitura. Um Inquérito à População Portuguesa*. D. Quixote; Magalhães, Ana Maria e Alçada, Isabel (1994) *Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI*. Caminho. Lisboa.

Neste trabalho apresentaram-se várias conclusões que, ainda que parcelares, deixam perceber os índices de literacia da população portuguesa destes níveis de ensino.

Algumas das conclusões que se afiguram como mais significativas têm a ver com o facto de as crianças que vivem em meios urbanos revelarem melhores resultados do que as crianças residentes em zonas rurais. Portugal encontra-se entre os países que seguem o padrão de melhoria de desempenho à medida que se caminha das comunidades rurais para as comunidades urbanas. Ainda assim, a comparação entre populações A e B por região geográfica leva as autoras a concluir que, existindo diferenças entre as regiões, elas são mais significativas no grupo mais jovem, atenuando-se à medida que a escolaridade aumenta. Tal facto parece encontrar justificação na própria selectividade do sistema educativo, visível nos fenómenos de repetência e abandono escolar.

No que respeita ao acesso aos livros, Portugal situa-se entre os três últimos países, com uma percentagem de apenas 40% de alunos que dizem possuir e dispor de mais de cem livros em suas casas. Sendo que a informação recolhida do questionário do aluno foi articulada com os respectivos desempenhos e posteriormente comparada, chegaram as autoras à conclusão que, de uma forma geral, quanto maior é o número de livros que o aluno tem em casa melhor é o desempenho conseguido.

A escassez de livros em casa não é muito diferente da escassez de livros verificável nas bibliotecas escolares, já que o nosso país afigura-se como um dos cinco países nos quais as bibliotecas das escolas menos livros possuem, ficando pelos 700 livros. Mais uma vez os resultados revelaram que existe uma forte relação entre a dimensão da biblioteca e o desempenho alcançado pelos estudantes, ou seja, a um maior número de livros na biblioteca corresponde um nível superior nos resultados dos sujeitos.

Também igualmente importante será a constatação, através dos resultados estatísticos, do consumo de horas televisivas. Portugal ocupa a quarta posição no que diz respeito ao tempo dispendido pelas crianças em frente ao televisor, facto que condiciona os níveis de literacia de forma negativa. Refira-se, no entanto, que há na população A em cinco países, no qual se inclui Portugal, onde a consumidores

regulares de televisão correspondem bons desempenhos na prova. As autoras explicam este facto tendo em conta que em qualquer um destes cinco países é frequente a passagem de filmes estrangeiros com legendas na língua materna.

Outro aspecto relevante observado neste trabalho diz respeito ao facto de as crianças portuguesas frequentadoras do 4.º ano de escolaridade se situarem num nível de literacia inferior ao da média internacional, contrariamente aos frequentadores do 9.º ano de escolaridade que se situam um pouco acima da mesma média. Afira-se que ambas as populações – A e B – frequentam anos terminais de dois ciclos distintos, apresentando níveis de compreensão leitora distintos.

Contudo, pode observar-se que a discrepância de competências se verifica de forma mais marcada nos leitores menos fluentes e que, contrariamente ao esperado, a variação etária influencia de forma significativa o desempenho: quanto mais velhos são os estudantes, piores são os resultados atingidos.

A este respeito Rui Vieira de Castro e Maria de Lourdes Dionísio (1998)<sup>98</sup> apresentam alguns resultados de uma investigação de âmbito nacional acerca das atitudes e hábitos de leitura dos estudantes portugueses dos ensinos básico e secundário, concluindo igualmente que «a desvalorização efectiva da leitura entre os estudantes mais velhos e a apetência de leitura entre os mais novos impõe a investigação das razões de tal atitude.» A leitura é assim uma prática valorizada, decrescendo no entanto à medida que se avança na escolaridade: «se entre os estudantes do 2.º ciclo do ensino básico são apenas 16,7% os que declaram “não gostar” de ler, essa percentagem é já de 30,2% entre os estudantes do ensino secundário.

Dos estudos referidos não podemos deixar de abordar aquele que se afigura como o primeiro realizado em Portugal que utiliza a metodologia de avaliação directa das competências de leitura, escrita e cálculo da população adulta, publicado em 1996 sob coordenação de Ana Benavente e intitulado *A Literacia em Portugal. Resultados De Uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*.

---

<sup>98</sup> CASTRO, Rui Vieira, Dionísio, Maria de Lourdes (1998) *Hábitos e Atitudes dos Estudantes Portugueses*. Tradução de uma comunicação apresentada pelos autores no *16th World Congress on Reading*, Praga. Disponível na Internet em <http://www.ectep.com/literacias/orientacoes/ensaio/01.html>. Acedido em 27 de Janeiro de 2008.

Este estudo impõe-se pelo facto de o conhecimento das *competências reais de leitura, escrita e cálculo da população adulta* constituir uma das principais preocupações de um número cada vez mais alargado de países, e também de organizações internacionais como a UNESCO, a OCDE e a UE.

A este aspecto acresce um outro: em Portugal não existia um estudo específico sobre as competências de leitura, escrita e cálculo da população adulta, existindo apenas sinais de baixos níveis de competência, em paralelo com os fracos níveis de instrução escolar.<sup>99</sup>

É neste contexto que se afigura necessário o *Estudo Nacional de Literacia*, cujos objectivos norteadores se podem sintetizar, de acordo com as autoras, da seguinte forma: «(i) conhecer a situação nacional quanto às competências de literacia da população residente em Portugal com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos; (ii) proporcionar alguns elementos de comparação indirecta com resultados de estudos internacionais realizados neste campo; (iii) formular hipóteses quanto às causas e consequências das situações encontradas; (iv) identificar variáveis que, pelo seu grau de associação à literacia, permitam, com recurso a metodologias de avaliação indirecta, acompanhar o desenvolvimento do fenómeno; (v) identificar temas para estudos posteriores cujo interesse resulte de pesquisa realizada.»<sup>100</sup> Estes cinco objectivos hão-de eclodir num estudo principal que se prende com o já acima referido: «a avaliação da literacia da população adulta, tendo em vista a identificação da estrutura de distribuição das respectivas competências e, ainda, a identificação e análise dos factores e dos processos sociais que lhe estão associados.»<sup>101</sup>

As autoras sublinham a necessidade de rever conceitos como *alfabetização e literacia* tendo em conta a complexificação, cada vez mais evidente, das sociedades modernas e o progresso tecnológico, já que ambos vieram colocar novos problemas e novos desafios no que à educação diz respeito.

---

<sup>99</sup> Tinham já sido efectuados estudos de literacia da população escolar, tais como os de Sim-Sim, Inês & Ramalho, Glória (1993) *Como Lêem as nossas crianças. Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Ministério da Educação e de Ramalho, Glória. (1994) *As Nossas Crianças e a Matemática. Caracterização da Participação dos Alunos Portugueses no Second International Assessment of Educational Progress*, DEPGEF/Ministério da Educação. Lisboa.

<sup>100</sup> BENAVENTE, Ana (coord.). (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa Extensiva e Monográfica*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

<sup>101</sup> Idem.



Outra problemática real aqui evidenciada tem a ver com o facto de se pensar que uma escolarização básica obrigatória a um número cada vez maior de pessoas poderia erradicar de forma progressiva o analfabetismo, difundindo-se a ideia de que este problema passaria a ser exclusivo do chamado terceiro mundo, ficando excluídos os países desenvolvidos onde apenas se observaria em pequenos grupos etários ou no seio de determinadas minorias étnicas. Verificou-se, no entanto, que este problema está longe de ser simples. Países como a França, os Estados Unidos e o Canadá puderam constatar que uma percentagem significativa da sua população, apesar de escolaridades obrigatórias relativamente longas, apresentava dificuldades acrescidas na utilização de material escrito, vindo, por isso, diminuída a sua participação na vida social. Surgiu assim a designação de um novo tipo de analfabetismo – analfabetismo funcional – directamente relacionado com aprendizagens insuficientes, pouco utilizadas na vida quotidiana porque mal sedimentadas.

Ao conceito de *alfabetização* – acto de ensinar e aprender – acresce um novo conceito, o de *literacia* que se traduz na capacidade de usar o ensinado e o aprendido em situações reais da vida quotidiana. O conceito de literacia centra-se no uso de competências já adquiridas. Parece talvez importante ressaltar que, como refere a autora, apesar de não existir «uma correspondência linear entre os graus de escolarização formal de uma população e o seu perfil de literacia (...) não significa que o aumento de escolaridade não tenda, também, a aumentar as competências de uso dos saberes. (...) quanto mais elevados forem os níveis de instrução de uma população tantas mais são as hipóteses de que o seu perfil de literacia melhore.»<sup>102</sup> .

A constatação prática desta não correspondência entre os graus de escolarização formal de uma população e o seu perfil de literacia contribuiu para que a metodologia deste estudo se baseasse numa avaliação directa das competências em causa, implicando uma demonstração das capacidades através da resolução de tarefas específicas. Assim, tendo em conta que a definição de literacia convencionada a forma como se usa a informação impressa e escrita que permite funcionar em sociedade, atingir e potenciar objectivos e conhecimentos pessoais, ficam excluídos deste estudo «*standards* arbitrários como os da capacidade de assinar o nome, os do

---

<sup>102</sup> BENAVENTE, Ana (coord.). (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

nível de escolaridade atingido, ou os da classificação num determinado nível de escalas de medida de capacidade de leitura escolarmente concebida»<sup>103</sup> Desta forma, entende-se a literacia não como simples descodificação mas como a efectiva capacidade de processamento de informação usada na resolução de variadas tarefas da vida quotidiana e social.

Com o intuito de poder avaliar as competências de literacia, os autores deste estudo serviram-se de diferentes instrumentos, tarefas e materiais, tais como a leitura e interpretação de textos em prosa, a identificação e uso de informação mais específica contida em diversos documentos e testaram, também, operações aritméticas.

Tendo em conta que a análise extensiva da literacia de uma população consiste no reconhecimento da estrutura de distribuição social das competências de leitura, escrita e cálculo utilizadas na solução de problemas da vida social, profissional e pessoal, as autoras deste estudo adoptaram metodologias de avaliação directa de competências, realizada através de um teste acompanhado por um inquérito de caracterização sociográfica - recolha de declarações sobre práticas frequentes de leitura, escrita e cálculo e, ainda, de auto-avaliação no que ao uso diário de materiais escritos diz respeito. Esta avaliação directa dos níveis de literacia da população adulta portuguesa – população dos 15 aos 64 anos - desenvolveu-se a partir de tarefas genéricas da vida quotidiana, abrangendo a análise três tipos de suportes: textos em prosa, documentos impressos e informação quantitativa.

Das inúmeras conclusões avançadas neste estudo, focar-se-ão apenas aquelas que se julgam pertinentes para o aprofundamento da problemática da leitura em Portugal.

Deparamo-nos assim com níveis de literacia marcadamente baixos, onde as competências gerais em literacia se distribuem de forma desigual pela população adulta. A grande maioria dos auscultados situa-se no nível 1 de literacia (37%) onde as tarefas apenas implicam a identificação de uma ou mais palavras de um texto, a sua transcrição literal ou a realização de um cálculo aritmético elementar a partir da indicação directa da operação e dos valores. Ainda que as tarefas exigidas neste primeiro nível sejam muito simples, o número de pessoas incapaz de as realizar é

---

<sup>103</sup> Idem

muito significativo. Encontramos, neste nível, inquiridos com diferentes graus de escolarização. Se a maior parte pertence ao grupo que diz ter apenas o 1.º ciclo do ensino básico, também se encontram alguns com o 2.º e 3.º ciclos e, ainda que residualmente, com o ensino secundário e com o ensino superior. É de referir que neste grupo estão também incluídos indivíduos sem qualquer grau de escolaridade completa.

No nível 2 (32,1%) onde as tarefas implicam a associação entre palavras ou expressões que se encontram nos suportes impressos ou, então, o encadeamento de duas operações aritméticas simples, encontramos uma população cuja maioria é constituída por inquiridos com os dois primeiros ciclos do ensino básico. Os indivíduos com graus de escolaridade superiores começam agora a surgir em maior número, enquanto os que não possuem qualquer grau de escolaridade completo aparecem agora em valor residual.

No nível 3 (12,7%). As tarefas propostas situam-se num nível intermédio de dificuldade, implicando a capacidade de seleccionar e organizar informação, relacionar ideias várias contidas em textos, ou fundamentar uma conclusão. Em termos de cálculo, o equacionamento de problemas e realização de operações sequenciais. Tal como no nível anterior, desaparecem da estatística os indivíduos sem qualquer grau de escolaridade completo, os que possuem apenas o 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, bem como os que detêm formação superior, não apresentam uma percentagem significativa. Os grupos que ganham mais representatividade neste nível são os detentores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário.

No que concerne ao nível 4 (7,9%), as tarefas propostas são de maior complexidade e incluem a integração de informação múltipla em textos mais longos e densos, a elaboração de sínteses de ideias principais de um texto, a fundamentação de um enunciado ou a resolução de problemas quantitativos exigindo opções em várias etapas. Não é difícil aferir que neste grupo marcam a diferença os inquiridos detentores de um grau de escolaridade mais avançado.

Alguns inquiridos encontram-se no nível 0 (10,3%), ou seja, não conseguiram resolver as tarefas propostas.

Os resultados apresentados são, de facto, indicadores do baixo perfil das competências de literacia da população portuguesa. Assim, parece importante

considerar este aspecto com os graus de instrução, concluindo-se que quanto mais elevada é a escolaridade mais elevado tende a ser o nível de literacia. Não obstante, nem todas as pessoas com o mesmo grau de ensino apresentam um nível de literacia idêntico. Não podemos ignorar que «é difícil estabelecer qual o nível de escolaridade que comporta as competências mínimas que permitem, em diferentes contextos, garantir a funcionalidade da vida adulta.»<sup>104</sup>

Constatou-se ainda que as competências de literacia dos mais jovens são mais elevadas do que no resto da população, tendendo a piorar à medida que a idade vai pesando. Este facto é explicado tendo em conta a ligação entre a formação escolar e a idade. Como parece evidente e é comprovado pelo estudo em questão, as gerações mais novas apresentam um grau de escolarização superior às mais velhas, o que prova que, ainda assim, a sociedade portuguesa tem vindo, ao longo das últimas décadas, a mostrar transformações estruturais significativas.

Ainda importantes são os dados relativos à inserção socioprofissional e é sem surpresas que se constata que esta está fortemente relacionada com os níveis de literacia. Para grande parte dos trabalhadores, a leitura, a escrita e o cálculo não estão presentes de forma significativa no quotidiano profissional, ao contrário do que se pode constatar nos detentores dos graus mais elevados de escolaridade.

O último conjunto de indicadores que foram relacionados com as competências de literacia é constituído pelas auto-avaliações de capacidades de leitura, escrita e cálculo. Também aqui se verifica que «as auto-avaliações vão sendo cada vez mais positivas à medida que aumenta o nível de literacia». Os inquiridos revelam-se bastante realistas no que às suas capacidades diz respeito, «no sentido que das suas respostas resultam padrões diferenciados e hierarquizados de auto-avaliações de capacidades, significativamente correlacionados com a distribuição dos níveis de literacia.», mas parecem ter pouca consciência da gravidade e dos problemas a que esse facto conduz. Corrobora-se esta ideia quando no estudo se afirma que «cerca de metade dos inquiridos declaram que gostariam de melhorar as capacidades de leitura, escrita e cálculo.» Parece que «muitos terão propensão para achar que já nada mais relevante têm a aprender, no que diz respeito às capacidades básicas de ler, escrever

---

<sup>104</sup> BENAVENTE, Ana (coord.). (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa Extensiva e Monográfica*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

e contar, enquanto que entre os que têm reduzidas competências de literacia parece manifestar-se uma diminuição da capacidade de percepção do problema, acompanhados de sentimentos de impotência para lhe fazer frente.»

Apesar do panorama que se nos apresenta não ser agradável, não é surpreendente, já que mais de metade da população portuguesa inquirida não possui mais do que o primeiro ciclo do ensino básico e aproximadamente 50% dos pais e 60% das mães não possui qualquer grau de ensino. Não esqueçamos ainda que, segundo dados da OCDE recolhidos pelas autoras (em *Regards sur L'Éducation. Les Indicateurs de L'OCDE*, Paris, Organisation de Coopération et de Développement Économiques (1995)), a porção de população escolarizada entre os 25 e 64 anos que atingiu um grau de ensino ao nível dos actuais secundário ou superior, no princípio dos anos 90 é apenas de 7%, percentagem declaradamente inferior à maioria dos países constantes da OCDE.

Um outro estudo considerado igualmente relevante, no que às práticas de leitura em Portugal diz respeito, foi efectuado por Eduardo Freitas e Maria de Lourdes Lima dos Santos e publicado em 1991.

Na tentativa de encontrar uma resposta genérica à questão do balizamento social da leitura, os autores tentaram, através de um inquérito por questionário, realizado directa e pessoalmente, responder a perguntas como: «quem lê? O que se lê? Com que frequência? Que e quantos livros possuem? Quem compra e quantos livros compram? Onde se realiza o aprovisionamento de livros? Qual o lugar da leitura entre escolhas culturais?»<sup>105</sup>

Assim, tomando como universo de estudo a população portuguesa residente no Continente nas localidades de 1000 habitantes e mais, e a população alfabetizada e com idade igual ou superior a 15 anos, os autores estabeleceram três tipos de leitura:

(i) leitura cumulativa – tradutora de uma prática consolidada, um hábito arreigado, de leitura. Percentualmente, podemos observar que 40,3% dos indivíduos da amostra faz da leitura um instrumento de recolha de informação e de compreensão, por um lado e, por outro, entrega-se à leitura pelo prazer de ler «convive em comunhão com o código

---

<sup>105</sup> FREITAS, Eduardo, Santos, Maria de Lurdes Lima dos. (1992). *Hábitos de Leitura em Portugal: Inquérito Sociológico*. D. Quixote. Lisboa.

linguístico escrito, então percorre a galáxia de Gutemberg e lê livros, lê jornais e lê revistas.»<sup>106</sup>

(ii) leitura parcelar – como prática tendencialmente não consolidada, indicadora de um convívio arredio com a leitura alcança 45% dos inquiridos.

(iii) a não leitura – tradutora da não prática de leitura, por alheamento ou afastamento mais ou menos recente, ou por enraizada indisponibilidade corresponde a 14,7% dos inquiridos. Apesar deste afastamento claro no que à leitura diz respeito, declaram os inquiridos saber ler. No entanto, apenas praticam a leitura em função de objectivos pragmáticos, restringindo-se às necessidades quotidianas - «lêem-se marcas/preços/instruções de produtos e serviços/receitas culinárias/cartas/orientações de trabalho/contas e recibos (...) ou “lê-se tudo o que é necessário” ou lê-se no caso de se pretender aceder a alguma informação noticiosa ou cultural.»<sup>107</sup>

A distribuição dos três tipos de leitura deixa concluir que cerca de 60% dos inquiridos apresenta uma prática pouco consolidada da leitura ou não lêem de todo. Interrogados os não leitores sobre as possíveis causas para a indisponibilidade da leitura de livros, jornais e revistas, responderam, alegando as seguintes razões: falta de tempo (35,4%); não gosto pela leitura (28,9%); preguiça/falta de vontade e cansaço (27,2%) e problemas de vista/saúde (21,1%).

Pensa-se, no entanto, que estas razões serão apenas uma consequência de uma série de causas mais complexas, isto é, de uma série de variáveis de caracterização que condicionam de forma significativa os três tipos de leitura. Segundo os autores, as variáveis que apresentam mais elevados níveis de associação com os tipos de leitura e que permitem a caracterização social dos indivíduos são a idade, os níveis de instrução do próprio, os níveis de instrução do pai e a profissão.

No que concerne à distribuição dos tipos de leitura segundo os escalões etários, constata-se que a leitura cumulativa atinge maior expressividade nas idades dos adultos jovens. É a faixa etária dos 20-29 anos que mais lê livros, jornais e

---

<sup>106</sup> FREITAS, Eduardo, Santos, Maria de Lurdes Lima dos. (1992). *Hábitos de Leitura em Portugal: Inquérito Sociológico*. D. Quixote. Lisboa.

<sup>107</sup> Idem, *Ibidem*.

revistas e, esta prática vai-se tornando cada vez mais diminuta com o aumento da idade. A partir dos 50 a percentagem cai abruptamente. No que se refere à leitura parcelar, ela apresenta maiores diferenças nos grupos etários dos 15-19 e 20-29 anos e situa-se ao nível médio global nos restantes grupos inquiridos. A não leitura aumenta significativamente à medida que vamos avançando na idade. Se ela é praticamente inexistente no escalão etário dos 15 -19 anos, aos 39-49 assume já contornos mais significativos e aos 50 e mais anos é altamente significativa.

Conclui-se que a prática mais consolidada de leitura é mais evidente e expressiva nos dois escalões de idade mais jovens e, proporcionalmente, mais baixa nas idades mais adultas.

Quanto aos níveis de instrução e tendo em conta que se afiguram fortemente associados aos tipos de leitura, nota-se que a prática de leitura é menos evidente nos mais baixos níveis de escolaridade, comparativamente ao que se pode observar à medida que se avança nos mesmos: a leitura cumulativa aumenta significativamente nos inquiridos que frequentam o Ensino Preparatório em contraste com os frequentadores do 2.º/4.º anos. Quanto à leitura parcelar, observa-se um decréscimo de frequência com o aumento da instrução. A ausência de leitura assume uma maior expressividade ao nível da instrução primária. Esta não leitura vai decrescendo à medida que se avança para os dois anos subsequentes, sendo que nos dois escalões mais altos se extingue totalmente.

Também relevante é o nível de instrução dos pais dos respondentes por se afigurar como indicador do capital escolar da família de origem. Assim, a leitura cumulativa tende a tornar-se mais frequente com o aumento do nível de instrução dos pais, verificando-se que no que concerne à leitura parcelar esta aumenta igualmente, mas em inquiridos cujos pais são analfabetos e com níveis de escolaridade «sabe ler, mas não foi à escola/Escola Primária». Daqui em diante passa a diminuir consideravelmente nos respondentes com pais com o nível mais elevado de escolaridade. A não leitura, como seria de esperar, encontra percentagens significativas nos respondentes com pais analfabetos e é quase nula naqueles cujos pais possuem os dois níveis de escolarização mais altos. Conclui-se, portanto, que para os mais baixos níveis de instrução dos pais corresponde igualmente um mais baixo nível de investimento de leitura por parte dos seus descendentes. À medida que

vamos avançando no grau de instrução dos progenitores, verifica-se um maior investimento da leitura que, se traduz em práticas de leitura mais consolidadas.

Outro marcador relevante na prática dos tipos de leitura é a profissão. Também aqui a diferença assume contornos significativos. Segundo os autores, os Empregados e os Estudantes são aqueles que mais lêem de forma consolidada, sendo que a leitura parcelar é mais evidente nos Operários, nos Vendedores e nos Comerciantes. A não leitura é assumida pelos Agricultores, pelos Trabalhadores dos Serviços de Segurança e Domésticos e pelos Operários.

Apesar das quatro variáveis supra referidas assumirem maior relevância no que à caracterização social dos indivíduos inquiridos diz respeito, os autores do estudo em causa acrescentam uma outra por lhes parecer igualmente significativa e com fortes consequências nos tipos de leitura. Procuram, por isso, relacionar os tipos de leitura com a socialização primária sofrida pelos respondentes tendo em conta três indicadores: (i) leitura realizada pelos pais/familiares aos inquiridos; (ii) leitura realizada pelos pais /familiares a si próprios e (iii) existência de livros em casa, na infância.

No que ao primeiro indicador diz respeito, pode observar-se que mais de 6,5% em cada 10 inquiridos socializados com a leitura directa lêem hoje cumulativamente, sendo que apenas 3 em cada 10 dos socializados sem leitura o fazem actualmente. Os resultados apresentados relativamente à leitura parcelar são os esperados neste contexto: o exercício da leitura não cumulativa é mais expressiva em relação ao modo de socialização não favorável, e menos expressiva em relação ao modo favorável. A não leitura é, por isso, quase nula nos inquiridos cujos pais tiveram um papel activo na transmissão leitora durante a infância.

Relativamente ao segundo indicador e, portanto, à leitura dos pais mas não dirigida aos filhos, verifica-se que ao modo de leitura dos pais corresponde uma significativa percentagem de leitura cumulativa dos filhos; ao modo da não leitura dos progenitores corresponde uma baixa percentagem de leitura igualmente cumulativa por parte dos filhos. Quanto à leitura parcelar e à não leitura, a situação sofre uma inversão em termos correlativos. À não leitura dos pais correspondem as mais altas frequências daquelas práticas, se comparadas com as frequências relativas nas quais a leitura era uma realidade presencial.



O último indicador está associado à existência ou não de livros na casa de infância dos inquiridos. Este factor assume um carácter determinante na influência da leitura ou da não leitura na idade adulta. Os resultados são inequívocos: por um lado, quantos mais livros havia em casa, mais consolidado aparece o tipo de leitura, por outro, quanto menos livros existiam na sua casa de infância, mais parcelar se evidencia a leitura na actualidade. No que concerne à não leitura, parece evidente que aos poucos ou quase nenhuns livros existentes em casa corresponde um maior alheamento actual da leitura.

Assim, no que diz respeito aos leitores e não leitores de livros, os respondentes distribuem-se em dois grupos distintos: os que lêem (53,5%) e os que declaram o afastamento relativamente à leitura (46,5%).

A principal razão apontada para que se adquira o acto de ler encontra-se na importância dada ao processo de socialização com a leitura ocorrida desde a infância onde a família e, depois, a escola têm um papel fundamental. De facto, parece evidente pelos resultados percentuais que a um convívio com a leitura desde tenra idade corresponde provavelmente a uma maior apetência de leitura na vida adulta. «Com efeito, se mais de 6,5 em cada 10 indivíduos socializados com a leitura directa na infância lêem hoje cumulativamente, apenas 3 em cada 10 dos socializados sem leitura o fazem actualmente.»<sup>108</sup> A não leitura é quase inexistente entre aqueles que beneficiaram da leitura efectuada pelos pais na infância.

As outras razões explicitadas estão directamente ligadas ao gosto pela leitura, à paciência e força de vontade, ao ter tempo e, finalmente, ao gosto manifestado em aprender/saber.

Conclui-se, portanto, que as razões associadas à leitura são fundamentalmente duas: por um lado, a necessidade de uma herança cultural que passa pelo contacto prematuro com a leitura e, por outro, a disponibilidade quer temporal, quer intelectual.

Curiosamente, a razão da não leitura de livros pelo carácter monetário é apenas apontada por 10% dos respondentes, o que denota a consciência de que para ler não é necessário que se comprem livros. Ainda assim, mostram os resultados que praticamente metade da população, 48,8%, não frequenta a biblioteca como lugar de

---

<sup>108</sup> FREITAS, Eduardo, Santos, Maria de Lurdes Lima dos. (1992). *Hábitos de Leitura em Portugal: Inquérito Sociológico*. Lisboa: D. Quixote;

acesso à leitura. Exceptua-se um grupo definido pela interdependência de três factores: «idades inferiores a 30 anos e, correlativamente, profissões ou ocupações exigentes ou propiciadoras de níveis de instrução elevados.»<sup>109</sup>

No que às livrarias diz respeito, verifica-se que pouco mais de um décimo dos inquiridos jamais entrou neste espaço e que 45,3%, apesar de confirmada a entrada, fizeram-no somente algumas ou poucas vezes. Conclui-se, portanto, que menos de metade dos entrevistados afirma ter um contacto habitual com as livrarias, sendo que neste grupo mais assíduo se inserem aqueles onde é mais acentuado o nível de instrução em articulação com o desempenho de profissões suscitadoras de mais elevados capitais económicos.

## **b) Apresentação, objectivos, instrumentos e resultados do Programa PISA**

O PISA – *Programme for International Student Assessment* – teve lugar no ano 2000 e é um estudo internacional que pretende aferir sobre os conhecimentos e as competências adquiridas pelos alunos de 15 anos em 32 países, 28 dos quais membros da OCDE. A mesma sondagem foi completada em 2002 por outros 13 países<sup>110</sup>. A República Eslovaca e a Turquia, uma vez que não participaram no primeiro ciclo deste estudo, envolveram-se no segundo ciclo do PISA, em 2003. Neste segundo ciclo, esteve mais em foco a área da Matemática e, em 2006, as ciências ocuparam o lugar de destaque.

A realização deste estudo foi esboçado por um Consórcio internacional dirigido pelo Australian Council for Educational Research (ACER), tendo como parceiros o National Institute for Educational Measurement (CITO) nos Países Baixos, WESTAT e o Educational Testing Service (ETS) nos Estados Unidos da América e o National Institute for Educational Research (NIER) no Japão. O PISA foi promovido pelo consórcio tendo em conta as orientações do BPC - Board Participating Countries – constituído por representantes de todos os países envolvidos. A ligação entre os objectivos delineados pelo BCP e a especialização científica necessária à construção

---

<sup>109</sup> Idem, ibidem.

<sup>110</sup> Os países que participaram no estudo de 2000 foram, enquanto membros de OCDE: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Coreia, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos da América, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia e Suíça. Como não membros desta organização: Brasil, Letónia, Liechtenstein, Federação Russa.

dos instrumentos produzidos foi feita por especialistas em cada um dos três domínios a avaliar, integrados em grupos designados por FEG (Funcional Expert Groups). O programa foi implementado e assegurado pelo National Project Managers (NPM) que adoptou, em cada um dos países envolvidos, procedimentos e técnicas administrativas comuns. A responsabilidade global da gestão do programa coube ao Secretariado da OCDE, que monitorizou a sua implementação, serviu como Secretariado do BCP e foi o interlocutor entre este conselho e o Consórcio Internacional.

Este estudo teve como principal objectivo a avaliação das competências dos jovens para usarem os seus conhecimentos e as suas capacidades em desafios da vida real, não estando tão direccionado para o currículo escola. Esta avaliação incluiu tarefas escritas respeitantes a literacia em leitura, literacia em matemática e literacia em ciências, tendo um enfoque especial na leitura a que corresponderam mais itens do que nos outros domínios. A avaliação de cada uma destas literacias foi construída para que, no conjunto dos países de OCDE, a média fosse de 500 pontos, sendo que cerca de dois terços dos alunos obtivessem entre 400 a 600 pontos. Pretendeu-se também a compreensão de conceitos considerados fundamentais, bem como o domínio de certos processos e a consequente aplicação dos seus conhecimentos e competências em diferentes situações. As atitudes e perspectivas dos alunos face ao estudo também constituíram ponto de interesse para a verificação do seu desempenho.

Como acima se referiu, o primeiro ciclo do PISA realizou-se em 2000 e envolveu cerca de 265 000 alunos de 15 anos, de 32 países, 28 dos quais membros da OCDE. Neste primeiro momento de avaliação foi dada primazia à avaliação da literacia em leitura, sendo por isso evidente que os instrumentos utilizados incluíam mais questões referentes a este tipo de literacia.

O processo de elaboração dos vários instrumentos passou por várias fases:

- (i) os instrumentos que vieram a ser administrados foram construídos com base em enquadramentos conceptuais elaborados para o efeito, para cada um dos domínios, e em especificações dos testes consensualmente aceites;

- (ii) vários países propuseram itens nos três domínios de avaliação – leitura, matemática e ciências – que foram revistos por especialistas desses domínios e por especialistas em avaliação;
- (iii) outros itens foram criados pelos membros das instituições do consórcio internacional responsável pelo desenvolvimento do PISA;
- (iv) os itens foram alvo de um estudo piloto, em 1999, que recolheu informação em todos os países participantes e no qual foi feita a selecção para a aplicação em 2000;
- (v) para assegurar a validade dos itens seleccionados nestes países, com diferentes línguas e culturas, foi solicitada aos representantes de todos os países uma apreciação da sua adequação cultural, relevância curricular e nível de dificuldade.<sup>111</sup>

Os instrumentos utilizados para a avaliação das três literacias foram testes ‘de papel e lápis’ e pretendeu-se que os alunos respondessem a estes testes num máximo de duas horas. As questões apresentadas incluíam itens de escolha múltipla e itens de resposta mais elaborada. Os itens surgiam acompanhados de um texto que descrevia uma situação concreta.

A aplicação destes instrumentos, em Portugal, situa-se entre Abril e Maio de 2000, tendo sido realizada por 29 colaboradores do GAVE, devidamente formados para o efeito, de acordo com as normas estabelecidas pelo Centro Internacional e registadas num manual de aplicação, tendo sido representadas todas as regiões: Alentejo, Algarve, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Norte, Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira.

Assim, da aplicação destes critérios, foram envolvidas 149 escolas, 138 públicas e 11 privadas, com um total de 4604 alunos.

O objectivo desta primeira sondagem foi aferir a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus conhecimentos e a participar de forma activa e profícua na sociedade onde está inserido.

---

<sup>111</sup> Resultados do Estudo Internacional, PISA 2000- Programme for International Student Assessment. Primeiro Relatório Nacional. Ministério da Educação, 2001, GAVE. Lisboa.

As questões colocadas pelo PISA basearam-se numa multiplicidade considerável de textos: pequenas histórias, cartas, informações contidas em diagramas, textos em prosa, entre outros. O principal objectivo visou avaliar os alunos quanto à sua capacidade para extrair e recuperar determinada informação, para interpretar aquilo que lêem e reflectir e/ou avaliar sobre o conteúdo do texto tendo por base os seus conhecimentos. Pretendeu-se, com a classificação global destes itens, resumir o desempenho global na leitura.

Segundo o Relatório Nacional sobre o PISA 2000 «Foi atribuído a cada aluno um de cinco níveis, com base na classificação obtida, sendo que o nível cinco corresponde ao mais alto. O nível atingido por cada aluno é indicativo do tipo de tarefas mais difíceis que esse aluno é capaz de realizar com sucesso.

- Estudantes com nível de proficiência 5 na escala global de literacia de leitura (acima dos 625 pontos) são capazes de realizar com sucesso tarefas sofisticadas, que envolvem processos tais como a gestão da informação, que é difícil encontrar em textos não familiares, a compreensão em detalhe de tais textos e a inferência sobre qual a informação relevante para a tarefa; a avaliação crítica e a construção de hipóteses; o funcionamento com conhecimento especializado; a adaptação de conceitos que podem ser contrários às expectativas.

- Estudantes com nível de proficiência 4 na escala global de literacia de leitura (entre 553 e 625 pontos) são capazes de realizar tarefas difíceis de leitura que envolvem processos tais como a localização de informação implícita, a construção de significado a partir de subtilidades de linguagem e a avaliação crítica de um texto tendo em conta factores como a velocidade de leitura correctamente realizada; pelas estratégias de controlo (definição prévia do que precisa de estudar antes de começar, verificação final de que aprendeu o que era mais importante e estratégias de elaboração, como por exemplo, estabelecimento de relações entre temas de várias disciplinas e com conhecimentos prévios); interesse e gosto pela leitura e esforço e perseverança e ainda pelo auto-conceito académico, o sentimento de eficácia, o sentido de pertença à escola e a motivação para estudar.

- Estudantes com nível de proficiência 3 na escala global de literacia de leitura (481 e 552 pontos) são capazes de realizar tarefas com complexidade moderada, envolvendo a localização de múltiplos segmentos de informação, o estabelecimento

de relações entre as diferentes partes de um texto e o seu relacionamento com o conhecimento familiar e quotidiano.

- Estudantes com nível de proficiência 2 na escala global de literacia de leitura (entre os 408 e 480 pontos) são capazes de realizar tarefas básicas de leitura que envolvem a localização simples de informação, inferências de vários tipos, mas de nível baixo, a compreensão do significado de uma parte bem definida do texto e o uso de informação exterior para a sua compreensão.

- Estudantes com nível de proficiência 1 na escala global de literacia de leitura (entre os 335 e 407 pontos) são capazes apenas de realizar as tarefas de leitura menos complexas desenvolvidas para o PISA, implicando a localização de uma única peça de informação, a identificação do tema principal de um texto, ou a simples conexão com o conhecimento do quotidiano.

- Estudantes com proficiência inferior ao nível 1 na escala global de literacia de leitura não são capazes de realizar as tarefas mais básicas que o PISA propunha. Isto não significa a ausência de competências de literacia. A maior parte dos alunos nesta situação poderá saber ler num sentido técnico, e cinquenta e quatro por cento são capazes de realizar com sucesso pelo menos dez por cento das tarefas de leitura propostas. Estes estudantes têm sérias dificuldades em usar a leitura como um instrumento efectivo para o avanço e a extensão dos seus conhecimentos e competências em outras áreas. São alunos que poderão estar em risco não só na sua transição inicial da educação para o trabalho mas também na possibilidade de virem a usufruir de outras aprendizagens ao longo da vida (OCDE, 2000).»

Os resultados obtidos pelos alunos portugueses na área da literacia em leitura adivinha-se pela posição que ocupa Portugal em relação aos demais países participantes neste estudo. As conclusões não são de forma nenhuma animadoras.

Nível	Portugal	OCDE
5	4%	9%
4	17%	22%
3	27%	29%
2	25%	22%
1	17%	12%
<1	10%	6%

Mais preocupante ainda é constatar que 10% dos alunos portugueses não conseguiram atingir sequer o primeiro nível de literacia de leitura. Os alunos portugueses, à semelhança dos gregos, dos luxemburgueses e até dos alemães, integram um grupo onde as graves dificuldades em dominar as competências básicas de leitura é flagrante.

Conclui-se assim que mais de metade dos nossos alunos – 52% - apresentam níveis de literacia iguais ou inferiores a 2, contra uma média de 40% dos alunos pertencentes aos restantes países da OCDE.

As razões apontadas para o desfasamento em termos de literacia dos alunos portugueses com nível igual ou inferior a 1 dos que têm um nível igual ou superior a 4 baseiam-se nas seguintes razões:

A primeira razão apontada prende-se com o facto de que os alunos com melhor desempenho lêem mais rapidamente, com maior fluência e este aspecto permite-lhes compreender de forma mais eficaz o texto. Assim, parece pertinente corroborar que a fluidez leitora deve ser ensinada e treinada, de forma permanente, em situação de sala de aula já que uma leitura lenta pode comprometer todo o processo de compreensão textual. A fluidez com que um aluno lê permite-lhe conseguir um ritmo individual e adequado facilitador da compreensão, pois quando se lê de forma espontânea, a concentração, porque não sofre constantes interrupções, é mais intensa. Também os ritmos/velocidades de leitura, dependendo da situação, deviam ser treinados/ensinados.

A segunda razão apontada tem a ver com a utilização de estratégias de controlo por parte dos alunos. Este aspecto remete-nos para a importância do ensino de diversas estratégias de leitura. Quando ensinamos a ler temos de estar atentos à aquisição e desenvolvimento de competências de controlo sobre uma diversidade de estratégias que os alunos devem aprender e saber adequar a cada texto.

Também importante é o facto de os alunos obterem melhores resultados quando se apela à reflexão sobre o conteúdo da informação que remete para conhecimentos prévios. A valorização dos conhecimentos prévios deve ter-se em conta, mas não podemos descurar o facto de que o discente deve proceder a uma avaliação e reflexão sobre aquilo que leu, reassumindo posições, remodelando ideias iniciais, pondo em prática o seu espírito crítico.

Os alunos que apresentam níveis de proficiência igual ou menor que 2 manifestam dificuldades acrescidas no que concerne à utilização de estratégias de estudo. As estratégias de controlo (definição prévia do que se tem para estudar, verificação do que se aprendeu e constatação de que o que se aprendeu era o mais importante) e de elaboração (capacidade de estabelecer relações entre as várias disciplinas e com conhecimentos previamente adquiridos) são um obstáculo considerável para estes alunos. Quando estes dois aspectos não são realizados com sucesso é normal que todos os outros factores mencionados não se realizem de forma cabal e profícua: afinal a base de sustentação encontra-se fragilizada e pouco segura.

Estes alunos recorrem facilmente à memorização como meio de assimilar as matérias leccionadas e dificilmente apreendem o verdadeiro sentido das leituras que fazem.

Parece evidente que o gosto pela leitura é também ele diminuto, bem como o esforço e a perseverança. O autoconceito académico, o sentimento de pertença à escola e a motivação para estudar são também aspectos pouco sentidos por quem obtém estes níveis baixos de literacia de leitura.

Se juntarmos a estes factos as características familiares, os recursos educacionais existentes em casa, os bens culturais na família e o interesse académico e social dos pais, concluímos que as diferenças assinaladas entre estes



alunos e os que obtiveram níveis de proficiência igual ou superior a 3 são consideráveis.

Ainda mais preocupante é a comparação dos resultados do PISA 2000 com os resultados do estudo internacional de 1991, *Reading Literacy* (cf. com Sim-Sim, Inês & Ramalho, Glória).

No Projecto *Reading Literacy*, os alunos portugueses do 4.º ano de escolaridade demonstraram dificuldades na compreensão inferencial, na selecção de ideia principal e no cumprimento de instruções. Foi também observável que lidavam mais facilmente com determinados tipos de texto, particularmente os narrativos, mostrando mais dificuldades nos textos informativos, onde a informação podia aparecer em tabelas, horários, gráficos ou mapas.

Ao contrário dos alunos do 4.º ano, os alunos do 9.º ano obtiveram resultados ligeiramente acima da média internacional. Um dos factores que poderá explicar a discrepância entre os resultados de 1991 e os actuais é avançado pelo relatório do GAVE (Ramalho, G. (2001)) e determina que se deve ao aumento da taxa de escolarização no 3.º ciclo. Ainda que a massificação do ensino tenha sido um factor relevante, não é decisivo uma vez que já em 1991 os resultados tinham sido considerados preocupantes e, passados dez anos, o panorama de ensino continua praticamente igual.

Assim sendo, e tendo em conta as implicações pedagógicas que daqui advêm, resta-nos imputar à escola um papel fundamental no que respeita à atenuação destes factores. Para além da extrema importância que assume na transmissão de conhecimentos e competências a adquirir pelos alunos, compete-lhe alertar os estudantes para as diferentes estratégias de estudo e de aprendizagem. A partir deste ponto, que é de partida, os alunos sentir-se-ão mais facilmente integrados na instituição e aprenderão a moldar o saber de forma profícua e utilitária.

Contudo, uma questão se coloca relativamente a estes resultados obtidos pelo PISA uma vez que este programa, como entidade avaliadora de competências de literacia de leitura, direccionou a sua avaliação em função de objectivos concretos: avaliar capacidades e competências de leitura em situações da vida real, privilegiando, por isso, o texto informativo/utilitário e esquemas cognitivos de leitura. Sem dúvida que os estudantes portugueses falharam na avaliação deste tipo de texto,

mas o que se pode concluir sobre as capacidades e competências em outro tipo de texto? Vejamos, a título de exemplo, o texto narrativo. O mesmo órgão avaliador refere que os nossos alunos obtêm globalmente um maior sucesso relativo quando o texto proposto é um texto narrativo.

Se olharmos e analisarmos os nossos programas de Língua Portuguesa, percebemos claramente esta competência leitora dos nossos alunos no que diz respeito ao texto narrativo em detrimento do texto dramático e, mais profundamente, do texto utilitário e informativo. Desde o mais baixo grau de ensino que o texto narrativo ocupa indelevelmente um lugar central e cimeiro nos desenhos curriculares portugueses. Esta persistência pode ter contribuído para que a proficiência de leitura dos nossos alunos neste tipo de texto estivesse mais desenvolvida no que diz respeito às competências e capacidades de leitura.

Relativamente ao facto de os alunos portugueses terem demonstrado um pior desempenho no que diz respeito aos textos informativos e utilitários, convém salientar que este tipo de textos só mereceu atenção por parte dos autores de programas curriculares recentemente.

Não podemos, no entanto, deixar de referir que, de facto, o que é apreciado e avaliado nas nossas escolas pouco tem a ver com as competências e conhecimentos avaliados neste estudo. O PISA avalia apenas as competências dos alunos no que diz respeito ao texto informativo e não o faz em relação aos textos narrativos e poéticos. O facto de se estar a privilegiar um determinado género textual em detrimento de outro prepara o enterro da literatura enquanto leitura de fruição artística, enquanto leitura que permite o desprendimento da vida real. Os textos informativos são, de facto, importantes para que se possa sobreviver numa sociedade terminantemente grafocêntrica, mas os textos literários são igualmente importantes para a construção da personalidade e do ser.

Não lemos certamente da mesma forma um conto de Eça e um artigo sobre ténis, mas a importância que atribuímos a cada um deles depende inteiramente das nossas necessidades do momento. Se os nossos alunos não estão preparados para compreender e analisar os textos avaliados pelo PISA não é porque a escola e os professores não estejam a leccionar correctamente os conteúdos, é antes porque o

currículo escolar se encontra completamente desfasado dos conteúdos avaliados pelo programa em questão.

Ainda assim, este tipo de avaliação tem objectivos concretos e o que consta nos currículos escolares, com excepção de algumas actividades profissionais mais específicas, pouco tem a ver com a realidade social que circunda a grande maioria dos indivíduos. Assim, faz todo o sentido que os testes realizados para a avaliação dos graus de literacia se baseiem, essencialmente, em textos escritos que fazem parte do dia-a-dia em detrimento de textos literários ou de tipo escolar. O que se pretende avaliar de modo directo é se as pessoas, quando precisam de uma informação, conseguem obtê-la lendo um texto feito expressamente para lhe dar essa informação. O que se pretende, portanto, é avaliar a capacidade de ler, independentemente do contexto situacional, qualquer material escrito.

A julgar pelos resultados obtidos nos testes realizados, parece importante reavaliar os tipos de textos leccionados nas aulas de português. A par dos textos literários, a aprendizagem deve incidir sobre os textos paraliterários e não literários que se justifica pela crescente necessidade que os utilizadores da língua têm de utilizar diferentes formas de comunicação no quotidiano. Só desta forma e com este processo orientado pelo professor, o aluno estará apto a aprender a ler com sucesso e a auto-regular a sua leitura, conseguindo seleccionar as estratégias mais adequadas às diversas situações comunicacionais em função dos objectivos pretendidos.

Um outro aspecto que se verifica está intimamente ligado ao facto de os alunos com melhores resultados evidenciarem um maior esforço e perseverança no estudo, mostrarem mais interesse pela leitura e pela própria escola, em concomitância com uma elevada auto-estima. O aluno, como centro do processo ensino-aprendizagem, requer da parte do professor um acompanhamento próximo no que diz respeito ao trabalho desenvolvido. Só assim o professor o pode consciencializar da importância que o esforço e a perseverança assumem no processo de aprendizagem, sem os quais dificilmente se alcança o sucesso pretendido. O interesse e a motivação devem, por isso, ser trabalhados a par e passo não só pelos professores mas também pelos pais.

A família assume, neste cenário, um papel determinante no que diz respeito ao sucesso do aluno. Como seria de esperar, ou pelo menos seria mais óbvio, os alunos procedentes de famílias com bons recursos educacionais obtêm melhores resultados. Um ambiente familiar onde seja notório o acesso a livros, revistas ou jornais é responsável por um maior sucesso na aprendizagem. Nos casos em que o acesso ao livro é mais diminuto, quer por motivos económicos, quer por motivos socioculturais, a biblioteca escolar apresenta-se aqui como um recurso educativo determinante capaz de minimizar os danos provocados em termos de aquisição das competências leitoras.

Esta análise de dados não ficaria completa sem uma referência, ainda que breve, ao segundo ciclo do PISA<sup>112</sup>, realizado em 2003, em comparação com os desempenhos obtidos pelos nossos alunos em 2000.

Para avaliar o desempenho dos alunos portugueses em literacia em contexto de leitura foram adoptados os mesmos formatos de texto e o mesmo tipo de tarefas já utilizadas em 2000. As diferenças encontram-se (i) na escala de resultados: se em 2000 foi criada uma escala para cada um dos tipos de tarefa, em 2003, também porque os itens de leitura foram em número inferior, os resultados foram apresentados numa escala única que combina os três tipos de tarefa e (ii) numa alteração na população alvo: se em 2000 foram seleccionados alunos de 15 anos entre os 5.º e 11.º anos de escolaridade, em 2003 o intervalo diminuiu, correspondendo agora aos estudantes entre os 7º e 11º anos de escolaridade.

Importante também será referir que os resultados do PISA 2003 estão ancorados nos resultados avaliativos de 2000 e que os 28 itens seleccionados são parte integrante dos 141 utilizados em 2000.

Os resultados obtidos em 2000, pelos 25 países da OCDE, em literacia em contexto de leitura, permaneceram os mesmos em 2003. Apesar disso, a inclusão de novos países neste segundo ciclo do PISA, fez com que a média sofresse uma pequena alteração.

---

<sup>112</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2004). Resultados do Estudo Internacional PISA 2003. Programme For International Student Assessment. OCDE. GAVE. Ministério da Educação.

Ainda assim, os resultados, de acordo com os gráficos apresentados, não se afiguram animadores no que ao desempenho dos alunos portugueses diz respeito. Tal como acontecera em 2000, Portugal continua a mostrar que possui uma percentagem demasiadamente expressiva de alunos nos níveis inferiores, situando-se, em média, abaixo da média da OCDE e largamente distanciados dos valores dos países que obtiveram as melhores classificações médias: 48% dos nossos alunos de 15 anos obtiveram um nível de proficiência de leitura 2, ou inferior, contra 42% no espaço da OCDE.

Relativamente ao desempenho médio dos alunos portugueses salienta-se que não existem diferenças significativas quando os comparamos com os alunos da Dinamarca, da Alemanha, da Áustria, da Letónia, da República Checa, da Hungria, da Espanha, do Luxemburgo, da Itália, da Grécia e da República da Eslováquia. O desempenho dos alunos portugueses só é significativamente acima da média se comparado com países como a Federação Russa, a Turquia, o Uruguai, a Tailândia, a Sérvia, o Brasil, o México, a Indonésia e a Tunísia, que sabemos ocuparem os últimos lugares do ranking em termos de literacia em contexto de leitura.

Também em análise está a comparação do desempenho na escala de literacia em contexto de leitura por género sexual, concluindo-se que em praticamente todos os países participantes as raparigas têm um desempenho médio superior ao dos rapazes. Portugal não é excepção. Quanto a este mesmo desempenho por ano de escolaridade, verifica-se que são tanto mais baixos quanto menos elevados os anos de escolaridade.

Conclui-se, assim, que, comparativamente ao estudo de 2000, em 2003 as diferenças observadas, ainda que ligeiramente positivas, entre o desempenho médio dos alunos portugueses em literacia de leitura não são significativas. Os três anos que permearam os estudos nada trouxeram em termos de melhorias no que diz respeito às competências de leitura para os alunos portugueses.

Contrariamente ao que seria de esperar, os resultados agora publicados do PISA 2006 – Avaliação de Competências Científicas dos Alunos Portugueses - em pouco ou nada contrariam os resultados já verificados nos estudos anteriores.

Tal como já havia sido anunciado nos estudos anteriores, o PISA continua a manter o seu objectivo – avaliar de que modo os conhecimentos e as competências

adquiridas pelos alunos de 15 anos, que se encontram perto de completar ou que já completaram a escolaridade obrigatória, são suficientes para a participação activa na sociedade.

Se os dois primeiros ciclos do PISA, 2000 e 2003, incidiram essencialmente sobre a leitura e sobre a matemática, respectivamente; o ciclo do PISA 2006 incidiu especialmente sobre as ciências.

Não obstante, é possível observar neste estudo o desempenho médio global ao longo dos três ciclos PISA (2000-2006) dos alunos portugueses no que à leitura diz respeito.

Conclui o relatório que este desempenho médio atingiu, neste ciclo de 2006, o valor 472, tendo registado uma evolução positiva relativamente ao ano de 2000, que aliás deve ser considerado como padrão de comparação uma vez que foi neste ano que a literacia de leitura teve mais destaque em termos avaliativos (470) e negativamente relativamente a 2003 (478).

Dos inquiridos constata-se que os alunos do 10.º e 11.º anos são os mais importantes contribuintes para o resultado final no desempenho da leitura, uma vez que apresentam níveis de desempenho alto em detrimento dos alunos frequentadores dos 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade que exibem resultados modestos, quando comparados com a média dos pares dos países da OCDE. Numa observação atenta do gráfico fornecido pelo relatório em análise<sup>113</sup> do desempenho de literacia de leitura, por ano de escolaridade – Evolução temporal 2000-2006 – conclui-se que o aspecto mais proeminente é a redução da percentagem de alunos portugueses com desempenhos abaixo do nível 1 (de 8,3% em 2000 para 5,8% em 2006), verificando-se melhorias em todos os outros níveis, embora reduzidas. Em particular, as percentagens dos alunos portugueses com níveis de proficiência 3, passaram de 25,62% (2000) para 28,8% (2006); 4, de 11,62% em 2000 para 14,9% em 2006 e de 5, 2,1% em 2000 para 2,8% em 2006.

Quando comparados com os alunos de outros países, os portugueses apresentam uma ligeira melhoria e tendência de recuperação de resultados em termos de literacia de leitura; no entanto estão ainda longe do desejável: a variação

---

<sup>113</sup> PINTO-FERREIRA, Carlos, et al. (2007). *PISA 2006. Competências Científicas dos Alunos Portugueses*. Ministério da Educação. Gabinete de Avaliação Educacional. Lisboa.

registada é de menos 5 pontos do que em 2003, mas mais dois do que em 2000. Os 472 pontos obtidos pelos alunos portugueses, nas competências associadas à leitura, estão 12 pontos abaixo da média global e 20 pontos aquém da média da OCDE.

**c) Os níveis de desempenho em literacia em leitura no discurso político e educativo.**

Não tenhamos a presunção de pensar que o processo de ensino e aprendizagem da leitura é politicamente neutro.

No Programa de XVII do Governo Constitucional (2005-2009)<sup>114</sup> pode constatar-se a preocupação quer com a qualificação dos portugueses quer com a necessidade de se alargar o processo aprendizagem ao longo da vida.

No que ao primeiro diz respeito, o texto deixa transparecer que a qualificação dos recursos humanos, através do sistema de educação/formação, se afigura como decisiva para a agenda de crescimento governamental, concluindo que o atraso de desenvolvimento em que se encontra o país assenta especialmente um défice de qualificações.

Refere ainda que «Apenas 20% da população portuguesa dos 25 aos 64 anos completou o 12º ano, contra 65% na média da OCDE. Apenas 9% da população portuguesa na mesma faixa etária completou o nível de ensino superior, contra 24% na OCDE.

Mas Portugal não tem apenas um défice de pessoas qualificadas no conjunto da sua população activa. Esse défice, embora mais reduzido, atinge ainda valores muito elevados nas gerações mais jovens. Na população portuguesa com idades entre os 20 e os 24 anos, 47% tem escolaridade inferior ao nível secundário e não se encontra a estudar (19% na média dos países da OCDE). Cerca de metade desses jovens não concluiu a escolaridade obrigatória.

Assim, ante este panorama pouco animador, é necessário uma «resposta

---

<sup>114</sup> In <http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/ProgramaGovernoXVIICompleto.doc>. Acedido em 2 de Abril de 2008.

exigente e eficaz, compatível com as necessidades urgentes da agenda de crescimento que queremos para o nosso País. As políticas de educação - básica, secundária e superior - e as políticas de formação profissional e de aprendizagem ao longo da vida serão assim orientadas e focadas para a superação do défice de formação e qualificação da população portuguesa, essencial para a sustentabilidade do plano de desenvolvimento tecnológico, científico e da inovação do País» e apontam como principais metas (i) a redução para metade do insucesso escolar nos ensinamentos básico e secundário; (ii) duplicar a frequência de jovens em cursos tecnológicos e profissionais de nível secundário; (iii) tornar obrigatório o ensino experimental das ciências em todo o ensino básico; (iv) generalizar o ensino do Inglês desde o primeiro ciclo do ensino básico; (v) tornar obrigatória a frequência de ensino ou formação profissional para todos os jovens até aos 18 anos; (vi) relançar a aplicação da “cláusula de formação para jovens” e do “mínimo anual de formação” e (vii) aumentar o número de diplomados e formações avançadas do ensino superior.

Relativamente ao facto de haver necessidade de alargar o acesso à aprendizagem ao longo da vida refere o nosso Conselho de Ministros que «para além deste investimento de fundo para elevar os níveis educativos médios da população, Portugal enfrenta hoje um novo desafio: criar um sistema abrangente e diversificado de aprendizagem ao longo da vida, que abra a todos a possibilidade de actualizar e aprofundar competências e de corresponder aos desafios inerentes à flexibilidade do emprego. O projecto de uma sociedade baseada no conhecimento não é um projecto só para elites. É, acima de tudo, um projecto de democratização do acesso ao conhecimento como a grande alavanca do desenvolvimento económico e social.»<sup>115</sup>

---

<sup>115</sup> *Programa do XVII Governo Constitucional*. (2005). In [http://www.portugal.gov.pt/pt/GC17/Governo/ProgramaGoverno/Pages/programa\\_p003.aspx](http://www.portugal.gov.pt/pt/GC17/Governo/ProgramaGoverno/Pages/programa_p003.aspx). Acedido em 2 de Abril de 2008.



## Capítulo III

A segunda parte deste trabalho consiste na apresentação de um estudo, baseado numa pequena amostra de 12 testes realizados no âmbito da participação portuguesa na primeira sondagem do Programme for International Student Assessment (PISA) que teve lugar no ano 2000 em 32 países, 28 dos quais membros da OCDE, baseando-se nos resultados da participação portuguesa que abrangeu estudantes de 15 anos de idade e incluiu tarefas escritas respeitantes a literacia em contexto de leitura.

Em Portugal foram escolhidas, de forma aleatória, 156 escolas das quais 3 se recusaram a participar no estudo e outras 4 já não tinham alunos de 15 anos de idade. Os alunos de cada uma das escolas foram também escolhidos aleatoriamente. Foram incluídos na população alvo todos os alunos de 15 anos a frequentar a escola, desde o 5º ao 11º ano de escolaridade.

Nesta primeira sondagem foi tida em conta a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus conhecimentos e potencialidades e a participar de forma activa e profícua na sociedade onde está inserido.

As questões colocadas pelo PISA basearam-se numa variedade considerável de textos: pequenas histórias, cartas, informações contidas em diagramas, textos em prosa (narrativo, expositivo-argumentativo), entre outros. O principal objectivo visou avaliar os alunos quanto à sua capacidade para extrair e recuperar determinada informação, para interpretar aquilo que liam e reflectir e/ou avaliar sobre o conteúdo do texto tendo por base os seus conhecimentos. A classificação global destes itens resume, numa fase posterior, um desempenho global na leitura.

### 1. Objectivos do estudo

O principal objectivo deste estudo consiste na procura e avaliação de respostas consideradas inaceitáveis ou parcialmente aceitáveis dadas pelos alunos

portugueses, escolhidos aleatoriamente de um conjunto de 4604 alunos, aquando da realização dos testes do PISA em 2000.

Os instrumentos utilizados pelos alunos, neste primeiro ciclo, foram testes de “papel e lápis” e deveriam ser respondidos por cada estudante num período total de duas horas.

As diferentes unidades de avaliação apresentavam aos alunos situações reais, retiradas de fontes verídicas, e uma série de questões acerca delas.

As questões apresentadas compreendiam ora itens de escolha múltipla – associados a processos científicos mais simples -, ora itens de resposta aberta que requeriam dos alunos a elaboração de respostas para a avaliação de processos científicos de nível mais complexo. O objectivo da realização deste tipo de questões está directamente associado ao facto de se pretender determinar se os alunos eram capazes de reflectir e raciocinar sobre a área avaliada e não apenas se conseguiam reproduzir o conhecimento adquirido. Só neste contexto é possível avaliar a capacidade que os jovens têm para usar os seus conhecimentos e habilidades em práticas sociais quotidianas.

Os itens estavam organizados em unidades ancoradas num texto que descrevia uma situação concreta.

Depois de realizados os testes, as respostas dadas foram avaliadas por um conjunto de técnicos. «A codificação dos itens de resposta aberta foi enquadrada por guias de codificação com indicações gerais relativas a cada item acompanhadas de exemplos de resposta para cada categoria.

É importante salientar que a codificação não teve em linha de conta a existência de erros de ortografia ou de sintaxe, a não ser nos casos em que esses erros obscureciam totalmente o significado da resposta. Esta opção foi tomada em virtude de o estudo não pretender avaliar a expressão escrita.»<sup>116</sup>

Do universo de testes realizados pelos alunos portugueses em 2000, foram-me facultados 12, policopiados, e é a partir deles que se desenvolverá o segundo

---

<sup>116</sup> *Conceitos fundamentais em jogo na avaliação da literacia científica e competências dos alunos portugueses. PISA 2000.* Terceiro Relatório Nacional. Gave. Ministério da Educação. Fevereiro de 2003 disponível em [http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=conceitos\\_literacia\\_cientifica.pdf](http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=conceitos_literacia_cientifica.pdf). Acedido em 28 de Abril de 2008.

objectivo deste trabalho que se prende com a análise dos mesmos, tendo em conta as situações de respostas inaceitáveis ou parcialmente aceitáveis\_dadas pelos alunos.

Em último lugar, far-se-á uma categorização/tipificação das mesmas em função da sua natureza de modo a poder estabelecer um padrão face àquilo que era esperado como resposta. As respostas que servirão para análise são produto de três questões efectuadas a partir de um texto/artigo intitulado *Sinta-se bem nos seus Ténis*.

## **2. Objectos do estudo**

A propósito do objecto escolhido para análise convém referir que todos os testes recolhidos para estudo e posterior análise foram retirados do total das provas efectuadas pelos alunos portugueses no âmbito do estudo PISA (2000). A amostra não foi seleccionada tendo em conta qualquer tipo de critério, por isso os testes recolhidos foram retirados do conjunto de forma aleatória num total de 12.

### **a) Caracterização das provas**

No que à caracterização das provas diz respeito, podemos observar que a avaliação do desempenho da leitura foi realizada através de testes com um total de 141 itens que contemplavam textos contínuos e não contínuos, diferentes tipos de tarefas de leitura – interpretação, reflexão, recuperação de informação – leitura por tipo de texto – descritivos, expositivos, injuntivos, narrativos, anúncios, gráficos, formulários, mapas, esquemas e tabelas - tendo-se ainda questionado os alunos quanto ao uso previsto para cada tipo de texto: uso pessoal (cartas, novelas), uso público (anúncios ou documentos oficiais), usos ocupacional (relatórios ou manuais) e uso educacional (fichas de trabalho ou manuais escolares).

O principal foco de avaliação recaiu na capacidade mostrada pelos inquiridos no que concerne à recolha de informação, para interpretar aquilo que liam e para avaliar conteúdos de variados textos com base em conhecimentos já adquiridos.

As questões apresentadas eram três: a primeira questão, de resposta fechada, incidia mais concretamente numa escolha múltipla – os alunos de acordo com a

informação disponibilizada pelo texto tinham de compreender a globalidade do texto para poderem seleccionar, de um conjunto de quatro hipóteses, a alínea que melhor evidenciasse o objectivo visado. As duas questões seguintes, de resposta aberta, pretendiam a localização e selecção de uma ou mais partes independentes de informação explicitamente apresentada. Normalmente a informação requerida é de fácil localização uma vez que há pouca ou nenhuma informação que se confunda com esta, exigindo que se façam inferências. Assim, o leitor é direccionado de forma explícita para o que é solicitado.

## **b) Enunciado do questionário**

Pretendia-se, partindo do enunciado apresentado, que os alunos inquiridos trabalhassem um texto intitulado *Sinta-se bem nos seus Ténis*.

Este texto insere-se na categoria da narrativa, sendo considerado um artigo de opinião uma vez que se refere a uma matéria escrita sobre um tema específico, na qual o autor expressa a sua opinião sobre um determinado tema ou o resultado de estudos e pesquisas que tenha feito sobre ele.

O texto apresenta um título que deixa imediatamente pistas ao aluno sobre o principal assunto que se vai desenvolver. Segue-se uma imagem ilustrativa onde se destacam, em tamanho considerável, uns ténis, já que esse é o tema essencial do texto. Depois de uma pequena nota introdutória que explica e fundamenta a razão da temática, já que este texto resulta de um estudo efectuado e é importante que se apresentem os resultados a fim de informar os leitores, inicia-se o texto propriamente dito.

Este texto apresenta-se em três colunas e encontra-se subdividido por pequenos subtítulos, destacados a negrito, que introduzem cada uma das temáticas. Com a finalidade de chamar a atenção para determinada informação, no seio de cada uma das temáticas, encontramos informação formatada a itálico.

Imediatamente a seguir à transcrição do texto, do qual se espera uma leitura atenta, pede-se aos alunos que respondam às questões que se seguem, tendo por base o artigo em questão:

Questão 35: Ténis: Com este texto, o autor pretende mostrar que (A) a qualidade de muitos sapatos de desporto tem melhorado bastante. (B) é melhor não jogar futebol quando se tem menos de 12 anos de idade. (C) os jovens sofrem cada vez mais lesões por causa da sua má condição física. (D) é muito importante para os jogadores jovens usar bons sapatos de desporto.

Questão 36: Ténis: De acordo com o artigo, por que não devem os sapatos de desporto ser demasiado rígidos?

Questão 37: Ténis: Numa passagem do artigo, diz-se: «Uns bons sapatos de desporto devem obedecer a quatro critérios.»

Quais são esses critérios?

### **c) Respostas dos inquiridos**

As respostas dadas pelos 12 inquiridos distribuem-se, de acordo com o tipo de questões realizadas, em dois grandes grupos.

Assim, temos uma questão – a 35 - de resposta fechada, mais especificamente de escolha múltipla, cujo objectivo se prende com a recuperação de informação, isto é, o aluno deve percorrer o texto para conseguir localizar uma informação que é fornecida explicitamente e, posteriormente escolher, entre as alternativas apresentadas, a correcta. Para esta questão não se explicita nenhum código específico de correcção.

Para a questão 35, a alternativa considerada correcta corresponde à alínea D – Com este texto, o autor pretende mostrar que «é muito importante para os jogadores jovens usar bons sapatos de desporto.»

No que a esta questão diz respeito observem-se os resultados obtidos pelos alunos: escolheram a alternativa A 1 aluno; a alternativa B foi apontada por 1 aluno. Ninguém escolheu a alternativa C. A alternativa D (a considerada correcta) foi seleccionada por 10 inquiridos. Não se verificou nesta questão qualquer situação de não resposta.

Se tivermos em conta os resultados obtidos nesta questão, podemos concluir que apenas uma ínfima parte dos inquiridos não realizou com sucesso esta tarefa,

isto é, não conseguiu efectuar atentamente a leitura do texto apresentado que não só lhe permitiria ter identificado a alternativa correcta, como também eliminar as restantes consideradas incorrectas. O aluno que optou pela alternativa A, ter-se-á deixado levar pelo senso comum e pela veracidade da informação veiculada nesta alternativa. O aluno que escolheu a opção B mostrou não ter compreendido a informação geral do texto, ou porque a leitura foi de facto pouco atenta, ou porque a inferência realizada falhou em termos interpretativos.

As questões 36 e 37, de resposta aberta, tinham como objectivo a identificação, recuperação e selecção de informação explícita do texto.

Para a questão 36, a resposta considerada correcta deveria ser «Demasiado rígidos, os sapatos limitam os movimentos.» Para esta questão o código encontrado para correcção apresenta-se da seguinte forma: (0) se o aluno não responde correctamente à questão; (1) se a questão está completamente correcta e (9) em caso de não resposta.

Vejamos os resultados obtidos pelos inquiridos nesta questão: 3 alunos responderam de forma não aceitável à questão; 8 respondem de forma totalmente aceitável e apenas 1 não responde.

Esta questão prendia-se com a localização e identificação de uma parte do texto que está até explícita, independentemente de informação implícita. Se tivermos em conta que este tipo de exercício se faz de forma regular no espaço sala de aula, concluiremos que os 3 alunos que responderam de forma pouco aceitável e 1 que não respondeu, deveriam tê-lo feito.

A questão 37, igualmente de resposta aberta, apresenta, em termos práticos, o mesmo objectivo da 36. Pretendia-se que os alunos localizassem e recuperassem informação do texto. «Cada referência pode ser uma citação directa, uma paráfrase ou uma explanação do critério. Os critérios podem ser enumerados em qualquer ordem.

A resposta considerada correcta deveria identificar os quatro critérios, a saber: «(1) Proporcionar protecção exterior; (2) Sustentar o pé; (3) Proporcionar boa estabilidade e (4) Absorver os choques.»<sup>117</sup>

Para esta questão, o código encontrado para correcção apresenta-se da seguinte forma: (0) se o aluno «demonstra compreensão inexacta do material, ou dá uma resposta implausível ou irrelevante ou dá uma resposta insuficiente ou vaga»<sup>118</sup>; (1) se a questão está completamente correcta e (9) em caso de não resposta.

O código encontrado para a correcção desta questão é o mesmo referido na questão anterior. Assim, não responderam de forma aceitável 2 alunos; 10 responderam de forma aceitável. Não se verificou nesta questão qualquer situação de não resposta.

Ante os resultados apresentados, pode constatar-se que apenas 2 inquiridos falharam na resposta a esta questão. Mais uma vez podemos concluir que a grande dificuldade associada a este tipo de resposta está alicerçada na não capacidade de reconhecimento e selecção da informação explícita no texto.

#### **d) Classificação atribuída (pelo codificador)**

Relativamente à classificação atribuída, refira-se que cada questão foi avaliada segundo um código encontrado pelos respectivos avaliadores das provas aplicadas e materializado da seguinte forma: 0-1-9. Foi atribuído 0 ao aluno que não responde de forma considerada aceitável à questão; se o aluno responde de forma considerada aceitável é-lhe atribuído 1; se o inquirido não responde à questão, deixando em branco o espaço que lhe estava destinado terá 9.

Refira-se ainda que nada faz prever que estas classificações contemplem a correcção ortográfica e sintáctica, por não serem estes itens objecto de avaliação.

---

<sup>117</sup> [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=134&fileName=PRI\\_tenis.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=134&fileName=PRI_tenis.pdf). Acedido em 29 de Agosto de 2010.

<sup>118</sup> In <http://www.gave.min-edu.pt/np3/134.html>. Acedido em 29 de Agosto de 2010.

### e) As suas Inter-relações

Quando nos referimos às inter-relações estamos a fazê-lo tendo em conta o universo textual apresentado para leitura e as questões subsequentes que se pretendem respondidas com base nesse mesmo texto. Assim, as inter-relações entre o texto e as questões e as questões entre si e com o texto são notórias. Não podemos deixar de referir, no que a este aspecto diz respeito, que o texto em si mesmo, se constitui como suporte destinado a veicular uma panóplia de conhecimentos a propósito de um domínio referencial específico e a sua organização global é determinante no tratamento que dele se quer fazer, qualquer que seja a sua função. A este propósito refira-se Van Dijk (1980)<sup>119</sup> que, propondo a teoria da «macro-estruturas textuais», pretende mostrar claramente a hierarquização das informações: cada passagem textual surge organizada à volta de um tema geral, que é explicado em função de um ou vários temas específicos. É neste sentido que surgem as questões formuladas acerca do texto em questão, ou seja, cabe ao aluno conseguir identificar não só as transições entre os referidos temas que se encontram, na maioria das vezes explícitos, mas também identificar a natureza das relações inter-temáticas. Só depois de conscientemente activadas estas competências, o aluno terá condições para se debruçar sobre as questões formuladas acerca do texto propriamente dito. As questões formuladas a partir do conteúdo textual exigem, da parte do aluno, quer a capacidade de compreender, quer a capacidade de interpretar.

As três questões que se analisam neste trabalho e que se constituem como objecto de estudo encerram em si estas duas vertentes de análise textual. As questões 35 e 37 exigem claramente, por parte do aluno, capacidades de compreensão, enquanto a 36 exige capacidades interpretativas. É nesta perspectiva que se convocam conhecimentos prévios que, manipulados pelo leitor, permitem não só a compreensão de cada passagem textual que se lê, mas também diferentes e possíveis interpretações que vão sendo avaliadas até que se chegue àquela que se julga ser a final. A inter-relação entre texto e questões e questões entre si tem, inevitavelmente, de ser visto como um todo, como um aglomerado que se presta, em última análise, a uma multiplicidade de significados extraídos e à criação de um metatexto.

---

<sup>119</sup> VAN DIJK, T. A. (1980). *Macrostructures*. Hillsdale, Erlbaum. N.J.



### 3. Metodologia do estudo

A análise dos conteúdos apresentados, enquanto metodologia de trabalho, tem a sua existência na compilação de um corpus textual restrito, disponibilizado por um conjunto mais vasto de testes realizados pelo PISA, no ano 2000.

Da vasta panóplia de testes realizados pelos alunos portugueses, foram escolhidos aleatoriamente 12 para posterior análise de respostas consideradas não aceitáveis ou parcialmente aceitáveis.

A leitura dos dados apresentados terá em conta a grelha de avaliação dos itens presente no PISA 2000 (2001)<sup>120</sup>: «os estudantes foram avaliados quanto à capacidade para *extrair e recuperar* determinada informação, para *interpretar* aquilo que liam e para *reflectir* sobre *e/ou avaliar* o conteúdo e formato do texto, com base nos seus conhecimentos. A cada um destes aspectos da literacia de leitura corresponde uma classificação baseada na dificuldade das tarefas que conseguiram realizar com sucesso. Uma *classificação global* resume um desempenho global na leitura»

Assim, é com base na avaliação destes itens, que se vai proceder à categorização das respostas dadas pelos nossos alunos. Convém referir que as respostas que nos interessam são as consideradas pelos codificadores como sendo não aceitáveis ou parcialmente aceitáveis.

As perguntas sobre um texto, em contextos de avaliação da literacia em leitura, podem ser entendidas como resultado de uma conjugação particular de factores de três ordens:

- (i) a operação de leitura que é suscitada pela pergunta; tipicamente, no quadro do PISA, essas operações são (a) “Extrair/recuperar informação”, (b) “interpretar” e (c) “reflectir/avaliar”;
- (ii) o nível do texto sobre o qual a pergunta opera; a este propósito, podemos assumir a estruturação de um texto em três níveis fortemente imbricados: (a) o microestrutural – «A microestrutura textual é o conjunto formado pelas frases que integram a superfície textual linear. [...] É a este nível que operam os códigos

---

<sup>120</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2001). *Resultados do Estudo Internacional, PISA 2000*. Programme for International Student Assessment. Primeiro Relatório Nacional. GAVE.

estilísticos, responsáveis pela ordenação da coerência de curto raio de acção, também chamada coerência linear (...). Quando em narratologia se fala de registos de discurso (...), está-se justamente a discriminar um nível de análise microestrutural, nível esse que, entretanto, carece normalmente de ser articulado com componentes de incidência macroestrutural (...).»<sup>121</sup> De acordo com Van Dijk e Kintsch (1983)<sup>122</sup> «a microestrutura é uma base de texto abstracta, composta por proposições retiradas da superfície textual e organizadas entre si de modo hierárquico. A microestrutura é construída a partir de conceitos, representados na superfície textual por palavras isoladas ou por frases inteiras. As proposições que constituem a microestrutura do texto estão ligadas entre si por um mecanismo de coerência - de natureza linear -, parcialmente assegurado por inferências.»

(b) o macroestrutural – estrutura semântica global de um texto: «conceito teórico introduzido por Van Dijk no domínio linguístico para descrever a estrutura semântica global de um texto: "A macroestrutura de um texto é [...] uma representação abstracta da estrutura global de significado de um texto" (1978:55). É justamente ao nível macroestrutural que se coloca o problema da coerência global de um texto. Trata-se, pois, de uma noção que define em termos teóricos o sentido global do texto intuitivamente apreendido.»<sup>123</sup>

Segundo os mesmos autores (cf. KINTSCH & VAN DIJK (1975), (1984)<sup>124</sup>; VAN DIJK & KINTSCH (1983)), a macroestrutura é constituída por macroproposições, que podem estar directamente expressas na superfície textual ou ser construídas com base em proposições da base de texto explicitada através da aplicação das macro-regras: (a) supressão, ou seja, eliminação de tudo o que não é indispensável para a interpretação de nenhuma proposição da base de texto; (b) generalização, ou seja, substituição de sequências de proposições por uma proposição geral que denote um conjunto imediatamente super ordenado; (c) construção, ou seja, substituição de uma

---

<sup>121</sup> REIS, Carlos e Lopes, Ana Cristina Macário. (1996). Dicionário de Narratologia. Livraria Almedina, Coimbra.

<sup>122</sup> VAN DIJK, T. A. & KINTSCH, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press. In SÁ, Cristina Manuela, *Ler e Escrever com a Banda Desenhada*. In [http://www.ipv.pt/millennium/19\\_spec2.htm](http://www.ipv.pt/millennium/19_spec2.htm). Acedido em 25 de Abril de 2008.

<sup>123</sup> Idem

<sup>124</sup> KINTSCH, W. & VAN DIJK, T. A. (1975). Comment on se rappelle et on résume des histoires. *Langue Française*. 40, 98-116.\* KINTSCH, W. & VAN DIJK, T. A. (1984). Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes. In G. Denhière (ed.). *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*. Lille: Presses Universitaires de Lille. In SÁ, Cristina Manuela, *Ler e Escrever com a Banda Desenhada*. In [http://www.ipv.pt/millennium/19\\_spec2.htm](http://www.ipv.pt/millennium/19_spec2.htm). Acedido em 25 de Abril de 2008.

sequência de proposições por uma só proposição que denota um facto global de que as proposições que ela substitui representam componentes ou consequências normais. A macroestrutura implica uma coerência global, que confere ao texto a sua unidade, assegurando as ligações entre as várias partes que o constituem e (c) o superestrutural – ao contrário dos dois primeiros, este nível textual é de natureza não linguística. Esta estrutura textual «corresponde a formas ou esquemas globais, composta por um conjunto de categorias hierarquicamente organizadas, que se combinam mediante certas regras. (...) estes esquemas (ou superestruturas) manifestam acentuada autonomia relativamente ao conteúdo global do texto. (...) São as superestruturas que em grande parte fundamentam as tipologias textuais, embora também haja factores contextuais a ter em conta, como, por exemplo, as funções pragmáticas e socioculturais do texto.»<sup>125</sup>

A super-estrutura, segundo Kintsch e Van Dijk (cf. KINTSCH:1977; KINTSCH & VAN DIJK:1975, 1984; VAN DIJK & KINTSCH:1983), caracteriza um determinado tipo de texto, constituído por um certo número de categorias regidas por um conjunto de regras definidoras da sua ordem e posição. Engloba as seguintes categorias: (a) exposição; (b) complicação; (c) resolução; (d) moral.

(iii) o código privilegiado; as perguntas podem incidir sobre aspectos textuais que reenviam para os (a) códigos técnico-compositivos - «que regulam a composição das macroestruturas formais do conteúdo e da expressão do texto»; para os (b) códigos semântico-pragmáticos, «exerce uma função dominante no policódigo literário porque a estrutura profunda do texto é de natureza semântica e só a partir desta estrutura se pode analisar a estrutura superficial do texto e as regras e convenções fónicas, prosódicas, grafemáticas, métricas, estilísticas, técnico-compositivas e semântico-pragmáticas que a organizam» ou para os (c) códigos grafo-fonéticos. (Aguiar e Silva (1994)<sup>126</sup>. O que daqui decorre é que uma determinada pergunta, realizada sobre um determinado texto, pode ser classificada como (i), (a); (ii), (c); (iii), (b).

---

<sup>125</sup> Idem

<sup>126</sup> AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de. (1994). *Teoria da Literatura*. Almedina. Coimbra.

O estudo, conforme já referido, selecciona como objecto as respostas não totalmente aceitáveis. Aqui se incluem as situações seguintes: (i) não resposta; (ii) resposta incorrecta; (iii) resposta parcialmente correcta.

As respostas “incorrectas” e “parcialmente correctas” são descritas, a partir de uma categorização emergente, em função da adequação dos conteúdos que disponibilizam. À luz dos critérios atrás enunciados, observe-se a classificação de cada um dos casos e em cada uma das questões seleccionadas, onde as respostas dadas pelos alunos são consideradas não totalmente aceitáveis.

### **Questão 35**

Caso	<b>(i) Operação de leitura suscitada pela questão</b>		
	<b>(a) Extrair/Recuperar</b>	<b>(b) Interpretar</b>	<b>(c) Reflectir/Avaliar</b>
2	Não conseguiu seleccionar/reter/recuperar a informação necessária ao objectivo visado.	Não conseguiu construir mentalmente o significado do texto em função da relevância e da hierarquização das unidades informativas.	

	<b>(ii) Níveis de estruturação do texto</b>		
	<b>(a) Microestrutural</b>	<b>(b) Macroestrutural</b>	<b>(c) Superestrutural</b>
2		Não reconheceu a macroestrutura do texto - não apreendeu intuitivamente o sentido global do texto.	

Caso	<b>(i) Operação de leitura suscitada pela questão</b>		
	<b>(a) Extrair/Recuperar</b>	<b>(b) Interpretar</b>	<b>(c) Reflectir/Avaliar</b>
5		Não apreendeu o sentido global do texto, tendo-se ficado pela primeira informação dada pelo texto.	Não reflectiu em função dos objectivos.

Caso	<b>(ii) Níveis de estruturação do texto</b>		
	<b>(a) Microestrutural</b>	<b>(b) Macroestrutural</b>	<b>(c) Superestrutural</b>
5		Não reconheceu a macroestrutura textual (semântica global intuitivamente apreendida).	

Caso	<b>(iii) Código</b>		
	<b>(a) Códigos técnico-compositivos</b>	<b>(b) Códigos semântico-pragmáticos</b>	<b>(c) Códigos grafo-fonéticos</b>
5		Não reconheceu a estrutura de superfície que se deve ao facto de não ter apreendido a estrutura profunda.	

### Questão 36

Caso	(i) Operação de leitura suscitada pela questão		
	(a) Extrair/Recuperar	(b) Interpretar	(c) Reflectir/Avaliar
1	Não conseguiu seleccionar a informação necessária ao objectivo visado.	Não conseguiu construir mentalmente o significado do texto em função da relevância e da hierarquização das unidades informativas.	

Caso	(ii) Níveis de estruturação do texto		
	(a) Microestrutural	(b) Macroestrutural	(c) Superestrutural
1		Não conseguiu apreender intuitivamente o sentido global do texto.	

Caso	(i) Operação de leitura suscitada pela questão		
	(a) Extrair/Recuperar	(b) Interpretar	(c) Reflectir/Avaliar
2	Não conseguiu recuperar a informação necessária ao objectivo visado.	Incapacidade de apreender e explicar os conteúdos semânticos.	
Caso	(ii) Níveis de estruturação do texto		
	(a) Microestrutural	(b) Macroestrutural	(c) Superestrutural
2		Não reconheceu da semântica global do texto.	

Caso	(i) Operação de leitura suscitada pela questão		
	(a) Extrair/Recuperar	(b) Interpretar	(c) Reflectir/Avaliar
6	Não conseguiu localizar no texto a informação correcta para concretizar a tarefa.		

Caso	(ii) Níveis de estruturação do texto		
	(a) Microestrutural	(b) Macroestrutural	(c) Superestrutural
6	Não reconheceu o conjunto formado pelas frases que integram a estrutura linear do texto.		

Caso	(iii) Código		
	(a) Códigos técnico-compositivos	(b) Códigos semântico-pragmáticos	(c) Códigos grafo-fonéticos
6		Verifica-se uma discrepância entre o significado proposicional do texto e o significado visado pelo aluno.	

Caso	(i) Operação de leitura suscitada pela questão		
	(a) Extrair/Recuperar	(b) Interpretar	(c) Reflectir/Avaliar
9	Não conseguiu seleccionar/extrair do texto a informação adequada a este tipo de questão.		

Caso	(ii) Níveis de estruturação do texto		
	(a) Microestrutural	(b) Macroestrutural	(c) Superestrutural
9	Não reconheceu o conjunto formado pelas frases que integram a estrutura linear do texto.		

### Questão 37

Caso	(i) Operação de leitura suscitada pela questão		
	(a) Extrair/Recuperar	(b) Interpretar	(c) Reflectir/Avaliar
7	Não conseguiu seleccionar a informação necessária ao objectivo visado.	Não conseguiu identificar o significado do texto em função da relevância e hierarquização das unidades informativas.	

Caso	(ii) Níveis de estruturação do texto		
	(a) Microestrutural	(b) Macroestrutural	(c) Superestrutural
7	Não identificou o conjunto de frases que integram a superfície linear do texto.		

Caso	(iii) Código		
	(a) Códigos técnico-compositivos	(b) Códigos semântico-pragmáticos	(c) Códigos grafo-fonéticos
7		Verifica-se uma discrepância entre o significado proposicional recuperável pela semântica do enunciado e o significado apreendido pelo aluno.	Não reconheceu o sistema organizador da pontuação. Não reconhecimento das funções de efeito de texto.

Caso	(i) Operação de leitura suscitada pela questão		
	(a) Extrair/Recuperar	(b) Interpretar	(c) Reflectir/Avaliar
9	Não conseguiu extrair a informação necessária à concretização da tarefa a realizar.	Não conseguiu identificar o significado do texto em função da relevância e hierarquização das unidades informativas.	

Caso	(ii) Níveis de estruturação do texto		
	(a) Microestrutural	(b) Macroestrutural	(c) Superestrutural
9		Não conseguiu apreender intuitivamente o sentido global do texto.	

Caso	(iii) Código		
	(a) Códigos técnico-compositivos	(b) Códigos semântico-pragmáticos	(c) Códigos grafo-fonéticos
9	Não reconheceu o código que regula as macroestruturas formais do texto.		Não reconheceu o sistema organizador da pontuação. Não reconheceu as funções de efeito de texto.

## Capítulo IV

### 1. Apresentação e análise dos dados

1.1. A análise dos dados possibilitou verificar a seguinte situação relativamente à natureza dos itens:

Item	Operação	Nível textual	Código Privilegiado
<b>Item 35</b>			
<b>Caso 2</b>	Falhou em (a) e (b)	Falharam em (b)	
<b>Caso 5</b>	Falhou em (b) e (c)		Falhou em (b)

Item	Operação	Nível textual	Código Privilegiado
<b>Item 36</b>			
<b>Caso 1</b>	Falhou (a) e (b)	Falhou (b)	
<b>Caso 2</b>	Falhou (a) e (b)	Falhou (b)	Falhou (b)
<b>Caso 6</b>	Falhou (a)	Falhou (a)	Falhou (b)
<b>Caso 9</b>	Falhou (a)	Falhou (a)	

Item	Operação	Nível textual	Código Privilegiado
<b>Item 37</b>			
<b>Caso 7</b>	Falhou (a) e (b)	Falhou (a)	Falhou (b) e (c)
<b>Caso 9</b>	Falhou (a) e (b)	Falhou (b)	Falhou (a) e (c)

Em síntese, as perguntas constantes da prova e que fazem parte do corpus seleccionado exigiam, sobretudo, que os inquiridos estivessem na posse de competências que lhes permitissem (a) compreender, interpretar e avaliar um determinado tipo de informação em função do tipo de texto apresentado, isto é, ter capacidade para realizar diferentes tipos de operação de leitura suscitadas pela questão em si; (b) reconhecer a micro-estrutura, a macro-estrutura e a super-estrutura do texto, e assim estar em posse de conhecimentos sobre os níveis de estruturação textual e (c) dominar os códigos (técnico-compositivos, semântico-pragmáticos e grafo-fonéticos) que estão na base da compreensão leitora.

Do que foi possível observar pela análise do corpus, verificou-se que a maior parte dos inquiridos falham, pelo menos, em uma das competências exigidas.

No que às operações de leitura diz respeito, podemos observar que os nossos alunos apresentam um grau de dificuldade acentuado quando se deparam com questões que os obrigam a compreender, interpretar e avaliar um determinado tipo de informação em função do tipo de texto apresentado. Analisar o que está escrito, extrair dados do texto, compreender realmente, apresenta-se como tarefa difícil e quase sempre problemática. Esta dificuldade poderá eventualmente ter origem no facto de os actos interpretativos e de compreensão estarem associados ao cruzamento de vários e diversificados conhecimentos anteriores, com o que se recolheu directamente do texto em análise, incluindo o posicionamento crítico de cada um e as inferências conseguidas por cada um. Os conhecimentos prévios tanto podem advir da experiência pessoal, do contacto com a oralidade, como do contacto directo com várias leituras, sendo este último principal responsável por uma complexidade maior de conhecimentos. É nesta fase que os alunos portugueses de 15 anos se saíram pior, já que a construção do sentido do texto em causa, que não é narrativo, é claramente morosa e, se bem analisarmos o que por aí se passa na maioria das sala de aulas de Língua Portuguesa, solitária. Quando pedimos aos nossos alunos que analisem e interpretem, limitamo-nos a validar ou não a resposta dada, descurando, na maior parte das vezes, a necessidade de conduzir o aluno na procura de sentidos considerados correctos. A compreensão do texto ensina-se, pode ser melhorada passo a passo já que se afigura como um processo gradual.



Neste caso concreto, parece que o que falha em termos de não resposta e resposta incorrecta é o facto de os alunos não possuírem qualquer tipo de referência em termos cognitivos relativamente à informação desenvolvida no artigo de opinião (Rumelhart (1980))<sup>127</sup> *Sinta-se bem nos seus ténis*, o que não deixa de ser estranho, uma vez que o tema se compagina com a actualidade e com os interesses desta faixa etária. Esta não activação de conhecimentos prévios sobre o assunto, impede os alunos de discernir sobre o essencial e o acessório, impede-os de inferir sobre o texto, de explorar o título, o subtítulo, as imagens, as legendas, os destaques, as questões, isto é, criar um todo contextual que confira sentido ao que se está a ler. Se todas estas referências percebidas na pré-leitura forem conscientemente activadas durante a mesma, as dificuldades de compreensão e interpretação serão talvez atenuadas.

Actualmente, parece que o problema associado ao ensino da compreensão está a ser colmatado através da acção do PENEPI (Plano Nacional do Ensino do Português) que tem mostrado franca preocupação no que à formação e actualização dos professores diz respeito, focando especial atenção no facto de que «Ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar *explicitamente* a extrair informação contida num texto escrito, ou seja, dar às crianças as ferramentas de que precisam para que estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e, assim se tornarem leitores fluentes.»<sup>128</sup>

Outra falha evidente diz respeito ao reconhecimento da micro-estrutura, da macro-estrutura e da super-estrutura do texto, isto é o conhecimento sobre os níveis de estruturação textual. A maioria dos alunos portugueses de 15 anos desconhece cada uma destas estruturas que caracterizam o texto, ficando, por isso, impedidos de responder acertadamente às questões que depois sobre ele se formulam.

O primeiro obstáculo real está imediatamente associado à superestrutura textual. Sabemos que a nossa escola privilegia o texto narrativo, exaustivamente presente nos programas de Língua Portuguesa do segundo e terceiro ciclos. Sabemos que os nossos alunos sentem dificuldades acrescidas quando se trata

---

<sup>127</sup> RUMELHART, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In: SPIRO, R. J., BRUCE, B. C., BREWER, W. F. *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

<sup>128</sup> In [http://www.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/797/ensino\\_leitura\\_compreensao\\_textos\[1\].pdf](http://www.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/797/ensino_leitura_compreensao_textos[1].pdf). Acedido em 22 de Junho de 2010.

de ler, compreender e interpretar textos de carácter utilitário e informativo. Assim, não é estranho que, quando avaliados e interrogados sobre este tipo textual, os alunos não consigam identificar as características específicas que definem este tipo de texto, ficando impossibilitados de o organizar globalmente, comprometendo a sua compreensão.

Naturalmente interligados com este tipo de estrutura, encontramos a macro-estrutura e a micro-estrutura. Os nossos alunos não conseguem identificar nem o que há de mais relevante no discurso apresentado, o que possibilitaria a atribuição de um sentido global ao texto, isto é, uma coerência textual, nem conseguem perceber a organização do texto a nível frásico, a sua organização sintáctica, ou o significado das palavras.

Em face do exposto, resta concluir que, de facto, um leitor que não tenha consciência da interacção destes três processos que permitem a compreensão leitora, dificilmente conseguirá responder de forma coerente, coesa e correcta a qualquer tipo de questão apresentada sobre um texto, independentemente do modo ou género a que este pertencer.

A análise dos dados permitiu identificar as seguintes ocorrências no que ao grau de aceitabilidade das respostas diz respeito

Questão	Caso	Não resposta	Resposta Incorrecta	Resposta Parcialmente Correcta
35	2		X	
35	5		X	
36	1		X	
36	2	X		
36	6		X	
36	9		X	
36	11			X
37	7		X	
37	9		X	

No que à questão 35 diz respeito, o caso 2 apresentou uma resposta incorrecta à questão formulada porque não só não conseguiu recuperar a informação necessária ao objectivo visado, como também se mostrou incapaz de construir mentalmente o significado do texto em função da relevância e

hierarquização das unidades informativas. O caso 5 respondeu também incorrectamente a esta questão. O aluno em causa captou, de forma quase imediata, a primeira informação textual lida, inferindo, de forma pouco eficiente, sobre o conteúdo textual apresentado. Para além de não ter apreendido o sentido global do texto, não ter reflectido em função dos objectivos, também não reconheceu a macro estrutura textual (estrutura profunda do texto), que é de natureza semântico-pragmática. O aluno não consegue interpretar o significado do texto nem a intenção com que este é escrito.

Relativamente à questão 36 temos três casos diferentes: os casos números 1, 6 e 9 responderam de forma incorrecta; o caso 2 não respondeu e o caso 11 apresenta uma resposta parcialmente correcta.

No que aos casos de resposta incorrecta diz respeito, os alunos para além de não conseguirem seleccionar a informação necessária ao objectivo visado, também mostraram não ter capacidades para (re)construir mentalmente o significado do texto em função da relevância e hierarquização das unidades informativas. Ficou por reconhecer a micro estrutura textual que era evidentemente clara e explícita na informação transmitida, e a macro estrutura e a sua natureza semântico-pragmática, já que é notória a discrepância entre o significado preposicional e o significado visado pelo leitor.

O segundo caso, não respondendo à questão, falhou no reconhecimento da macro estrutura e da sua natureza semântico-pragmática. Não tendo capacidade para atribuir um sentido global ao lido, ficou impossibilitado de reconhecer, no discurso, o que de mais relevante existe em termos hierárquicos.

O caso 11 apresenta uma resposta considerada parcialmente correcta. O aluno em questão conseguiu seleccionar a informação necessária e relevante para a resposta, mas não foi totalmente correcto na forma como a escreveu. O reconhecimento da macro estrutura ficou comprometido na medida em que a frase que continha a ideia principal que supostamente faria da resposta uma resposta totalmente correcta se perdeu com a transcrição. O sentido global intuitivamente apreendido foi adulterado e conduziu a este tipo de resposta apenas parcialmente correcto.

No que concerne à questão 37, surgem, neste *corpus*, duas situações de resposta incorrecta: os casos 7 e 9. Ambos os alunos apresentam sérias

dificuldades na extracção de informação necessária à concretização da tarefa a realizar. Este facto verifica-se porque não conseguem (re)construir mentalmente o significado do texto em função da relevância e da hierarquização das unidades constituintes do mesmo. Podemos ainda inferir que as dificuldades sentidas e manifestadas se estendem igualmente ao desconhecimento do código gráfico uma vez que não se apercebem, ou não atribuem importância à organização formal do texto, com especial destaque para as marcações em itálico, aqui determinantes para uma resposta totalmente correcta, e para o sistema organizador de pontuação.

# Capítulo V

## 1. Considerações finais

Um dos primordiais objectivos deste trabalho é a promoção da reflexão em torno da aquisição das competências literácicas e da formação de leitores ancorada num estudo que tem por base apresentar e analisar as possíveis causas que levam os alunos a não responder de forma considerada correcta em situação de avaliação, num teste de compreensão escrita. Este trabalho teve por base a recolha aleatória de 12 testes realizados em 2002, no âmbito do *PISA – Programme for International Student Assessment* e, mais concretamente, a análise de três questões sobre um artigo de opinião intitulado *Sinta-se bem nos seus ténis*.

Para que esta reflexão fosse possível, fizemos, numa primeira fase, correspondente ao II capítulo deste trabalho, uma breve incursão pela evidente relevância que a leitura assume nas sociedades contemporâneas. Ler permite-nos experimentar o mundo, construir e gravar nele as nossas acções enquanto participantes activos, usuários integrados de forma plena na vida social. A sociedade em que nos movemos hoje exige de nós uma formação sólida e uma flexibilidade evidente no que a outros conhecimentos diz respeito, nomeadamente ao uso eficiente das novas tecnologias e, conseqüentemente, das novas ordens de leitura, sob pena de nos sentirmos totalmente marginalizados.

Assim, tendo em conta esta necessidade, é imperativa a sistematização e reflexão sobre a competência leitora e o modo como a principal instituição responsável pelo seu desenvolvimento, a escola, a desenvolve. Escola que deve regular a educação dos seus alunos de forma a formá-los como sujeitos capazes e preparados para encarar as diferentes solicitações de comunicação verbal que a sociedade lhes coloca, envolvendo-os em práticas sociais significativas. Escola que não deve, contudo, sufocar o apreendido, só porque o foi para além desta, mas antes rentabilizá-lo, sustentá-lo e discuti-lo. É absolutamente necessário permitir que o leitor relacione o que sabe com o que o texto oferece para assim poder ir construindo diferentes e possíveis interpretações até chegar àquela que considera ser a desejada. Apesar da primazia conferida à escola no que ao papel do ensino da leitura diz respeito, não podemos deixar de referir o importantíssimo

papel da família, já que é neste núcleo que se lançam as sementes que hão-de brotar, posteriormente, no espaço escolar. Para muitos, a capacidade de ler e compreender textos tem a sua génese no começo das histórias mágicas que ouviam antes de dormir, talvez, por isso, estas crianças vejam melhor, ouçam melhor, sintam a vida de forma diferente daquelas que, por variadíssimas razões, não tiveram oportunidade de saber, em tenra idade, que ler é quiromântico. Esta dádiva, apenas concedida a alguns, encontra expressão numa história contada pelo escritor búlgaro Elias Canetti, Prémio Nobel de Literatura em 1981, quando evoca as suas memórias de infância e nos conta o momento diário em que ficava fascinado por ver o seu pai ler o jornal: *«Era um grande momento quando ele o desdobrava lentamente. Assim que ele se punha a lê-lo, já não tinha olhos para mim, e eu sabia que, de forma alguma, não me responderia. (...) Eu tentava descobrir o que o prendia tanto ao jornal; no começo pensava que fosse o cheiro e, quando ficava só e ninguém me via, trepava na cadeira e avidamente cheirava o periódico. Mas depois notei como ele movia a cabeça ao longo da folha, e o imitei sem ter diante dos olhos o jornal que ele segurava sobre a mesa com ambas as mãos, enquanto eu brincava no chão, às suas costas. Certa vez, um visitante o chamou; ele se voltou e me flagrou em meus imaginários movimentos de leitura. Então se dirigiu a mim (...) e me explicou que o que importava eram as letras, muitas pequenas letras nas quais ele bateu com o dedo. Em breve eu também saberia ler, disse ele, e despertou em mim um insaciável desejo pelas letras.»* (Elias Canetti, 1989.)<sup>129</sup>

Cabe, portanto, quer à escola quer à família fomentar e ampliar o gosto pela leitura, preparar futuros adultos conscientes do seu dever de cidadania minimizando, cada vez mais, os casos que dão corpo aos tantos e diversos estudos sobre Literacia que atestam que as dificuldades de leitura bem como a falta de competências ou a utilização de estratégias menos próprias conduzem a “handicaps” que diferenciam negativamente os alunos.

As dificuldades da leitura e conseqüentemente de escrita, afiguram-se como sendo o obstáculo mais proeminente ao longo da escolarização. Apresentar dificuldades traduz a impossibilidade de saber-fazer, de alcançar o objectivo que se pretende em função do que é questionado. Na aprendizagem, dificuldades são

---

<sup>129</sup> Elias Canetti. (1989). *A língua absolvida*. Companhia das Letras. São Paulo. In <http://www.educacional.com.br/glossariopedagogico/verbete.asp?idPubWiki=9555>. Acedido em 3 de Julho de 2010.

todos e quaisquer obstáculos que os alunos encontram ao longo do seu processo de escolarização, na captação, assimilação e realização dos conteúdos programáticos aprendidos. Os alunos com dificuldades de aprendizagem são aqueles que apresentam bloqueios na aquisição do conhecimento, na leitura, e no raciocínio, tendo já, «...em algum momento da sua vida, experimentado, uma ou mais vezes, o insucesso escolar».<sup>130</sup>

As origens da não capacidade de ler e interpretar um texto, como este artigo de opinião que se nos apresenta, estão intimamente interligadas, sendo variadas e complexas. Estamos a referir-nos ao próprio sujeito que aprende; aos conteúdos ensinados; aos professores e ao ambiente social e físico da escola.

Alguns autores descrevem a propósito da não aquisição das competências leitoras aquilo que designam como “*Hipótese do Déficit Fonológico*”, segundo o qual os problemas de leitura e escrita são distúrbios específicos respeitantes à informação fonológica.

Desde então, verificou-se que as causas das dificuldades em leitura e escrita têm mostrado que o processamento fonológico e, em especial, a consciência fonológica, são importantes para a alfabetização e, se não desenvolvidos de forma apropriada, tornam-se dois dos principais factores de dificuldades da leitura e escrita (Morais, 1995)<sup>131</sup>.

Relatos são conhecidos por todos, sobre alunos que não aprendem Matemática, História, Ciências, etc., não por serem portadores de dificuldades específicas nas referidas áreas, mas por lhes faltar o instrumental básico, ou seja, na leitura, a possibilidade de compreensão, a capacidade para interpretar, abstrair, inferir e estabelecer relações entre os factos contextuais e na escrita o domínio da língua (da micro à macro estrutura), a capacidade para relacionar os dados e redigi-los de forma clara e coerente, respeitando as regras gramaticais pertinentes e básicas que presidem à redacção.

Outro aspecto já supra mencionado refere-se à compreensão do texto. Sabe-se que há uma estreita relação entre a capacidade de leitura mecânica e a possibilidade de compreensão, assim sendo o aluno que apresenta pouca eficiência na leitura, conseqüentemente apresentará dificuldades severas na

---

<sup>130</sup> SANTOS, Elvira M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Editora Quarteto. Coimbra.

<sup>131</sup> MORAIS, José. (1997). *A Arte de Ler. Psicologia Cognitiva da Leitura*. Edições Cosmos. Lisboa.

compreensão do que lê. Por outro lado, há indivíduos que mesmo não apresentando deficiências na identificação das palavras, ou seja, mesmo podendo traduzir literalmente as ideias propostas no texto, manifestam dificuldades em compreendê-lo, em estabelecer uma análise inferencial e crítica.

Ainda nesta fase do trabalho (capítulo II, secção 4), fizemos referência a alguns estudos sobre hábitos de leitura e os níveis de desempenho em literacia em leitura. A análise dos dados permitiu-nos chegar a uma unânime e preocupante conclusão - corroborada aliás num estudo realizado pela *Data Angel Policy Research Incorporated*, a pedido do *Plano Nacional de Leitura* (PNL), e apresentado no final do ano transacto, em Lisboa, pelo seu coordenador, Scott Murray, numa conferência com a presença da Ministra da Educação, Isabel Alçada - «Portugal apresenta os níveis mais baixos de competências de literacia de entre todos os países onde se realizaram inquéritos até à data».<sup>132</sup> Esta perspectiva aziaga deve obrigar-nos a reflectir atentamente sobre a importância da aquisição de competências leitoras, já que delas dependem quer a evolução de cada um, quer a evolução do país. «Portugal deve preocupar-se com a economia da literacia por, pelo menos, três motivos principais: primeiro, devido à influência que a literacia exerce na capacidade da economia para criar riqueza; segundo, porque o défice de literacia gera níveis indesejáveis de desigualdade com consequências importantes, nomeadamente, na educação e na saúde; e, terceiro, porque uma baixa literacia reduz a eficácia dos investimentos públicos realizados com o objectivo de fornecer bens e serviços a adultos com baixos níveis de competências.»<sup>133</sup> Do supra exposto, podemos concluir com alguma certeza da urgência de uma mudança que se afigura como condição *sine qua non* para que em futuros estudos não continuemos a apresentar resultados despretensiosos e aquém dos níveis da OCDE. Só assim teremos algumas condições no que diz respeito ao progresso em termos económicos e culturais, até aqui limitado e praticamente estagnado.

Numa segunda fase deste trabalho (capítulo III), descrevemos, com base numa pequena amostra de 12 testes, retirados dos efectuados pelos alunos portugueses no âmbito do PISA em 2000, porque não respondem de forma considerada correcta os nossos alunos a três questões sobre o artigo de opinião

---

<sup>132</sup> In [http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=4458&fileName=645\\_09\\_Miolo\\_Port\\_EM\\_3.pdf](http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=4458&fileName=645_09_Miolo_Port_EM_3.pdf).  
Acedido em 6 de Julho de 2010.

<sup>133</sup> Idem



*Sinta-se bem nos seus ténis.* As conclusões vêm apenas corroborar o que tantos outros trabalhos já concluíram: os alunos portugueses manifestam dificuldades acrescidas no uso da leitura como um instrumento de reflexão, de modo a atingir os seus objectivos. Operações como compreender e interpretar apresentam-se como dois dos principais obstáculos aquando do tratamento da informação de um texto. Esta problemática sobressai porque evidentemente os textos não transportam em si toda a informação que se pretende comunicar. Por uma questão de economia, o sentido global do texto só é construído depois de partilhado com o leitor, só aqui o não dito adquire significado. Também relevante é o facto desta construção, bloco a bloco, não ser rígida e definitiva, uma vez que pode transmutar-se a cada leitura, a cada associação com novos elementos. Esta propriedade da compreensão pode talvez explicar as duas situações de resposta considerada incorrecta na questão 35. Provavelmente, a leitura efectuada não foi realizada de forma atenta e repetida, o que se percebe, atendendo à preocupação sentida por quem está a realizar o teste. A adição paulatina de sentidos pressupõe que a leitura seja feita de forma consciente e paralelamente confrontada com o todo que é o texto, só assim se constroem os diversos significados implícitos e redescobertos a cada leitura. Esta operação não é de realização possível para leitores inexperientes, preocupados em conseguir decifrar o escrito, que distraídos do conteúdo semântico global, não conseguem compreender a estrutura de superfície do texto, ignorando assim os conceitos-chave existentes.

Curioso não deixa de ser o facto de num universo de doze alunos, apenas dois terem respondido incorrectamente a esta questão, uma vez que, das três apresentadas, era a única que obrigava a um processo de inferência, afigurando-se, por isso, mais complexa do que as outras duas que exigiam informação explícita no texto. Ainda que os resultados gerais tenham sido pouco animadores, podemos concluir que, tendo em conta este reduzido *corpus*, a maior parte dos destes alunos consegue confrontar e completar as lacunas existentes no texto com o conhecimento que têm do mundo, permitindo-lhes, antecipadamente, eliminar todas as interpretações pouco prováveis relativamente ao conteúdo textual. Frank Smith<sup>134</sup> defende que quando lemos, estamos, inevitavelmente, a

---

<sup>134</sup> SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Trad. Daise Batista ; superv. e rev. Inajara Rodrigues ; apresentação à ed. brasileira Telma Weisz.

aplicar à leitura uma «teoria do mundo», já que convocamos todos os conhecimentos armazenados e organizados na nossa mente. Assim,

«Podemos utilizar a teoria do mundo em nossas cabeças para prever o futuro. Esta capacidade para predizer ou prever é tanto abrangente quanto profunda, uma vez que é a base de nossa compreensão do mundo, incluindo nosso entendimento da linguagem escrita e falada. A leitura depende da previsão».

(...)

«A previsão é o núcleo da leitura. Todos os esquemas, scripts e cenários que temos em nossas cabeças – nosso conhecimento prévio de lugares, situações, de discurso escrito, gêneros e histórias – possibilitam-nos prever quando lemos, e, assim, compreender, experimentar e desfrutar do que lemos. A previsão traz um significado potencial para os textos, reduz a ambigüidade e elimina, de antemão, alternativas irrelevantes.»<sup>135</sup>

No que diz respeito às duas questões seguintes, 36 e 37, como já acima referimos, a competência exigida era menor, na medida em que era possível a total transcrição do texto para responder de forma correcta. Cinco alunos responderam de forma considerada incorrecta, um aluno não respondeu e outro respondeu de forma parcialmente correcta. O que falhou de forma flagrante nas respostas a estas questões foi, sem dúvida, não só a incapacidade de construir mentalmente o significado do texto, mas também aquilo que Van Dijk<sup>136</sup> refere como sendo essencial no processo de leitura e compreensão de um texto: a leitura é, na óptica do autor, hipotética e retrospectiva. Hipotética porque no decorrer do processo, o leitor vai construindo hipóteses que vai comprovando; retrospectiva porque para comprovar ou refutar as hipóteses anteriormente constatadas recorre sistematicamente ao que foi lido anteriormente. Assim, segundo o autor, deixa de fazer sentido falar de erro na leitura, uma vez que a compreensão é um processo que se vai construindo gradualmente e não de forma imediata. Uma análise das respostas dadas pelos alunos a estas questões deixa concluir que ainda que o leitor tenha conseguido formular hipóteses aquando da leitura do artigo, não fez a leitura retrospectiva do lido, ficando a compreensão

---

<sup>135</sup> Idem

<sup>136</sup> Van Dijk, Teun A. (1994). "Estructura discursiva y cognición social". In *Discurso, Poder y Cognición Social*. Conferencias de Teun A. van Dijk. Cuadernos, nº2. Año 2. Conferência 3. In <http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso,%20poder%20y%20cognici%F3n%20social.pdf>. Acedido em 10 de Julho de 2010.

global comprometida, uma vez nenhuma das hipóteses foi comprovada ou refutada.

Em face do exposto, resta concluir que, de facto, em 2000, os nossos alunos diante de géneros textuais ligeiramente diferentes dos que supostamente se trabalham em situação de sala de aula, apresentam severas dificuldades em termos de compreensão e interpretação. A dúvida que se impõe neste momento está intimamente ligada ao facto de os nossos alunos, no final da escolaridade obrigatória, continuarem a não possuir um conjunto de competências básicas na leitura, propostas pelo Ministério da Educação. Enquanto o nosso sistema educativo permitir a transição de alunos que não dominem estas competências básicas, não podemos ter esperança de abandonar os índices de leitura mais baixos dos países da OCDE.

São questões como estas que ficam para futuras reflexões, como resultado de um projecto inacabado, a corrigir e actualizar permanentemente.

## Referências Bibliográficas

**AFONSO**, José António. (2002). “*Reseña de “lettura e Scuola Nella Società della Globalizzazione”* de Luciana Bellatalla y Paolo Russo. *Revista de Educação*, Año/vol. 15, número 002. Universidade do Minho. Braga. Disponível na Internet em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/466>.

**ALARCÃO**, Maria de Lourdes. (2001). *Motivar para a Leitura – Estratégias de Abordagem do Texto Narrativo*. Coleção *Educação Hoje*. Texto Editora. Lisboa.

**ALÇADA**, Isabel. (s.d.). *Leitura, Literacia e Bibliotecas Escolares*. Disponível na Internet em [http://www.proformar.org/revista/edicao\\_9/As%20Bibliotecas%20Escolares%20e%20o%20desenvolvimento%20da%20Literacia.pdf](http://www.proformar.org/revista/edicao_9/As%20Bibliotecas%20Escolares%20e%20o%20desenvolvimento%20da%20Literacia.pdf).

**ALÇADA**, I., Calçada, T., Martins, J., Madureira, A., & Lorena, A. (2006). *Plano nacional de leitura – Relatório síntese*. Disponível na Internet em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnliv/uploads/relatoriosintese>.

**AA.VV.** (2000). *Didáctica da Língua e da Literatura. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*. 2 vols. Almedina. Coimbra.

**AGUIAR E SILVA**, Vítor Manuel de. (1994). *Teoria da Literatura*. Almedina. Coimbra.

**AMOR**, Emília. (1993). *Didáctica do português: fundamentos e metodologias*. Texto editor. Lisboa.

**ARAÚJO**, Maria de Fátima A. Cunha. (1987). *Leitura: um modelo teórico e (algumas) propostas de uma prática consistente*. Texto elaborado no âmbito da Formação em Serviço na Escola Preparatória de Aguiar da Beira. Disponível na Internet em [http://www.ipv.pt/millennium/arq8\\_1.htm](http://www.ipv.pt/millennium/arq8_1.htm)

**ASIMOV**, I. *The fun they have*. Written in 1951 for a syndicated newspaper page, *The Fun They Had* was later published in *Fantasy and Science Fiction Magazine*. Disponível na Internet em <http://users.aber.ac.uk/dgc/funtheyhad.html>

**BALL**, Stephen J. (2002). “Reformar Escolas/Reformar Professores e os Terrors das Performatividade.” *Revista de Educação*, Año/vol. 15, número 002. Universidade do Minho. Braga. Disponível na Internet em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/466>.

**BOUFFANT**, Michel Le. (1998). “Lectures et Lecteurs à l’école.” In *Parcours Didactiques à l’école*. Ed. Bertrand-Lacoste. Paris.

**BENAVENTE**, Ana, et al. (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

**CADÓRIO**, Leonor. (2001). *O Gosto pela Leitura*. Livros Horizonte. Lisboa.

**CASTRO**, Rui Vieira de Castro e Maria de Lourdes Sousa (org.). (1998). *Linguística e Educação. Actas do Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Edições Colibri/Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa.

**CASTRO**, Rui Vieira de Castro. (1999). *Já agora não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares de português*. In Rui Vieira de Castro e tal. (org.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Braga.

**CASTRO**, Rui Vieira de Castro e Maria de Lourdes Dionísio de Sousa. (1996). *Hábitos e Atitudes de leitura dos Estudantes portugueses*. Tradução de uma comunicação apresentada pelos autores no *16th World Congress on Reading*, Praga. Disponível na Internet em <http://www.ectep.com/literacias/orientacoes/ensaio/01.html>

**CASTRO**, Rui Vieira de e Maria de Lourdes Dionísio de Sousa. (1999). *Entre Linhas Paralelas. Estudos sobre o Português nas Escolas*. Angelus Novus. Braga.

**CASTRO**, Rui Vieira de Castro. (s.d.). *A leitura e a escrita em contexto escolar: para a caracterização de um campo de investigação*. Disponível na Internet em <http://www.ectep.com/literacias/contextos/ensaio/02.html>.

**CEIA**, Carlos. (1999). *A Literatura ensina-se? Estudos de teoria Literária*. Edições Colibri. Lisboa.

**COELHO**, Jacinto do Prado. (1976). *Como ensinar literatura. Ao Contrário de Penélope*. Venda Nova: Bertrand Editora.

**CONTENTE**, Madalena. (2000). *A leitura e a escrita – estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Editorial Presença. Lisboa.

**COSTA**, Maria de Lurdes. (2004). *A Compreensão Leitora e o Rendimento Escolar. Um Estudo com Aunos do 4.º Ano de Escolaridade*. Tese apresentada à Universidade do Minho – Braga – como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação (Especialidade em Formação Psicológica de Professores). Disponível na Internet em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8141>.

**COSTA**, Maria do Carmo Gomes, Patrícia Ávila, João Sebastião e António Firmino da. (s.d.). *Novas análises dos níveis de literacia em Portugal: comparações diacrónicas e internacionais*. IV Congresso Português de Sociologia Disponível na Internet em [http://www.aps.pt/cms/docs\\_prv/docs/DPR462de53172c7d\\_1.PDF](http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462de53172c7d_1.PDF).

**CUNHA**, Maria Antonieta Antunes. (1999). “As melhores possibilidades da leitura na escola. Perspectiva”. Revista do Centro de Ciências da Educação, n.º 31. Vol.17. Florianópolis. Disponível na Internet em <http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbeonline/obras.asp?autor=CUNHA,+MARIA+ANTONIETA+ANTUNES>.

**CUSTÓDIO**, Pedro Balau. (2003). *A Leitura e o Cânone Literário nos Programas de Português. Uma Década de Mudanças (1991-2001)*. Coimbra. Disponível na Internet em [http://biblioteca.universia.net/html\\_bura/ficha/params/id/49341552.html](http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/49341552.html).

**DATA ANGEL POLICY RESEARCH INCORPORATED**. *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise*. (2009). Tradução do original em inglês José Lima e Alexandre Brum. Revisão da Tradução: João Sargaço – G.I.T. –

Gabinete de Interpretação e Tradução, Lda. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Lisboa.

**DIONÍSIO**, Maria de Lourdes Trindade. (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores. Leitura do Manual de Português*. Almedina. Coimbra.

**DIONÍSIO**, Maria de Lourdes e Rui Vieira de Castro (org.). (2005). *O Português nas Escolas. Ensaios sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*. Almedina. Coimbra.

**ECO**, Umberto. (1979). *Leitura do Texto Literário: Lector in Fabula*. Trad. de Mário Brito. Presença. Lisboa.

**ECO**, Umberto. (1998). “Hay um futuro para el libro?”. *Revista Effe*, n.º 8.

**ECO**, Umberto (1983). *A biblioteca*. Difel. Lisboa.

**ENCARNAÇÃO**, Márcia Regina Teixeira da. (2005). “A Eficácia da Leitura e da Percepção da Intertextualidade na Produção de Textos”. *Revista Letra Magna. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura - Ano 02- n.03*. Disponível na Internet em [http://www.diaadia.pr.gov.br/det/arquivos/File/GRUPO\\_DE\\_ESTUDOS/2010/EJA-I/GE1a-texto\\_estudO.pdf](http://www.diaadia.pr.gov.br/det/arquivos/File/GRUPO_DE_ESTUDOS/2010/EJA-I/GE1a-texto_estudO.pdf).

**FERREIRA**, Sandra Patrícia Ataíde e Maria da Graça Bompastor Borges Dias (2004); *A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial*. *Psicologia em Estudo*, v. 9, n. 3. Maringá. Disponível na Internet em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a11.pdf>.

**FREITAS**, Eduardo & Santos, M<sup>a</sup> Lourdes Lima. (1992). *Hábitos de leitura em Portugal*. D. Quixote. Lisboa.

**FREITAS**, Eduardo de, et al. (1997). *Hábitos de leitura. Um inquérito à população portuguesa*. *Publicações D. Quixote*. Lisboa.

**FIGUEIREDO**, A. Dias de. (1995). *O Futuro da Educação perante as Novas Tecnologias* – Entrevista por correio electrónico à jornalista Paula Banza, da

revista *Forum Estudante*. Disponível na Internet em <http://eden.dei.uc.pt/~adf/Forest95.htm>.

**FURTADO**, José Afonso. (2005). *Enciclopédia e Hipertexto. Livro e leitura no novo ambiente digital*. Disponível na Internet em <http://www.educ.fc.ul.pt/hyper/resources/afurtado/index.htm>.

**FURTADO**, José Afonso. (2006). *O Papel e o Pixel. Do impresso ao digital: continuidades e transformações*. Escritório do Livro. Florianópolis.

**FURTADO**, José Afonso. (2000). *Os livros e as leituras – novas ecologias da informação*. Livros e Leituras. Lisboa.

**GIASSON**, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Edições Asa. Lisboa.

**GOODMAN**, K.S. (1994). "Reading, writing, and written texts: A transactional sociopsycholinguistic view." In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell, & H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading, 4th edition*. Newark, DE: International Reading Association.

**GOMES**, Maria do Carmo. (2003). "Literexclusão na vida quotidiana". In *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 41. Disponível na Internet em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n41/n41a03.pdf>.

**KEATING**, Maria Clara. (2002). "O poder de dar nomes às coisas: sobre reconhecimentos e aprendizagens e práticas e discursos." *Revista de Educação*, Ano/vol. 15, número 002. Universidade do Minho. Braga. Disponível na Internet em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/466>

**KLEIMAN**, Ângela B. (1989). *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP. S. Paulo.

**LEWIS**, C. S. (2003). *A experiência de ler*. Coleção *Elementos Sudoeste*. Porto Editora. Porto.

**LIMA**, José e Alexandre Brum. (2009). *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise*. Data Angel Policy Research Incorporated.. Revisão da Tradução: João Sargaço – G.I.T. – Gabinete de Interpretação e Tradução, Lda.



Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Disponível na Internet em [http://www.min.edu.pt/np3content/?newsId=4458&fileName=645\\_09\\_Miolo\\_Port\\_EM\\_3.pdf](http://www.min.edu.pt/np3content/?newsId=4458&fileName=645_09_Miolo_Port_EM_3.pdf).

**LOMAS**, Carlos (org.). (2003). *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Trad. de Rui Vieira de Castro e Maria de Lourdes Dionísio. Coleção *Horizontes da Didáctica*. Edições Asa. Lisboa.

**LOMAS**, Carlos. (2002). *Cómo enseñar a hacer cosas com las palabras: teoria y practica de la educacion linguística*. Vol.I. Paidós. Barcelona.

**LOPES**, Graça Videira. *A Leitura e os Programas de Português*. (s.d.). Disponível na Internet em <http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/conferencias/i-jornadas-sobre-o-ensino-do-portugues/>  
<http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/conferencias/jornadas-portugues-i/gvlopes.pdf>.

**LOPES**, João A. et al. (2004). *Aprendizagem, ensino e dificuldades de leitura. Perspectivas de Avaliação e Intervenção*. Coleção *Em Foco*. Edições Asa. Coimbra.

**LOPES**, João A. (2002). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de “ensinagem”*. Coleção *Nova Era: Educação e Sociedade*, n.º 7. Editora Quarteto. Coimbra.

**MANGUEL**, Alberto. (1999). *Uma história da leitura*. Coleção *Biblioteca do Século*. Editorial Presença.

**MARCHEZAN**, Maria Tereza Nunes e Vera Maria Xavier dos Santos. (1992). *Breve Histórico sobre o processo de leitura*. *Letras 4*. Disponível na Internet em [http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos\\_r4/maria\\_mereza\\_marchezan.pdf](http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r4/maria_mereza_marchezan.pdf).

**MATOS**, Maria Vitalina Leal de. (1987). *Reflexões sobre a leitura*. In *Ler e Escrever. Ensaio*. Lisboa, IN-CM.

**MELLO**, Cristina, et al (org.). (1999). *I Jornadas Científico Pedagógicas de Português*. Livraria Almedina. Coimbra.

**MINCHILLO**, Carlos Alberto Cortez. (s.d.). *Literatura em rede: tradição e ruptura no ciberespaço*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e História Literária para obtenção parcial do Título de Mestre em Teoria e História Literária na área de Literatura e Outras Produções Culturais. Disponível na Internet em <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/tese10.html>.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. (2001). *Resultados do estudo internacional Pisa 2000*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível na Internet em [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatorio\\_nacional\\_pisa2003.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatorio_nacional_pisa2003.pdf).

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. (2004). Resultados do Estudo Internacional PISA 2003. Programme For International Student Assessment. OCDE. GAVE. Ministério da Educação.

**MORAN**, José Manuel. (1995). “Novas Tecnologias e o Re-encantamento do Mundo”. Revista *Tecnologia Educacional*, n.º 126. Vol. 23. Rio de Janeiro. Disponível na Internet em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/novtec.htm>.

**NASCIMENTO**, Aires, A. (2006). “Literacia, leitura e (des) bloqueamentos”. In *Península. Revista de Estudos Ibéricos*. N.º 3. Disponível na Internet em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3765.pdf>.

**NETO**, Maria da Graça. (2004). *Do Livro ao Computador: O Percurso Labiríntico das Palavras*. Disponível na Internet em <http://www.uc.pt/diglit/DigLit%20Ensaaios/Ensaaios%202003-2004/Ensaio09.htm>.

**NEVES**, José Soares, Maria João Lima e Vera Borges. (2007). *Práticas de Promoção da leitura nos Países da OCDE*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Ministério da Educação.

**O'SAGAE**, Peter. (2003). *Da capa para dentro do Livro: estratégias para enredar o leitor na história....* Ano IV - N.º 14 - Mai.Jun. Disponível na Internet em <http://www.dobrasdaleitura.com/index.html>.

**OSORO**, Kepa. (2002). *Biblioteca escolar y hábito lector. Disponível na Internet em*

[http://www.cesdonbosco.com/revista/revistas/revista%20ed%20futuro/EF2/biblioteca\\_escolar.htm#\\_ftn1](http://www.cesdonbosco.com/revista/revistas/revista%20ed%20futuro/EF2/biblioteca_escolar.htm#_ftn1).

**OSORO**, Kepa. (2001). “Leer para fecundar el futuro”. *Cuatrogatos*. Revista de Literatura Infantil. N.º 7, Julho-Setembro. Disponível na Internet em <http://www.cuatrogatos.org/7kepaosoro.html>.

**PENNAC**, Daniel. (1992). *Como um Romance*. Edições Asa. Porto.

**PINTO**, M. G. (2002). “Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal”. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga.

**PINTO**, Maria da Graça L. Castro. (1999). *Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas da literacia*. Coleção Linguística. Porto Editora. Porto.

**PINTO**, Mariana Oliveira. (s.d.). “Estatuto e Função do Manual Escolar de Língua Portuguesa”. *Revista Iberoamericana de Educación*.

**PISA 2006**. *Competências Científicas dos Alunos Portugueses*. Gabinete de Avaliação Educacional. Ministério da Educação.

**POCINHO**, Margarida Maria Ferreira Diogo Dias. (2007). “Prevenção da iliteracia: processos cognitivos implicados na lectura”. Universidade da Madeira, Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º3. Vol. 44. Disponível na Internet em <http://www.rieoei.org/deloslectores/1895Pocinho.pdf>.

**Plano para desenvolver hábitos de leitura nos alunos**. (2006). Disponível na Internet em <http://www.min-edu.pt/>.

**PULLIN**, Elsa Maria Mendes Pessoa e Lucinéia de Souza Gomes Moreira. (2008). “Prescrição de leitura na escola e formação de leitores”. *Ciências & Cognição*.

Vol. 13 (3). Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil; Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Bandeirantes, Paraná, Brasil.

Disponível na Internet em

[http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13\\_3/m318315.pdf](http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13_3/m318315.pdf).

**PURVES**, Alan C. e Olive S. Niles. (1984). *Becoming readers in a complex society*. Part 1. Published by *The National Society For The Study Of Education*. United States of America.

**QUEIRÓS**, Bartolomeu Campos. (1999). *O livro é passaporte, é bilhete de partida*. In Prado, Jason et Condini, Paulo (orgs.). *A formação do leitor - pontos de vista*. Argus. Rio de Janeiro. Disponível na Internet  
<http://www.leiabrasil.com.br/principal/LIVRO/rosto000.html>.

**RAMALHO**, Glória (Coord.). (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000 - Programme For International Student Assessment*. Primeiro relatório nacional, Lisboa. Ministério da Educação/GAVE.

**RAMALHO**, Glória. (2002). "Portugal no PISA 2000 – Condições de Participação, resultados e perspectivas". *Revista de Educação*, Año/vol. 15, número 002. Universidade do Minho. Braga. Disponível na Internet em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/466>.

**REBELO**, José Augusto da Silva. (1993). *Dificuldades de leitura e de escrita em alunos do ensino básico*. Coleção Horizontes da Didáctica. Edições Asa. Lisboa.

**REIS**, Carlos e Ana Cristina Macário Lopes. (1998). *Dicionário de Narratologia*. Almedina. Coimbra.

**REIS**, Carlos Reis et al (coord.). (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa.

**RODRIGUES**, Angelina (1996), "A leitura de literatura no ensino secundário: estatuto e funções dos livros para-escolares". *Revista Portuguesa de Educação*, Publicações do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, 9 (2).

**RUMELHART**, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In Spiro, R. J., Bruce, B. C. & Brewer, W. F. (Eds.). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey: LEA, (pp. 33-58).

**SANTO**, Maria Esmeralda. (2006). “Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores”. Revista *Lusófona de Educação*, n.º 8. Disponível na Internet em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/694/586>.

**SANTO**, Maria Esmeralda. (2007). *Ler e escrever em Português... na cultura digital*. Artigo/ Investigação: Colaboração com o Centro de Formação Proformar. Almada. Disponível na Internet em [http://www.proformar.org/revista/educacao\\_16/ler\\_escrever\\_escola.pdf](http://www.proformar.org/revista/educacao_16/ler_escrever_escola.pdf).

**SANTOS**, Ana Maria Ribeiro dos e Maria José S. Balancho. (1993). *A Criatividade no Ensino do Português*. Texto Editora. Lisboa.

**SANTOS**, Elvira Moreira. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes. Um estudo em escolas secundárias*. Coleção *Nova Era: Educação e Sociedade*, n.º 6. Quarteto Editora. Coimbra.

**SANTOS**, Maria de Lourdes Lima dos (coord.), José Soares Neves, Maria João Lima e Margarida Carvalho. (2007). *A Leitura em Portugal*. Disponível na Internet em <http://www.oei.es/fomentolectura/articulos.htm>.

**SARDINHA**, Maria da Graça Guilherme d’Almeida (2007). *Literacia em Leitura – Identidade e Construção da Cidadania*. Departamento de Letras Unidade de Artes e Letras. Universidade da Beira Interior. Disponível na Internet em <http://www.scribd.com/doc/12694539/LITERACIA-EM-LEITURA-E-CONSTRUCAO-DO-CONHECIMENTO>.

**SEBASTIÃO**, João, Patrícia Ávila, (s.d.). António Firmino da Costa e Maria do Carmo Gomes. *Estudios internacionales de literacia de adultos: resultados comparados y problemas metodológicos*. Disponível na Internet em <http://www.oei.es/fomentolectura/articulos.htm>.

**SEIXAS**, João et al. (s.d.). *Programa de Língua Portuguesa 10.º, 11.º e 12.ºanos. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Homologação: 23/05/2001 (10.º Ano) e 25/03/2002 (11.º e 12.º Ano). Disponível na Internet em [http://www.esec-fonseca-benevides.rcts.pt/cursos/cct/portugues\\_10\\_11\\_12.pdf](http://www.esec-fonseca-benevides.rcts.pt/cursos/cct/portugues_10_11_12.pdf).

**SEQUEIRA**, Maria de Fátima N. G. (1988). “Os Modelos de Atenção e Memória no Processo de Construção de Leitura”. Revista de *Educação*. Universidade do Minho. Braga. Disponível na Internet em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/466>.

**SEQUEIRA**, Maria de Fátima. (1989). “Psicolinguística e leitura”. In *O Ensino / Aprendizagem do Português – Teoria e Práticas*, volume organizado por Fátima Sequeira, Universidade do Minho. Braga.

**SEQUEIRA**, F. e Sim-Sim, I. (1989). *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura*. Universidade do Minho. Instituto de Educação. Braga.

**SEQUEIRA**, Maria de Fátima. (1990). “As Teorias do Processamento da Informação e os Esquemas Cognitivos do Leitor na Compreensão do Texto”. Revista Portuguesa de Educação. Disponível na Internet em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/466>

**SILVA**, Sílvio Ribeiro da. (2004). “Concepção sócio-interacional de leitura: abordagens teóricas e práticas a partir de dois textos escritos”. In Revista *Linguagem em (Dis)curso*. , n.º 2. Vol. IV. Disponível na Internet em <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0402/6%20art%204.pdf>.

**SOARES**, Magda. (2003). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica. Disponível na Internet em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>.

**SOARES**, Magda. (2002). “Novas Práticas de Leitura e Escrita: letramento e cibercultura”. In *Educ. Soc.*, n.º 81. Vol. 23. Campinas.

**SOARES**, Magda. (1986). *Linguagem e Escola. Uma Perspectiva Social*. Editora Ática. S. Paulo.

**SOARES**, Maria Almira. (2003). *Como motivar para a leitura*. Coleção *Ensinar e Aprender*. Editorial Presença. Lisboa.

**SOUSA**, Maria Lourdes Dionísio de. (s.d.). *Da Leitura em Interação à leitura como Interação*. Disponível na Internet em <http://www.ectep.com/literacias/contextos/ensaio/01.html>.

**SOUSA**, Maria de Lourdes Dionísio de. (1989). “Ler na escola”. In *O Ensino / Aprendizagem do Português – Teoria e Práticas*, volume organizado por Fátima Sequeira. Universidade do Minho. Braga.

**SOUSA**, M. L. D. (1990). “Agora não posso, estou a ler.” *Revista Portuguesa de Educação*, 3, 115-127.

**SOUSA**, Maria de Lourdes Dionísio de. (1993). *A Interpretação de textos na aula de Português*. Coleções Horizontes da Didáctica. Edições Asa. Lisboa.

**SOUSA**, Maria de Lourdes Dionísio de. (1999) “Condições Sociais de produção Leitora. Tijolo com tijolo num desenho (nem sempre) mágico”. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.12 (1). Braga. Disponível na Internet em [http://www.ectep.com/literacias/leitores.html#\\*](http://www.ectep.com/literacias/leitores.html#*)

**SIM-SIM**, Inês & Ramalho, Glória. (1993). *Como lêem as nossas crianças*. Lisboa: Ministério da Educação.

**SIM-SIM**, Inês. (2001). “A Formação para o ensino da leitura”. In Inês Sim-Sim (org.) *A Formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Cadernos de Formação de Professores, n.º2. Disponível na Internet em [http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/forma\\_ensino.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/forma_ensino.pdf).

**SIM-SIM**, Inês e Fernanda Leopoldina Viana (2007). *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura. Coordenação dos Estudos PNL. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Lisboa*. Disponível na Internet em [http://www.gepe.minedu.pt/np4/?newsId=364&fileName=avaliacao\\_desempenho\\_leitura.pdf](http://www.gepe.minedu.pt/np4/?newsId=364&fileName=avaliacao_desempenho_leitura.pdf).

**SIM-SIM**, Inês, Cristina Duarte e Manuela Micaelo. (2007). *O ensino da leitura: A Compreensão de textos*. PNEP. Disponível na Internet em <http://www.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/PNEP.aspx>.

**UNESCO**. *Literacy for all: voice for all, learning for all*. Disponível na Internet em <http://www.unesco.org>.

**UNESCO**. (2005). Message by the UNESCO Director General Koïchiro Matsuura. Disponível na Internet em [http://www.unesco.pt/pdfs/docs/2008\\_Linguas\\_DG.doc](http://www.unesco.pt/pdfs/docs/2008_Linguas_DG.doc).

**VAZ**, João Luís Pimentel. (2010). *O Ensino da Compreensão para uma Leitura Mais Eficaz*. A. C. T. A. S. D. O. I. E. I. E. L. Disponível na Internet em <http://www.exedrajournal.com/docs/02/15-JoaoVaz.pdf>.

**VAN DIJK**, Teun A. (1994). “Estructura discursiva y cognicion social”. In *Discurso, Poder y Cognición Social*. Conferencias de Teun A. van Dijk. Cuadernos, nº2. Año 2. Disponível na Internet em <http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso,%20poder%20y%20cognici%F3n%20social.pdf>.

**VIANA**, Fernanda Leopoldina e Maria Margarida Teixeira. (2002). *Aprender a Ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Colecção Horizontes da Didáctica. Edições Asa. Lisboa.



# ANEXOS

# ANEXO I

Unidade de item do PISA 2000 trabalhada e respectivas questões que serviram de base para as conclusões sobre os níveis de literacia em leitura dos alunos avaliados.

## Ciclo Pisa 2000 / Literacia de Leitura / Ténis

GAE

Ciclo Pisa 2000 / Literacia de Leitura / Ténis

### SINTA-SE BEM NOS SEUS TÊNIS



Durante 14 anos, o Centro de Medicina do Desporto de Lyon (França) estudou as lesões de jogadores jovens e de profissionais. O estudo mostrou que o melhor caminho é a prevenção... e bons sapatos.

#### **Pancadas, quedas, desgaste e roturas...**

Dezoito por cento dos jogadores entre os 8 e os 12 anos sofrem já de lesões no calcanhar. A cartilagem do tornozelo de um futebolista aguenta mal os choques, e 25% dos profissionais têm descoberto por si mesmos que esse é um ponto particularmente fraco. A cartilagem da delicada articulação do joelho pode também deteriorar-se irreversivelmente e, se não for tratada desde a infância (10-12 anos), pode ocorrer osteoartrite precoce. Além disso, a anca não é poupada e, sobretudo quando cansados, os jogadores arriscam-se a fazer fracturas, em consequência de quedas ou de colisões.

Segundo o estudo, os futebolistas que jogam há mais de dez anos têm protuberâncias ósseas na tibia ou no calcanhar. É o que se chama «pé-de-

-futebolista», uma deformação causada por solas e contrafortes demasiado flexíveis.

#### **Proteger, sustentar, estabilizar, absorver**

Demasiado rígidos, os sapatos limitam os movimentos. Demasiado flexíveis, aumentam o risco de lesões e de entorses. Uns bons sapatos de desporto devem obedecer a quatro critérios.

Em primeiro lugar, devem *proporcionar protecção exterior*: resistir às pancadas da bola ou de outro jogador, suportar as desigualdades do piso e manter os pés quentes e secos, mesmo com muito frio e chuva.

Devem *sustentar o pé e*, sobretudo, a articulação do tornozelo, a fim de evitar entorses, inflamações e outros problemas que podem afectar também o joelho. Devem, igualmente, proporcionar boa *estabilidade* aos

jogadores, para que estes não escorreguem em piso molhado, nem derrapem numa superfície demasiado seca.

Por fim, devem *absorver os choques*, sobretudo os que atingem os jogadores de voleibol e de basquetebol, que estão permanentemente a saltar.

#### **Pés secos**

Para se evitar males menores, mas dolorosos, como bolhas, fissuras ou pé-de-atleta (infecções micóticas), os sapatos devem permitir a evaporação da perspiração e impedir a penetração da humidade exterior. Para esse efeito, o material ideal é o cabedal, que pode ser impermeabilizado, a fim de impedir que os sapatos fiquem encharcados à primeira chuvada.

Utilize o artigo da página anterior para responder às questões que se seguem.

---

**Questão 1: TÊNIS**

Com este texto, o autor pretende mostrar que

- A a qualidade de muitos sapatos de desporto tem melhorado bastante.
- B é melhor não jogar futebol quando se tem menos de 12 anos de idade.
- C os jovens sofrem cada vez mais lesões por causa da sua má condição física.
- D é muito importante para os jogadores jovens usar bons sapatos de desporto.

**TÊNIS: CRITÉRIOS DE CODIFICAÇÃO Q1**

OBJECTIVO DA QUESTÃO: Compreender o Texto Globalmente

**Cotação total**

Código 1: D. é muito importante para os jogadores jovens usar bons sapatos de desporto.

**Cotação nula**

Código 0: Outras respostas.

Código 9: Sem resposta.

---

**Questão 2: TÊNIS**

De acordo com o artigo, por que não devem os sapatos de desporto ser demasiado rígidos?

.....

**TÊNIS: CRITÉRIOS DE CODIFICAÇÃO Q2**

OBJECTIVO DA QUESTÃO: Retirar Informação: seleccionar informação explícita do texto.

**Cotação total**

Código 1: Refere-se à restrição de movimento.

- Limitam o movimento.
- Impedem-nos de correr bem.

**Cotação nula**

- Código 0: Demonstra compreensão inexacta do material, ou dá uma resposta implausível ou irrelevante.
- Para evitar lesões.
  - Não conseguem sustentar o pé.
  - Porque precisamos de sustentar o pé e o tornozelo.
- OU:
- Dá uma resposta insuficiente ou vaga.
- Caso contrário, não são adequados.
- Código 9: Sem resposta.

### Questão 3: TÊNIS

Numa passagem do artigo, diz-se: «Uns bons sapatos de desporto devem obedecer a quatro critérios.»

Quais são esses critérios?

.....

.....

.....

### TÊNIS: CRITÉRIOS DE CODIFICAÇÃO Q3

OBJECTIVO DA QUESTÃO: Retirar Informação.

#### **Cotação total**

- Código 1: Refere-se aos quatro critérios em itálico no texto. Cada referência pode ser uma citação directa, uma paráfrase ou uma explanação do critério. Os critérios podem ser enumerados em qualquer ordem. Os quatro critérios são os seguintes:
- (1) Proporcionar protecção exterior
  - (2) Sustentar o pé
  - (3) Proporcionar boa estabilidade
  - (4) Absorver os choques
- 1. Protecção exterior.
  - 2. Suporte do pé
  - 3. Boa estabilidade
  - 4. Absorção dos choques
  - Tem de proporcionar protecção, sustentar o pé, dar boa estabilidade ao jogador e tem de absorver os choques.
  - Proteger, sustentar, estabilizar e absorver. *[Cita o subtítulo desta secção do texto.]*

#### **Cotação nula**

- Código 0: Outras respostas.
- 1. Proteger contra pancadas da bola ou de outro jogador.
  - 2. Suportar as desigualdades do piso.

3. Manter os pés quentes e secos
  4. Sustentar o pé.
- [Os três primeiros pontos fazem parte do critério 1 (proporcionar protecção exterior.)]

Código 9: Sem resposta.

---

**Questão 4: TÊNIS**

Leia a frase extraída do final do artigo e aqui apresentada em duas partes:

«Para se evitar males menores, mas dolorosos, como bolhas, fissuras ou pé-de-atleta (infecções micóticas)...» *(primeira parte)*

«... os sapatos devem permitir a evaporação da perspiração e impedir a penetração da humidade exterior.» *(segunda parte)*

Qual é a relação entre a primeira e a segunda partes da frase?

A segunda parte:

- A contradiz a primeira parte.
- B repete a primeira parte.
- C exemplifica o problema descrito na primeira parte.
- D dá a solução para o problema descrito na primeira parte.

**TÊNIS: CRITÉRIOS DE CODIFICAÇÃO Q4**

OBJECTIVO DA QUESTÃO: Desenvolver uma Interpretação: reconhecer a relação entre duas frases, sem marcadores explícitos (conectores).

**Cotação total**

Código 1: D. dá a solução para o problema descrito na primeira parte.

**Cotação nula**

Código 0: Outras respostas.

Código 9: Sem resposta.

## ANEXO II

### Respostas produzidas pelos alunos.

#### CASO 1

Utilize o artigo da página anterior para responder às questões que se seguem.

##### Questão 35: TÊNIS

R110Q01

Com este texto, o autor pretende mostrar que

- A a qualidade de muitos sapatos de desporto tem melhorado bastante.
- B é melhor não jogar futebol quando se tem menos de 12 anos de idade.
- C os jovens sofrem cada vez mais lesões por causa da sua má condição física.
- D é muito importante para os jogadores jovens usar bons sapatos de desporto.

##### Questão 36: TÊNIS

R110Q04-019

De acordo com o artigo, por que não devem os sapatos de desporto ser demasiado rígidos?

... pois... devem proporcionar boa estabilidade... aos jogadores e também para não sofrerem quaisquer tipos de reacções... negativas!!

##### Questão 37: TÊNIS

R110Q05-019

Numa passagem do artigo, diz-se: «Uns bons sapatos de desporto devem obedecer a quatro critérios.»

Quais são esses critérios?

Os critérios são os seguintes: devem proporcionar protecção exterior; devem sustentar o pé e libertar a articulação do tornozelo e evitar problemas; devem também proporcionar boa estabilidade aos jogadores e finalmente devem evitar aburrir os choques.

## CASO 2

Utilize o artigo da página anterior para responder às questões que se seguem.

### Questão 35: TÊNIS

R110Q01

Com este texto, o autor pretende mostrar que

- A a qualidade de muitos sapatos de desporto tem melhorado bastante.
- B é melhor não jogar futebol quando se tem menos de 12 anos de idade.
- C os jovens sofrem cada vez mais lesões por causa da sua má condição física.
- D é muito importante para os jogadores jovens usar bons sapatos de desporto.

### Questão 36: TÊNIS

R110Q04-019

De acordo com o artigo, por que não devem os sapatos de desporto ser demasiado rígidos?

### Questão 37: TÊNIS

R110Q05-010

Numa passagem do artigo, diz-se: «Uns bons sapatos de desporto devem obedecer a quatro critérios.»

Quais são esses critérios?

- ↳ Devem proporcionar proteção exterior;
- ↳ Devem sustentar o pé e sobretudo, a articulação do tornozelo;
- ↳ Devem proporcionar boa estabilidade aos jogadores;
- ↳ Devem observar o choque, sobretudo os que atingem os jogadores de voleibol e outros.

### CASO 3

Utilize o artigo da página anterior para responder às questões que se seguem.

#### Questão 35: TÊNIS

R110Q01

Com este texto, o autor pretende mostrar que

- A a qualidade de muitos sapatos de desporto tem melhorado bastante.
- B é melhor não jogar futebol quando se tem menos de 12 anos de idade.
- C os jovens sofrem cada vez mais lesões por causa da sua má condição física.
- D é muito importante para os jogadores jovens usar bons sapatos de desporto.

#### Questão 36: TÊNIS

R110Q04-019

De acordo com o artigo, por que não devem os sapatos de desporto ser demasiado rígidos?

...sendo demasiado rígidos, os sapatos limitam o movimento.

#### Questão 37: TÊNIS

R110Q05-019

Numa passagem do artigo, diz-se: «Uns bons sapatos de desporto devem obedecer a quatro critérios.»

Quais são esses critérios?

...proteção externa, respiração, flexibilidade e amortecimento etc.  
...devem manter a pé e a saúde e a estabilidade do pé  
...proporcionam uma base estável aos jogadores  
...devem atender às necessidades...



## CASO 4

Utilize o artigo da página anterior para responder às questões que se seguem.

### Questão 35: TÊNIS

R110Q01

Com este texto, o autor pretende mostrar que

- A a qualidade de muitos sapatos de desporto tem melhorado bastante.
- B é melhor não jogar futebol quando se tem menos de 12 anos de idade.
- C os jovens sofrem cada vez mais lesões por causa da sua má condição física.
- D é muito importante para os jogadores jovens usar bons sapatos de desporto.

### Questão 36: TÊNIS

R110Q04- 0(1)9

De acordo com o artigo, por que não devem os sapatos de desporto ser demasiado rígidos?

*limitam o movimento*

### Questão 37: TÊNIS

R110Q05- 0(1)9

Numa passagem do artigo, diz-se: «Uns bons sapatos de desporto devem obedecer a quatro critérios.»

Quais são esses critérios?

- Proporcionar potência exterior*
- Devem suportar o peso sobretudo o tângulo*
- Proporcionar uma boa aderência ao jogador*
- Devem obedecer o choque*

## CASO 5

Utilize o artigo da página anterior para responder às questões que se seguem.

### Questão 35: TÊNIS

R110Q01

Com este texto, o autor pretende mostrar que

- A a qualidade de muitos sapatos de desporto tem melhorado bastante.
- B é melhor não jogar futebol quando se tem menos de 12 anos de idade.
- C os jovens sofrem cada vez mais lesões por causa da sua má condição física.
- D é muito importante para os jogadores jovens usar bons sapatos de desporto.

### Questão 36: TÊNIS

R110Q04-0(1)9

De acordo com o artigo, por que não devem os sapatos de desporto ser demasiado rígidos?

Porque demasiados rígidos, os sapatos limitam os movimentos.

### Questão 37: TÊNIS

R110Q05-0(1)9

Numa passagem do artigo, diz-se: «Uns bons sapatos de desporto devem obedecer a quatro critérios.»

Quais são esses critérios?

Devem proporcionar proteção exterior.  
Devem sustentar o pé e sobretudo a articulação do tornozelo.  
Devem igualmente proporcionar boa estabilidade aos jogadores.  
Devem absorver os choques, sobretudo os que atingem os jogadores de voleibol e de basquetebol.

## CASO 6

Utilize o artigo da página anterior para responder às questões que se seguem.

---

### Questão 35: TÊNIS

R110Q01

Com este texto, o autor pretende mostrar que

- A a qualidade de muitos sapatos de desporto tem melhorado bastante.
- B é melhor não jogar futebol quando se tem menos de 12 anos de idade.
- C os jovens sofrem cada vez mais lesões por causa da sua má condição física.
- D é muito importante para os jogadores jovens usar bons sapatos de desporto.

---

### Questão 36: TÊNIS

R110Q04-019

De acordo com o artigo, por que não devem os sapatos de desporto ser demasiado rígidos?

... Porque não dá bom andamento e conforto...

---

### Questão 37: TÊNIS

R110Q05-019

Numa passagem do artigo, diz-se: «Uns bons sapatos de desporto devem obedecer a quatro critérios.»

Quais são esses critérios?

... Protecção exterior...

... sustentar a articulação do pé...

... estabilidade do jogador...

... absorver as chacoalhadas...

## CASO 7

Utilize o artigo da página anterior para responder às questões que se seguem.

### Questão 35: TÊNIS

R110Q01

Com este texto, o autor pretende mostrar que

- A a qualidade de muitos sapatos de desporto tem melhorado bastante.
- B é melhor não jogar futebol quando se tem menos de 12 anos de idade.
- C os jovens sofrem cada vez mais lesões por causa da sua má condição física.
- D é muito importante para os jogadores jovens usar bons sapatos de desporto.

### Questão 36: TÊNIS

R110Q04-019

De acordo com o artigo, por que não devem os sapatos de desporto ser demasiado rígidos?

*deformam os movimentos*

### Questão 37: TÊNIS

R110Q05-019

Numa passagem do artigo, diz-se: «Uns bons sapatos de desporto devem obedecer a quatro critérios.»

Quais são esses critérios?

*...existir os pontos de... falta a... outra... a...  
...suportar as desigualdades de...  
...manter as... e secas...  
...sustentar o... no...  
do terreno*

## CASO 8

Utilize o artigo da página anterior para responder às questões que se seguem.

---

### Questão 35: TÊNIS

R110Q01

Com este texto, o autor pretende mostrar que

- A a qualidade de muitos sapatos de desporto tem melhorado bastante.
- B é melhor não jogar futebol quando se tem menos de 12 anos de idade.
- C os jovens sofrem cada vez mais lesões por causa da sua má condição física.
- D é muito importante para os jogadores jovens usar bons sapatos de desporto.

---

### Questão 36: TÊNIS

R110Q04- 019

De acordo com o artigo, por que não devem os sapatos de desporto ser demasiado rígidos?

Porque este limita os movimentos.

---

### Questão 37: TÊNIS

R110Q05- 019

Numa passagem do artigo, diz-se: «Uns bons sapatos de desporto devem obedecer a quatro critérios.»

Quais são esses critérios?

O primeiro critério é que devem proporcionar protecção exterior. O segundo é que devem sustentar o pé e, sobretudo, a articulação do tornozelo, tendo de proporcionar estabilidade aos jogadores e, em último, devem abrandar os choques.

## CASO 9

Utilize o artigo da página anterior para responder às questões que se seguem.

### Questão 35: TÊNIS

R110Q01

Com este texto, o autor pretende mostrar que

- A a qualidade de muitos sapatos de desporto tem melhorado bastante.
- B é melhor não jogar futebol quando se tem menos de 12 anos de idade.
- C os jovens sofrem cada vez mais lesões por causa da sua má condição física.
- D é muito importante para os jogadores jovens usar bons sapatos de desporto.

### Questão 36: TÊNIS

R110Q04-01 9

De acordo com o artigo, por que não devem os sapatos de desporto ser demasiado rígidos?

Porque faz mal aos pés e aos joelhos.

### Questão 37: TÊNIS

R110Q05-01 9

Numa passagem do artigo, diz-se: «Uns bons sapatos de desporto devem obedecer a quatro critérios.»

Quais são esses critérios?

Devem proporcionar protecção exterior: resistir às pancadas da bola ou de outro jogador, suportar as desigualdades do piso e manter os pés quentes e secos.

## CASO 10

Utilize o artigo da página anterior para responder às questões que se seguem.

---

### Questão 35: TÊNIS

R110Q01

Com este texto, o autor pretende mostrar que

- A a qualidade de muitos sapatos de desporto tem melhorado bastante.
- B é melhor não jogar futebol quando se tem menos de 12 anos de idade.
- C os jovens sofrem cada vez mais lesões por causa da sua má condição física.
- D é muito importante para os jogadores jovens usar bons sapatos de desporto.

---

### Questão 36: TÊNIS

R110Q04- 019

De acordo com o artigo, por que não devem os sapatos de desporto ser demasiado rígidos?

Porque limitar os movimentos.....

---

### Questão 37: TÊNIS

R110Q05- 019

Numa passagem do artigo, diz-se: «Uns bons sapatos de desporto devem obedecer a quatro critérios.»

Quais são esses critérios?

Proteger contra pancadas externas, devem sustentar o pé, Deve proporcionar boa estabilidade aos jogadores e absorver os choques dos jogadores que estão sempre a saltar.....

CASO 11

Utilize o artigo da página anterior para responder às questões que se seguem.

Questão 35: TÊNIS

R110Q01

Com este texto, o autor pretende mostrar que

- A a qualidade de muitos sapatos de desporto tem melhorado bastante.
- B é melhor não jogar futebol quando se tem menos de 12 anos de idade.
- C os jovens sofrem cada vez mais lesões por causa da sua má condição física.
- D é muito importante para os jogadores jovens usar bons sapatos de desporto.

Questão 36: TÊNIS

R110Q04- 0 ①9

De acordo com o artigo, por que não devem os sapatos de desporto ser demasiado rígidos?

Porque se estes fossem demasiado rígidos os atletas não poderiam correr bem.

Questão 37: TÊNIS

R110Q05- 0 ①9

Numa passagem do artigo, diz-se: «Uns bons sapatos de desporto devem obedecer a quatro critérios.»

Quais são esses critérios?

Proteger exteriormente  
sustentar os pés  
estabilizar os jogadores.  
absorver os choques.



## CASO 12

Utilize o artigo da página anterior para responder às questões que se seguem.

### Questão 35: TÊNIS

R110Q01

Com este texto, o autor pretende mostrar que

- A a qualidade de muitos sapatos de desporto tem melhorado bastante.
- B é melhor não jogar futebol quando se tem menos de 12 anos de idade.
- C os jovens sofrem cada vez mais lesões por causa da sua má condição física.
- D é muito importante para os jogadores jovens usar bons sapatos de desporto.

### Questão 36: TÊNIS

R110Q04-019

De acordo com o artigo, por que não devem os sapatos de desporto ser demasiado rígidos?

Para não limitarem os movimentos.....

### Questão 37: TÊNIS

R110Q05-019

Numa passagem do artigo, diz-se: «Uns bons sapatos de desporto devem obedecer a quatro critérios.»

Quais são esses critérios?

Protecção extra extensor; sustentar o pé  
sobretudo a articulação do tornozelo; proporcionar estabilidade; e devem observar os choques.....