



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Dificuldades dos alunos na compreensão de textos de diferentes disciplinas
escolares - percepções dos professores dos Ensinos Básico e Secundário

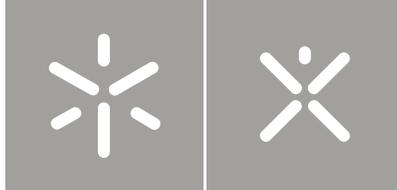
Lúcia Alexandra da Cunha Coelho Figueiredo

UMinho | 2012

Lúcia Alexandra da Cunha Coelho Figueiredo

Dificuldades dos alunos na compreensão de
textos de diferentes disciplinas escolares -
percepções dos professores dos Ensinos Básico
e Secundário

Outubro de 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Lúcia Alexandra da Cunha Coelho Figueiredo

Dificuldades dos alunos na compreensão de
textos de diferentes disciplinas escolares -
perceções dos professores dos Ensinos Básico
e Secundário

Tese de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em
Ensino do Português

Trabalho efectuado sob a orientação do
Doutor José António Brandão Carvalho

Agradecimentos

Deus quer, o homem sonha, a obra nasce.

Fernando Pessoa

Este trabalho não tem a pretensão de ser uma obra, mas é, sem dúvida, a concretização de um sonho que não seria realizável sem os preciosos contributos de todos aqueles a quem apresento o meu mais sincero agradecimento:

Aos meus professores por me terem suscitado curiosidade e interesse pela investigação e pelas questões relacionadas com a leitura e compreensão dos alunos.

Aos professores que aceitaram colaborar com este estudo e às direções das escolas que me proporcionaram as condições que me permitiram realizá-lo.

Aos meus colegas de Mestrado, pela presença e pela partilha de dúvidas e anseios que tantas vezes nos atormentaram durante esta jornada.

Às minhas colegas e amigas Natália Machado e Sandra Martins pela disponibilidade e colaboração.

Ao meu marido pelo carinho, compreensão e pelas palavras de estímulo. Sem o seu apoio incondicional nunca teria chegado ao fim desta caminhada.

Em especial à minha filha, pelos momentos de que a privei, pela compreensão e pelo colorido que dá à minha vida. Para ela vai toda a expressão do meu amor.

Por tudo e a todos, apresento o meu mais profundo agradecimento. Este trabalho também é vosso.

Título: Dificuldades dos alunos na compreensão de textos de diferentes disciplinas escolares - percepções dos professores dos Ensinos Básico e Secundário

Resumo

A compreensão dos alunos é, cada vez mais, uma das grandes preocupações dos professores que a apontam como uma das principais lacunas num percurso escolar de sucesso. Os jovens leem cada vez mais, mas compreendem cada vez menos. Dominam a sociedade da informação, mas muitos não são capazes de a seleccionar, de a aproveitar para construir a sua bagagem de conhecimentos de forma crítica. A grande dificuldade não está na capacidade de ler e escrever enquanto tecnologias, mas na capacidade de as utilizar em diferentes contextos e diferentes práticas discursivas.

Este trabalho pretende, assim, tentar perceber as percepções dos professores face à compreensão dos seus alunos e às causas que a dificultam e tentar encontrar estratégias no sentido de colmatar essas dificuldades, de forma a criar leitores críticos, capazes de enfrentar a sociedade que os rodeia, capazes de ler diferentes discursos, diferentes linguagens e diferentes suportes, interagindo com outras experiências de leitura e serem capazes de o fazer sempre com olhos críticos. Para tal, foi elaborado um questionário que pretendia identificar as práticas de leitura em sala de aula nas diferentes disciplinas e confrontá-las com a forma como, posteriormente, é solicitado aos alunos que apresentem o que aprenderam. Por fim, perceber, na perspectiva dos professores, quais as causas dessas dificuldades.

As respostas dos inquiridos apontam para aquilo que já alguns estudos puderam confirmar: os professores, apesar das inovações que se têm vindo a dar a nível pedagógico, continuam a adotar recursos pedagógicos tradicionais, como o manual, os registos no quadro, fichas formativas e informativas, etc. e práticas centradas mais no professor do que no aluno, retirando-lhe a possibilidade de ter um papel mais ativo no processo ensino-aprendizagem. Facilitam demasiado a tarefa dos alunos, mas ao fazê-lo impossibilitam-nos de construir o seu próprio conhecimento através da pesquisa, do debate, do espírito crítico, do aplicar. Alguns professores têm consciência dessa realidade e gostavam de adotar outras práticas mais atrativas e menos redutoras, mas esbarram-se com o cumprimento dos programas e com a falta de tempo.

Title: Secondary School teachers' conceptions about their students reading problems

Abstract

Teachers often refer students' reading problems as one of the most important causes of their failure at school. Students read more and more, however they understand less and less. On the one hand students can successfully deal with new communication techniques, but on the other hand they struggle when they read. Many are unable to select information so as to take advantage out of it to build their own knowledge in a critical way. They are often unable to understand what they read and therefore they don't involve reading in their knowledge acquisition processes. The big problem doesn't rely in their ability to read and write while using new communication techniques, however in their ability in using them in different contexts and in speaking.

This dissertation aims at identifying teachers' conceptions about students' reading difficulties and their causes so as to minimize them and help building critical readers, able to face their society, able to read different texts, in different languages and with different supports by being also able to interact with other reading experiences and, by doing so, develop their critical point of view. The study is based on a questionnaire in which teachers from different content areas are inquired about reading activities they develop in their classes; they also stated their opinions about student's reading skills, their comprehension difficulties and their causes of such problems.

The answers might go more or less in the same direction as certain studies have already stated. Although teachers have more and more access to technologies in their classrooms, they still go on using a very traditional teaching method, eg. book, blackboard, worksheets, formative tests, tests, among others, and teaching ends up being more centred on the teacher him-/herself than on students, and this way, taking them away the possibility of taking a more active role in the teaching-learning process. Teachers make students tasks too easy and, by doing so, they end up making it impossible for them to build their own knowledge based on research, debate, questioning and applying it. Some teachers are aware of that reality and would like to try out other more attractive and less reducing methods, but, unfortunately, they can't, because they are obliged to accomplish a certain curriculum in a very short period of time.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - Compreensão leitora	9
1. O que é ler?.....	11
1.1. A variável “Leitor”	14
1.1.1. As estruturas.....	14
1.1.2. Os Processos.....	14
1.2. A variável “ Texto”.....	15
1.3. A variável “Contexto”	16
2. Conceito de bom leitor.....	17
2.1. O que é um bom leitor?.....	17
2.2. Mobilização de conhecimentos durante a leitura.....	20
2.3. Habilidades de leitura / estratégias de leitura.	21
2.4. Competência linguística / Vocabulário no processo de compreensão leitora....	23
CAPÍTULO II - Leitura na Escola	27
1. O papel da leitura na construção do conhecimento	29
2. A leitura na Escola.....	32
2.1. A questão da leitura no currículo.	32
2.2. Competências dos alunos portugueses.....	35

CAPÍTULO III – Metodologia	41
1. Descrição do Estudo: objeto e objetivos	43
CAPÍTULO IV - Resultados	47
1. Amostra	49
2. Técnica e instrumento de recolha de dados	51
3. Análise dos dados	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
BIBLIOGRAFIA	87
ANEXOS	95
Anexo 1 – Página de um Projeto Curricular de Turma - 10º Ano.....	97
Anexo 2 – Excerto de uma página de um Projeto Curricular de Turma - 11º Ano.....	98
Anexo 3 – Página de um Projeto Curricular de Turma - 12º Ano (Curso Profissional)	99
Anexo 4 – Página de um Plano Curricular de uma turma de 12º Ano.....	100
Anexo 5 - Questionário	101

ÍNDICE DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1 - Idade	49
Gráfico 2 – Tempo de serviço.....	50
Gráfico 3 – Questão 1 - Como usa o texto em situação de sala de aula?.....	53
Gráfico 4 – Questão 1 - Professores de Matemática e Ciências	54
Gráfico 5 - Questão 1 - Professores de Letras	55
Gráfico 6 – Questão 2 - Que tipos de textos os alunos leem para / na sua aula?	56
Gráfico 7- Questão 3 - Quando leem para a sua disciplina, como o fazem os alunos?	58
Gráfico 8 – Questão 4 - Para que leem os alunos nas suas aulas?.....	59
Gráfico 9 – Questão 4 - Matemática e Ciências	60
Gráfico 10 – Questão 4 - Professores de Letras	61
Gráfico 11 – Questão 5 - Como deteta as dificuldades de leitura dos alunos?	62
Gráfico 12 – Questão 6 - Como se processa a explanação de conhecimentos, pelos alunos, na sua disciplina?.....	63
Gráfico 13 – Questão 6 - Professores de Matemática e Ciências	64
Gráfico 14 – Questão 6 - Professores de Letras	65
Tabela 1 - Quais são, na sua perspetiva, as maiores dificuldades na leitura sentidas pelos seus alunos?	67
Tabela 2 - Quais são, na sua perspetiva, as causas das dificuldades de leitura dos alunos?	69

INTRODUÇÃO

“caso queiramos que os alunos (...) se transformem em cidadãos críticos, capazes de avaliar criticamente as ideias de um número cada vez maior de materiais para leitura, precisamos ensiná-los a ler criticamente.”

(Wolf, 1971)

O estudo que se apresenta surge no âmbito do Mestrado em Educação, área de especialização de Supervisão Pedagógica do Ensino do Português do Instituto de Educação da Universidade do Minho e tem como objetivo identificar as perceções dos professores face às competências de compreensão dos seus alunos.

Os professores debatem-se com este problema no dia-a-dia em situação de sala de aula. Queixam-se que os seus alunos possuem níveis de compreensão muito baixos, o que é, muitas vezes, fator de insucesso. E remetem a responsabilidade para o professor de Português, em quem cai o peso desta lacuna.

Se na escola o culpado é o professor de Português, na sociedade culpa-se a escola e as suas metodologias. Certo é que cada vez mais nos deparamos com esta realidade. Quando lemos os Planos Curriculares das Turmas, é inevitável surgirem como principais lacunas a falta de compreensão dos nossos estudantes bem como as suas dificuldades de interpretação. Obviamente que ambas estão associadas à leitura ou à falta dela.

A Escola de hoje debate-se todos os dias com desafios cada vez mais difíceis de enfrentar. O público que chega atualmente às escolas é cada vez mais heterogéneo e com motivações cada vez mais diversificadas. E as mudanças surgem a uma velocidade alucinante, quase sem tempo para haver sequer resistência. E são os professores os principais agentes dessa mudança: ou se adaptam às novas realidades ou “perdem” os jovens com que se deparam diariamente.

Formar leitores na sociedade atual pode parecer uma tarefa muito fácil de concretizar, porque nunca se leu tanto como agora. Como refere Silva (1998), “aos suportes impressos somaram-se os suportes eletrónicos de comunicação, fazendo crescer excecionalmente a

circulação da escrita nas sociedades letradas”, por outro lado, temos as redes sociais que são uma tentação para os jovens em idade escolar, pois estes têm acesso a todo o tipo de informação em que a escrita é associada à imagem despoletando nos jovens um conjunto de sensações difíceis de superar pelas sentidas quando pegam num livro para ler, num manual para estudar, num texto para retirar informação sobre um qualquer conteúdo das disciplinas do seu currículo, etc.

Não há como negar a existência do mundo digital que se lhes apresenta como mais apelativo, mas cabe ao professor adaptar-se a esta nova realidade e formar leitores críticos, capazes de selecionar a informação com que são bombardeados diariamente.

A ideia do professor que se limita a debitar conhecimento com a ajuda do manual que é religiosamente adotado pela escola, ao fim de uma criteriosa avaliação, está obsoleta e a estratégia já não funciona com determinado tipo de público. É urgente adotar novas estratégias, rever metodologias para se conseguir que os jovens leiam não só para servirem os seus interesses e motivações, mas também para as disciplinas do seu currículo escolar.

Se é verdade que nunca se leu tanto sobre um sem número de temáticas, também é verdade que estudos como o PISA (*Programme for International Student Assessment*) revelam que os alunos portugueses atingem níveis de desempenho abaixo da média e inferiores aos dos seus colegas de países com índices de desenvolvimento socioeconómico idêntico. Apesar dos resultados terem evoluído positivamente desde o estudo de 2000 até ao de 2009, é preocupante o chamado analfabetismo funcional, isto é, apesar de saberem ler, muitos alunos têm dificuldade em compreender e até escrever textos básicos como ofícios e preencher formulários, entre outros tipos de texto: “sabem ler e escrever, mas enfrentam dificuldades para escrever um ofício, preencher um formulário, registar a candidatura a um emprego...” (Soares, 1998). A opinião pública culpa a escola e atribui-lhe mesmo a responsabilidade do mau desempenho dos estudantes portugueses nos estudos realizados pelas organizações internacionais como a OCDE. Como refere o Jornal Público de 28 de Maio de 2000, citado por Eusébio (2009) a propósito dos baixos níveis de literacia dos portugueses, “O analfabetismo diminuiu. Os [alunos] portugueses sabem ler, só que não entendem o que leem. Apenas um quinto está à vontade para compreender o que diz um folheto de medicamentos ou um horário de comboios” (Público, 28 de Maio de 2000:5).

Na escola, também os professores se debatem com a falta de compreensão dos seus alunos e tentam de todas as formas colmatar esta dificuldade. Com este estudo vamos tentar perceber porque dizem os professores que os alunos não compreendem os textos com que se deparam, confrontando a forma como o conhecimento é explicitado nas aulas com a forma como é pedido que se reproduza em situação de avaliação e que tipo de textos pedem os professores aos alunos que leiam para a sua disciplina.

Desta forma estruturou-se este trabalho da seguinte forma:

Capítulo I – **O que é ler?**

Será abordada a compreensão leitora e tudo o que a envolve. O capítulo iniciará-se com a definição do que é ler segundo vários autores, abordando ainda os fatores que influenciam o ato de ler e a compreensão leitora. Ler implica a ativação de conhecimentos prévios que permitem uma mais fácil compreensão do texto com que o leitor se depara. O texto é mais ou menos compreensível para o leitor quanto mais ou menos conhecimentos prévios este possui sobre o assunto do texto. A compreensão leitora é tanto melhor quanto melhor for a interligação entre leitor, texto e contexto (Giasson, 2005). Associadas à variável “leitor”, temos as estruturas afetivas e cognitivas, os microprocessos, os macroprocessos e os processos de integração, de elaboração e os metacognitivos. À variável “texto” está associada a intenção do autor e a estrutura e conteúdo do texto. Relativamente à variável “contexto” temos o contexto psicológico, o físico e o social. Quanto mais interligação houver entre estas três variáveis, melhor é a compreensão.

Seguidamente, tentará-se apresentar o conceito de bom leitor segundo vários autores, abordando-se ainda as dificuldades que os professores têm em conseguir que os alunos leiam para a escola e para as diferentes disciplinas, uma vez que o mundo da comunicação digital os cativa para outras leituras, não menos importantes, mas que requerem leitores críticos que consigam *separar o trigo do joio*. Essa é outra tarefa que se impõe à escola: formar leitores críticos.

A compreensão é, de facto, crucial na aprendizagem do aluno. A mobilização de conhecimentos durante a leitura é outro fator que em muito contribui para a assimilação do que se está a ler. Quanto mais pertinentes e organizados forem os conhecimentos prévios do leitor,

mais claras são as imagens mentais sobre o assunto da leitura e melhor será a compreensão do que se está a ler.

Também as habilidades / estratégias de leitura são determinantes e são elas que distinguem um bom de um mau leitor. Determinar as ideias principais de um texto, ser capaz de sintetizar informação, inferir sobre o texto, monitorizar o que se está a ler para detetar possíveis incongruências, são características de um bom leitor e sem elas a compreensão de um texto pode ser posta em causa.

As competências linguísticas e o conhecimento de vocabulário específico são também dois fatores de grande importância na compreensão. Quanto mais vocabulário específico o aluno conhecer, mais globalizante se torna a leitura e mais fácil se torna a compreensão de determinado texto.

Capítulo II – **Leitura na Escola**

Neste capítulo irá abordar-se o papel da leitura na construção do conhecimento tanto na sociedade como na escola.

Saber ler e compreender o que se lê é, hoje em dia, uma necessidade básica. Ninguém consegue aceder ao conhecimento se não souber ler e, conseqüentemente, corre-se o risco de ser dominado com mais facilidade, pois o indivíduo sem conhecimentos aceita com mais facilidade o que lhe é imposto, já que não possui o espírito crítico necessário para se impor sobre os que conhecem.

A leitura é uma prática socialmente construída, apesar da utilidade que cada indivíduo lhe dá: para uns é meramente utilitária, para outros é elemento de emancipação e há aqueles para os quais tem uma função social.

Na Escola, a leitura é fundamental em qualquer disciplina e os currículos assim o apontam. Os programas das diferentes disciplinas são claros nesse âmbito. Todos eles, tanto nas finalidades, como nas competências da disciplina colocam a leitura e a compreensão num plano de destaque. Serão, assim, apresentados alguns exemplos da importância da leitura nas diferentes disciplinas.

Seguidamente, serão abordadas as competências dos alunos portugueses relativamente à leitura, apresentando como exemplos estudos nacionais e internacionais.

Capitulo III – **Metodologia**

Neste capítulo será abordada a metodologia utilizada no estudo efetuado e os objetivos traçados. Será ainda caracterizada a amostra e a forma como se processou o estudo.

Capitulo IV - **Resultados**

Serão apresentados os resultados do estudo efetuado.

CAPÍTULO I - Compreensão leitora

1. O que é ler?

“Em sociedade, são múltiplos e diversificados os usos da leitura. Lê-se para conhecer. Lê-se para ficar informado. Lê-se para aprimorar a sensibilidade estética. Lê-se para fantasiar e imaginar. Lê-se para resolver problemas. E lê-se também para criticar e, dessa forma, desenvolver posicionamento diante dos fatos e das ideias que circulam através dos textos”
(Silva, 1998:27)

Ler, etimologicamente, provém do verbo latino *legere* e tem um significado muito abrangente, dependendo do contexto. Pode significar reunir, juntar, colher, recolher, apanhar, envolver, pegar, escolher, rever, examinar, percorrer, seguir de perto, roubar, escutar, espiar e, por fim, ler (livros, poetas...). Neste último significado está incluído “juntar as letras, ação de ler e ler em voz baixa. (Gaffiot, 1934), (Dicionários Porto Editora). Dos outros significados destaca-se alguns com valor mais metafórico: *legere flores* que significa colher sentidos como quem colhe flores; *legere poetas* que significa explicar os poetas; *legere vestigia* que significa seguir pisadas... Nesta fase o processo de ler está já no patamar da extração de significado, tendo já sido adquiridas e consumadas a decifração de caracteres e a aquisição de técnicas para que tal aconteça. (Silva, 2002).

Ler, na sua aceção mais abrangente, é o que Silva, (2002) citando Sequeira (1986), denomina de “the activ process of constructing meaning from language represented by graphic symbols”.

A aprendizagem das técnicas de identificação, decifração e associação de grafemas faz-se, por norma, nos primeiros anos de escolaridade. Esta fase é de extrema importância para, no futuro, se desenvolverem competências de leitura, que residem na descodificação de sentidos, fase esta que vais evoluindo e se vai aperfeiçoando, prolongando-se pela vida. (Silva, 2002)

Ultrapassada a fase inicial da aprendizagem da leitura, o aluno fica habilitado a avançar para realizações mais complexas. De acordo com Silva (2002), o ato de ler pressupõe quatro etapas: a perceção, a compreensão, a reacção e a integração.

A percepção – diz respeito ao reconhecimento do texto;

A compreensão – é a parte da captação da mensagem do texto pelo leitor que tem em conta o contexto e os seus conhecimentos prévios;

A reação – é a fase do despertar da consciência crítica do leitor que lhe permite aceitar ou não o que anteriormente compreendeu;

A integração – é o momento em que o leitor faz a junção da nova informação com a que já possui proporcionando-lhe esta junção um novo conhecimento (Silva, 2002).

Para Solé (2000) ler é um processo de interação entre o leitor e o texto mediante o qual se espera obter informação pertinente para alcançar o objetivo da leitura. Este processo implica não só um leitor ativo, como também um objetivo que oriente a leitura. Implica, pois, que exista sempre um objetivo que guie a leitura ou seja, quando se lê, lê-se sempre com um objetivo: procurar informação sobre determinado assunto; realizar determinada atividade, ler para aprender, ler para seguir instruções, ler para disfrutar apenas do que se lê, etc..

Os objetivos de leitura são muito importantes quando se inicia a leitura de um texto uma vez que estes vão influenciar a interpretação que se faz do texto que se está a ler (Solé, 2000).

Ler implica a ativação de conhecimentos prévios que permitem uma mais fácil compreensão do texto com que nos deparamos. O texto é mais ou menos compreensível para o leitor quanto mais ou menos conhecimentos prévios que este possui sobre o assunto do texto.

A estruturação textual é outro elemento que influencia a leitura: é diferente ler um conto ou um texto científico; ler textos do manual ou ler textos retirados da net (Carvalho, 2012).

Ler, no fundo, é compreender o texto escrito. Neste processo intervém tanto o texto com a sua forma e assunto, como o leitor com as suas expectativas e os seus conhecimentos prévios. O leitor ativa as suas habilidades de decodificação, os objetivos da sua leitura e os seus conhecimentos prévios sobre o assunto, implicando processos de predição e inferência contínuas (Solé, 2000)

Giasson (2005) explica o que é ler, referindo que, durante muito tempo tal foi considerado um processo visual em que o leitor decifra as palavras. Mais tarde, nos anos 80, aparecem novas perspetivas sobre o que é ler. Passou a considerar-se um processo mais cognitivo do que visual, como um processo ativo e interativo, um processo de construção de sentido e comunicação.

Ler é um processo dinâmico em que o leitor trata o texto, construindo hipóteses que vai verificando à medida que lê.

A mesma autora refere ainda que ler é também um processo de linguagem. O uso da linguagem oral é uma boa base para compreensão da forma escrita dessa linguagem, pois as regras que permitem criar as frases e dar-lhe sentido são as mesmas na linguagem oral e na escrita. Têm muitos pontos em comum, porém há diferenças consideráveis como o modo de receber uma e outra. A linguagem oral recebe-se através da audição (entoação, pausas); a linguagem escrita recebe-se através da visão. A primeira tem uma estrutura diferente da da segunda em que as frases aparecem mais estruturadas, mais completas e mais complexas (Giasson, 2005).

Ler é também, para esta autora, um processo invisível, uma vez que as habilidades de leitura são postas em prática de forma hierárquica, não em pequenas unidades separadamente. Elas são interdependentes. Para se compreender a ideia principal de um texto, o leitor tem de ser capaz de fazer inferências, de compreender as relações de causa-efeito e de ativar conhecimentos anteriores. Isto leva-nos à leitura como um processo de construção de sentido, uma vez que a compreensão de determinado texto depende das experiências anteriores do leitor relativamente ao assunto do texto. Para construir o sentido do texto, o leitor deve estabelecer a relação entre o que o texto lhe oferece de novo e o que já conhece. A quantidade e qualidade de informação nova fornecida pelo texto influenciam a compreensão do leitor. Um leitor que não conhece nada sobre o assunto do texto tem mais dificuldade em retirar informação, ao contrário do que já possui alguns conhecimentos sobre o assunto.

Defende ainda Giasson (2005) que ler é um processo transacional uma vez que o sentido do texto não reside nem no leitor, nem no texto mas na transação que se estabelece entre os dois.

Por fim, e à semelhança de Solé (2000), Giasson (2005) refere que ler é um processo interativo entre o leitor, o texto e o contexto. Quanto mais interligação houver entre estas três variáveis, melhor é a compreensão.

1.1. A variável “Leitor”

Associadas à variável “leitor” estão o que Giasson (2005) denomina de estruturas, que podem ser cognitivas e afetivas; e os processos: microprocessos e macroprocessos, processos de integração, processos de elaboração e processos metacognitivos.

1.1.1. As estruturas

- a)** As estruturas cognitivas dizem respeito aos conhecimentos que o leitor possui sobre a linguagem (fonológicas, semânticas e pragmáticas e sobre o mundo que correspondem às vivências do leitor). Os conhecimentos que o leitor vai adquirindo ao longo da sua vida são cruciais no processo de compreensão.

- b)** As estruturas afetivas possuem também um papel importante na compreensão de um texto, uma vez que os interesses específicos desenvolvidos pelo leitor ao longo da sua vida vão interferir na sua aceitação ou indiferença perante determinado texto. Os interesses do leitor vão permitir-lhe ter mais ou menos afinidade com as temáticas textuais o que fará com que se interesse mais ou menos pelo texto com que se depara e, conseqüentemente, o compreenda melhor ou pior. Claro que existem elementos de controlo relativamente a este aspeto: o medo do insucesso, a autoimagem como leitor, a sua capacidade de arriscar, etc. (Giasson, 2000)

1.1.2. Os Processos

Os processos remetem-nos para as habilidades do leitor processando-se de forma simultânea e não em sequência.

São os seguintes:

- a) Microprocessos – o leitor ativa a microseleção e identifica a informação importante numa frase;
- b) Processos de integração – permitem ao leitor estabelecer ligações entre as frases de forma a possibilitar-lhe fazer inferências;
- c) Macroprocessos – remetem o leitor para a compreensão global do texto, permitindo-lhe identificar as ideias principais do texto, a elaboração de resumos, etc.
- d) Processos de elaboração – permitem ao leitor fazer inferências, formar imagens mentais, reagir de forma emocional, adquirir informação nova, acrescentá-la aos seus conhecimentos anteriores e dar opinião sobre o texto.
- e) Processos metacognitivos – guiam a compreensão do leitor, permitindo que este adeque o texto à situação (Giasson, 2005).

1.2. A variável “ Texto”

A variável texto remete o leitor para dois aspetos que interferem na compreensão:

- a) A intenção do autor interfere no processo de compreensão na medida em que tem a capacidade de persuadir, informar, distrair o leitor existindo desta forma o que denominamos de texto informativo, texto persuasivo, etc. (Giasson, 2005).
- b) A estrutura e conteúdo do texto interferem na medida em que remetem para a forma como o autor organiza as suas ideias para transmitir determinado conteúdo ao leitor. Carvalho (2012), a este propósito, refere que as fontes de informação de que os alunos dispõem e a forma como se estrutura o conhecimento são decisivas no processo de compreensão. Dá como exemplo manuais escolares de épocas

diferentes. Nos manuais da década de 30, o capítulo funciona como unidade e nele predomina a linguagem escrita, sendo a imagem meramente ilustrativa. Para se fazer um qualquer destaque usa-se o negrito ou o itálico e não há sugestões de atividades o que os torna diferentes dos atuais manuais, envolvendo diferentes caminhos de compreensão leitora, uma vez que o leitor ativa processos de compreensão diferentes quando lê uns ou outros. Os atuais manuais facilitam a identificação de informação específica ou a seleção das ideias principais, pois o próprio manual está formatado para tal, o que dispensa o leitor de procedimentos como o sublinhar e ou tomar notas. “Tais procedimentos, mais exigentes do ponto de vista cognitivo, pressupõem uma atitude mais ativa do leitor no decurso do processo de compreensão, ao contrário do que acontece na leitura dos manuais atuais, potenciadores de uma maior passividade do leitor” (Carvalho, 2012). Giasson, (2000) refere que o processo de compreensão é mais ou menos facilitado quanto maior ou menor for a capacidade do autor chamar a atenção para o que quer transmitir. Por exemplo, para agir sobre as emoções de um leitor, o autor poderá escolher um texto poético. Pode não surtir o mesmo efeito se escolher outro tipo de texto. No entanto, este procedimento pode ser contraproducente, na medida em que o leitor pode deixar de ativar processos essenciais a uma boa compreensão leitora.

1.3. A variável “Contexto”

A variável “contexto” influi bastante na compreensão textual, apesar de não estar diretamente relacionada com as estruturas ou processos de leitura. No contexto incluem-se as condições externas ao texto. Podemos distinguir três tipos de contexto:

- a) Contexto psicológico – em que interfere na compreensão a intenção que o leitor tem face ao que vai ler, o seu interesse pelo texto;

- b)** Contexto social – interfere na compreensão na medida em que pode haver intervenção das pessoas que rodeiam o leitor (professor, colegas...). Ler um texto silenciosamente para si é diferente de ler um texto em voz alta para um público, nem que esse público seja apenas o professor e os colegas;
- c)** Contexto físico – influi na compreensão na medida em que o leitor, quando lê, pode estar sujeito a fatores externos à leitura, mas que a influenciam, como o ruído circundante, o tempo disponível para a leitura, as condições ambientais, etc.

Concluindo, é muito importante que as variáveis leitor, texto e contexto estejam interligadas para que haja uma melhor compreensão do leitor quando se depara com determinado texto.

Ler é, pois, compreender, isto é, se não houver atribuição de significado ao que se lê, não existe competência leitora.

2. Conceito de bom leitor

2.1.0 que é um bom leitor?

A leitura é, sem dúvida, uma porta aberta ao conhecimento. Através dela o campo de experiências de qualquer indivíduo amplia-se muito para lá da experiência do dia-a-dia. A escola é a grande responsável pela iniciação neste mundo fantástico, por isso deverá garantir que a atividade da leitura seja desenvolvida num “registro de forte significação pessoal”. (Gonçalves, 2008)

Formar bons leitores não é tarefa fácil. Às técnicas têm de se aliar uma série de habilidades, potenciadoras de transformar um aluno num bom leitor.

Sim-Sim (2007) refere que “ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair a informação contida num texto escrito, ou seja, dar às crianças as ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes”. Dionísio et al (2011) consideram que ler para as

diferentes disciplinas implica recursos linguísticos e cognitivos diferentes, o que quer dizer que os processos de compreensão desencadeados quando o aluno lê para algumas disciplinas podem não ser os mesmos que é necessário ativar noutras. Defendem ainda que “ler e escrever são tarefas particularmente complexas, que têm de ser ensinadas e promovidas sistemática e intencionalmente em todos os níveis de ensino e em todas as disciplinas”.

Hoje em dia, nas nossas escolas, motivar para a leitura de livros, artigos científicos mais extensos, obras literárias ou para qualquer tipo de leitura que dê um pouco mais de trabalho é cada vez mais uma tarefa hercúlea, uma vez que a sociedade de informação oferece aos nossos jovens fontes de informação completamente diferentes do tradicional livro, acessíveis em qualquer lado, a qualquer momento e muito menos dispendiosas. É o caso da informação que nos chega através da internet, acessível em qualquer telemóvel, computador, *ipad*... Não deixa de ser uma outra forma de leitura mais atraente e motivadora, mas que coloca de lado o tipo de leitura que em alguns currículos ainda é considerada obrigatória. À mensagem escrita associa-se a imagem, muitas vezes animada, e o som, o que à partida implica ativação de processos de compreensão diferentes dos ativados quando o aluno se depara com a mensagem unicamente escrita. (Carvalho, 2012). A Escola tenta usar todas as estratégias possíveis e imaginárias para motivar para a leitura, até porque tem consciência de que o saber ler é passaporte para o sucesso, já que fazer leitura de qualidade e escrever para ou sobre as diferentes disciplinas do currículo pode ajudar a melhores aprendizagens e desempenho académico): “a quantidade e qualidade do que se lê e escreve, para as diferentes disciplinas e/ou por causa delas, assegurando um reportório flexível e sustentável de práticas específicas de uso e produção de textos, traduzem-se em melhor desempenho académico” (Dionísio et al, 2011). Mas, face às formas de leitura que cada vez mais proliferam no mundo virtual, a escola tem de se adaptar e encontrar novas estratégias, aproveitando o que os alunos gostam realmente de ler e motivá-los para as leituras pedidas pelas diferentes disciplinas.

Mas afinal o que é um bom leitor ou leitor fluente? Duke e Pearson (2002) traçam o perfil do bom leitor baseados nos estudos que se têm feito sobre o assunto:

- ♦ o bom leitor é um leitor ativo;
- ♦ tem objetivos claros desde que inicia a leitura. Vai reavaliando o texto à medida que lê para não perder de vista os seus objetivos iniciais;

- ♦ faz uma leitura horizontal do texto, observa a sua estrutura e identifica as partes do texto que melhor servem os seus objetivos de leitura;
- ♦ o bom leitor antecipa os acontecimentos, antes de ler;
- ♦ lê de forma seletiva, fazendo ajustes e tomando decisões sobre o que está a ler, sobre o que ler, se lê de forma rápida ou mais lentamente, se deve ler o texto ou até o que não ler;
- ♦ questiona a sua interpretação à medida que lê para construir sentidos;
- ♦ um bom leitor tenta deduzir o sentido das palavras e conceitos desconhecidos e consegue lidar facilmente com inconsistências e lacunas com que se depara;
- ♦ retira do texto informações que compara e integra nos seus conhecimentos prévios para assim construir significado;
- ♦ quando lê, tem em conta o autor do texto, a sua intenção, o seu estilo, as suas crenças, o ambiente histórico, etc.;
- ♦ monitoriza a sua compreensão do texto, ajustando a sua leitura sempre que necessário de forma a encontrar as melhores estratégias para uma melhor compreensão;
- ♦ valoriza a qualidade e valor do texto, quer intelectualmente, quer emocionalmente;
- ♦ lê de forma diferenciadas, tipos de texto diferentes;
- ♦ quando lê textos narrativos envolve-se neles, dando bastante atenção aos cenários, às personagens...;
- ♦ quando lê textos expositivos vão construindo sínteses do que leu;
- ♦ para o bom leitor o processamento do texto não ocorre durante a leitura como tradicionalmente o definimos mas também durante curtos intervalos que ocorrem durante a leitura e mesmo no período pós-leitura e até mesmo quando a leitura já tenha terminado;
- ♦ a compreensão é uma atividade desgastante, constante, contínua, e complexa, mas para o bom leitor é produtiva e dá-lhe muita satisfação.

Gonçalves (2008), citando autores como Anderson , Causinille-Marméche e Matieu , Dole e outros, refere que “ a diferença entre bons e maus leitores não resulta de diferentes capacidades de processamento da informação, mas de diferenças na qualidade e organização dos conhecimentos prévios e nos processos cognitivos e metacognitivos postos em jogo durante a leitura.” Segundo esta autora, um bom leitor:

- quando se depara com problemas de compreensão, classifica-os e organiza-os para os tratar eficazmente percebendo que pode estar perante problemas com diferentes níveis de abstração;
- seleciona os detalhes através de critérios estáveis e coerentes;
- possui um domínio conceptual do texto que lhe permite um nível de compreensão mais avançado e mais específico;
- estabelece com mais facilidade relações entre os conceitos específicos de determinada área.

A escola tem a oportunidade e a obrigação de formar leitores críticos e assertivos nas suas ideias, apesar das limitações que alguns apresentam. Segundo Valencia (2008), basta que abra horizontes, deixando de se focar essencialmente na alfabetização, dando mais importância à interpretação crítica de textos.

O professor é determinante no desenvolvimento de competências de leitura na sua disciplina, já que é responsável pelo ato pedagógico dentro da sala de aula e é ele o mediador entre o currículo e as práticas que desenvolve com os seus alunos. Cabe-lhe a ele encontrar estratégias motivadoras para concretizar os objetivos da disciplina e para isso tem de adaptar-se às novas realidades. Como refere Rodrigues (2002), é necessário privilegiar “um conceito de leitura com construção de sentido e como um conjunto de práticas sociais”.

2.2. Mobilização de conhecimentos durante a leitura.

Um aluno terá um melhor desempenho na leitura e interpretação quanto mais pertinentes e organizados forem os seus conhecimentos prévios, sejam eles conhecimentos gerais ou específicos. As suas imagens mentais são mais claras e melhor será a assimilação e a aprendizagem em situação de sala de aula, o que nos pode levar a concluir que os conhecimentos do leitor face a determinada temática são cruciais na compreensão da leitura. O professor deve, pois, levar os alunos a pensar sobre o que sabem sobre o assunto do texto para assim, mais facilmente, compreenderem os conteúdos com que se deparam.

Gonçalves (2008:140) defende que “a relação entre conhecimentos prévios e a compreensão não é linear” pois os conhecimentos que o aluno/leitor possui podem não ser ativados durante a leitura e provocar incorreções na compreensão. Os conhecimentos que possui podem ser incompatíveis com a informação presente no texto e conseqüentemente levar à desvalorização ou deturpação da informação textual.

Colomer (2003), ao abordar os conhecimentos prévios, refere que atualmente o problema dos alunos é a quantidade de conhecimentos necessários para compreender um texto. Citando Irwin, diz que os alunos devem conhecer cerca de 80% da informação do texto para poderem compreender os restantes 20% (informação nova). Outra dificuldade que a autora apresenta é a distorção interpretativa introduzida por concepções errôneas sobre o assunto do texto, muitas vezes motivada pela falta de conhecimentos prévios.

2.3.Habilidades de leitura / estratégias de leitura.

Outro fator importante na leitura e que pode levar à distinção entre um bom e um mau leitor é o das estratégias de compreensão de leitura que cada leitor utiliza:

- ◆ a sua capacidade de reconhecer e determinar as ideias principais de um texto. Em situação de sala de aula a tendência dos alunos é sublinhar as ideias que consideram ser as principais quando leem um texto e são essas que são mais facilmente memorizadas. Assim, “saber separar o trigo do joio” é importante no ato de ler, para se conseguir uma compreensão mais eficaz. Os bons leitores fazem-no, relendo o texto quantas vezes for necessário para comparar passagens do texto e clarificar ideias até encontrarem as partes que realmente interessam aos seus objetivos. Rerler o texto mesmo quando texto parece fazer sentido após a primeira leitura é uma prática importante, para que o aluno tenha a certeza de que realmente compreendeu o texto;

- ◆ a sua capacidade de sintetizar a informação que vem na sequência do que anteriormente foi dito. Quando detetadas as partes importantes do texto, há que as sintetizar de

forma coerente e de modo a clarificar as ideias e a sintetizar a informação. O treino do resumo/síntese é uma atividade bastante produtiva, pois permite ao aluno uma mais fácil memorização das partes importantes do texto e, conseqüentemente, uma mais fácil compreensão. (Gonçalves, 2008);

♦ a sua capacidade de inferir sobre o texto que dá a possibilidade de ir para além da compreensão literal do texto permitindo uma compreensão mais profunda. A capacidade de inferir transforma o aluno num leitor crítico, capaz de ter opinião sobre o texto que lê, principalmente nos textos em que o autor subtilmente apresenta a sua opinião, os seus valores, o que sente sobre determinado assunto, podendo levar o leitor a reagir bem ou mal, se este conhecer bem o autor e os motivos que o levaram a escrever o texto, bem como o seu interesse sobre o assunto. É importante que o professor desenvolva esta faceta dos seus alunos: o seu espírito crítico para mais facilmente poderem ir para além a leitura literal. Silva (1998) refere a este propósito que segundo as teorias clássicas o leitor crítico na sua interação com o texto deve ler as linhas, nas entrelinhas e para além das linhas. Na sua opinião, a terceira postura “a de ler para além das linhas, que melhor caracteriza o trabalho da interlocução de um leitor crítico. A ele interessa ir além do reconhecimento de uma informação; ir além das interpretações de uma mensagem. (...) O leitor crítico deseja compreender as circunstâncias, as razões e os desafios sociais permitidos ou não pelo texto.”

Huelsman (1961) citado por Silva (1998) alerta, no entanto, para as nove armadilhas que o leitor crítico deve evitar: “1) descuido com possíveis erros na linha de raciocínio indutivo ou dedutivo, 2) falha no exame de alternativas, 3) falha na deteção de falsas analogias, 4) falha na constatação de generalizações apressadas, 5) falha na identificação de vícios de raciocínio (simplismo), 6) não estabelecer a diferença entre observações concretas e inferências de autor, 7) descuido na observação da mudança de sentidos de um mesmo termo, 8) não perceber distorções ou supressões da verdade, 9) permitir que emoções anestesiem as capacidades críticas durante a leitura.”. Há que ter atenção a estes constrangimentos para que a compreensão seja clara e sem distorções.

♦ a capacidade de monitorizar a sua compreensão. Muitas vezes, ao ler um texto o aluno não tem consciência da qualidade e do grau de compreensão. Este é um dos grandes

problemas da compreensão. Quando um indivíduo não consegue detetar incongruências na compreensão acaba por desistir da leitura porque não compreende o assunto do texto com que se depara.

Gonçalves (2008:145), citando Garner, refere que “os leitores mais novos ou inexperientes têm pouca consciência da necessidade de encontrar sentido para o texto; encaram a leitura mais como um processo de decomposição do que de atribuição ou procura de significado; têm dificuldade em perceber o texto; e têm dificuldade em encontrar estratégias compensatórias (tal como reler o texto, estudar com mais detalhe os segmentos difíceis ou resumir) quando não compreendem o que leem.”.

Em suma, uma boa compreensão requer um leitor capaz de ser “eclectico no que se refere às variações e aos artefactos da linguagem e, ao mesmo tempo, movimenta-se com desenvoltura nas diversas situações funcionais da leitura. Por isso mesmo, esse leitor aprendeu e sabe que determinadas leituras vão colocar a necessidade de escolha entre alternativas; outras, a contestação; outras, a aceitação; outras, ainda, a reflexão mais demorada e profunda para orientar a construção de um posicionamento futuro” (Silva, 1998).

2.4. Competência linguística / Vocabulário no processo de compreensão leitora.

Outro fator que muito contribui para a compreensão leitora é o conhecimento / desconhecimento de vocabulário específico.

Camba (2007) refere que cada vez mais se observa que os estudantes não conseguem realizar uma leitura total e globalizadora e que isto se deve a variados fatores, entre os quais se destacam um desconhecimento cada vez maior de vocabulário e uma crescente pobreza de léxico em todas as áreas de saber. Estudos indicam que os alunos do ensino secundário deviam aprender de 2700 a 3000 palavras por ano. A autora refere a existência de vocabulário de reconhecimento – constituído pelo conjunto de palavras que uma pessoa é capaz de pronunciar ou ler e vocabulário de significado – conjunto de palavras que uma pessoa compreende e é capaz de utilizar.

Colomer (2003) aborda também o efeito do repertório lexical dos alunos sobre a compreensão de textos. Segundo esta autora, a compreensão de um texto resulta da interação entre um texto e um leitor que depende, por um lado das informações inscritas no texto, por outro dos sistemas de conhecimentos anteriores do leitor sobre o domínio evocado no texto. Esses conhecimentos constituem o contexto que facilita a construção de significação do texto e a sua coerência para a tradução de palavras em imagens mentais.

A relação entre o número de palavras desconhecidas num texto e a sua acessibilidade é uma evidência. Põe-se o problema da diferença entre o número de palavras novas introduzidas nos manuais e o número médio de palavras adquiridas pelos alunos. Este *deficit* acresce as dificuldades de compreensão.

Na atividade de leitura, encontrar uma palavra desconhecida num texto cria um obstáculo que interrompe a construção da representação mental da situação evocada no texto. O leitor deve procurar as diferentes possibilidades para construir coerência.

Os conhecimentos do leitor ativados pelo tratamento lexical permitem elaborar inferências destinadas a restituir a parte implícita do texto e permitir a compreensão. Marin (2004) refere as práticas de socialização familiar como determinantes das atitudes escolares no que diz respeito à linguagem dos saberes, ao léxico que os descreve e os permite expor.

Relativamente ao léxico dos textos específicos com objetivo científico, este está pouco presente tanto nas produções escritas como orais dos alunos das escolas: “as práticas de ensino da escrita na escolaridade básica e secundária nem sempre tiveram a orientação mais desejável” (Carvalho, 2012).

Ligados a uma bagagem lexical falível e aos conhecimentos pré - construídos limitados está a dificuldade em utilizar as palavras requeridas para descrever os saberes. Ou seja, a escrita ou explicitação dos saberes é também um fator importante.

Segundo Carvalho (2012:1), as dificuldades de escrita não se encontram só nas práticas usadas na aula de Língua portuguesa / Português, mas “*têm a ver com as práticas de construção e elaboração de conhecimento, com a comunicação dos saberes em contexto pedagógico e com o modo como a linguagem escrita (não) é implicada no quadro desses processos*”.

Por outro lado, o conhecimento só pode ser explicitado se a aquisição de conceitos específicos for acompanhada pelos meios necessários à sua comunicação. “*Nesta associação*

entre aprendizagem e linguagem, o recurso à escrita assume particular relevância na medida em que pode desempenhar um papel de ferramenta de aprendizagem que promove o desenvolvimento de conceitos, a generalização, o pensamento crítico, facilita a resolução de problemas e a reflexão sobre o próprio processo de compreensão” (Carvalho, 2012:2)

CAPÍTULO II - Leitura na Escola

1. O papel da leitura na construção do conhecimento

A leitura é, sem dúvida, o passaporte para o conhecimento. Atualmente não se consegue conceber a ideia de que alguém não sabe ler ou escrever. Ler é uma necessidade básica, no sentido em que é quase impraticável enfrentar o dia-a-dia sem acesso ao conhecimento, é uma questão de sobrevivência. De facto, a leitura abre caminho para novos mundos, novas perspectivas, proporciona ao indivíduo o conhecimento do mundo e de si próprio. Lopes (2012:2) refere mesmo que “Ser cidadão (ativo) pressupõe o prévio desenvolvimento de capacidades e competências gerais (onde se destaca a centralidade do *Skill* “leitura””, é ela que permite ao cidadão desenvolver capacidades como poder de reivindicação, espírito crítico e participação na sociedade. Pode afirmar-se que para que o indivíduo exerça o seu direito à cidadania, exerça o seu direito de escolha é indispensável saber ler. Manuel Castells, citado por Gomes (2003), afirma mesmo que a ausência de competências para lidar com a sociedade da informação pode ser considerada uma “nova pobreza” que só se consegue através da leitura.

Mas para que a leitura proporcione ao leitor a fase da construção de sentidos é necessário ultrapassar a mera decifração da palavra e passar para o nível da compreensão, da construção de conhecimento. Freire (1982:13) refere a este propósito que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”, isto é, para que a leitura seja sinónimo de construção de conhecimento é necessário que seja contextualizada. Por outro lado, quando se lê sobre mundos que se desconhece, *abrem-se asas à imaginação* e cria-se uma imagem própria desses mundos. Tudo depende do objetivo da leitura. O supracitado autor defende ainda que no processo de leitura, para que esta se constitua como fonte de conhecimento, é necessário que exista uma relação profunda entre o sentido e significado. Para que um aluno use as leituras que faz como fonte de conhecimento, não basta que memorize os conteúdos nelas contidos, tem de compreender a mensagem para que esta se transforme na descoberta de algo novo.

A pesquisa define leitura como um processo mental e cognitivo que contribui para o desenvolvimento do indivíduo, ao contrário do que acontecia há algum tempo atrás em que um grande número de pessoas não sabia ler nem escrever e não deixavam por isso de viver as suas vidas. Atualmente, não saber ler ou escrever é algo que quase não existe.

Vários estudos referem que as sociedades menos desenvolvidas são dominadas com mais facilidade por não terem acesso ao conhecimento, ou por este ser escasso e conseqüentemente aceitam o que lhes é imposto, pois falta-lhes o espírito crítico dos que conhecem, dos que leem, dos que recebem e formam opinião sobre o mundo, porque o conhecem.

Dionísio (1999) apresenta, no entanto, outra perspectiva quando refere que a história comprova que não é totalmente verdadeiro quando se afirma que quem lê apresenta superioridade cognitiva. Se, por um lado, há estudos que associam os índices de leitura ao bem-estar económico dos indivíduos e das sociedades em que se inserem, por outro, podemos identificar outros fatores bem mais importantes a condicionar a desigualdade social: a classe, a etnia e o sexo.

Assim, podemos afirmar que o papel da leitura nas sociedades tem o valor que cada uma lhe atribui pois, como afirma Dionísio (1999:129), «as funções da leitura numa sociedade e as práticas que por causa dela se promovem são “culturalmente relativas”». Por detrás do simples ato de ler estão, no entender da mesma autora, outros fatores de “natureza contraditória, não tanto a leitura em si, mas as políticas que promovem o seu desenvolvimento, às quais subjazem sempre motivações ideológicas, económicas e sociais específicas dos contextos históricos particulares”.

Não se pode, portanto, dissociar o leitor da sociedade em que este se constrói como tal, pois a sua realidade social vai influenciar a sua posição face à leitura e às suas práticas de apropriação do sentido textual.

Como em todas as sociedades há os que dominam e os que são dominados. Também no que respeita à leitura, esta tem o valor que as classes dominantes lhe atribuem, que os grupos sociais mais poderosos lhe dão e que normalmente é associado a fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências, ao contrário das classes dominadas que veem a leitura como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra as suas condições de vida. Como refere Soares (1988:24), “ao povo permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que se torne leitor”.

Atualmente a incapacidade para a leitura pode ser motivo de exclusão social, fator de distinção no acesso à cultura comum, pode trazer dificuldades na vida do próprio cidadão no

acesso igual a determinados aspectos da sua vida, como no acesso ao emprego, etc., tal como atestam Benavente et al (1996) no primeiro estudo nacional sobre literacia.

A leitura é pois uma prática socialmente construída, sendo para uns elemento de emancipação, para outros puramente utilitária, mas tendo para todos uma função social, seja ela discriminatória, seja ela distintiva.

Com a valorização da alfabetização e a massificação da escola veio também a emancipação da sociedade burguesa e a instalação da economia capitalista, o que veio contribuir para a instalar a burguesia como classe dominante e conseqüentemente mudar mentalidades relativamente à leitura, que deixou de ser de acesso restrito a alguns. De qualquer forma, sendo a escola o principal veículo para a sua aquisição e desenvolvimento, a leitura acaba por se revestir de algum teor político, já que o professor / educador tem um currículo nacional para cumprir, onde o que é transmitido e as leituras orientadas que se fazem na escola não são mais do que a proposta do poder central. Cabe a cada leitor procurar outras leituras para além das que lhe são apresentadas e apreciar criticamente o que lê.

Previa-se que, com o aparecimento dos meios audiovisuais de comunicação, a leitura fosse considerada uma tecnologia ultrapassada, mas tal não aconteceu. As tecnologias em vez de se excluírem, diversificam-se e inter-relacionam-se. A língua escrita acaba por complementar todas as outras formas de comunicação, logo pressupõe a necessidade do cidadão adquirir competências de leitura ao longo das várias etapas de formação.

Por outro lado, as mensagens escritas permitem uma mais fácil análise e confronto com outros textos e com as nossas próprias ideias, favorecendo a experiência e conhecimento humano. Desta forma, a língua escrita aumenta as possibilidades de comunicação e desenvolvimento pessoal. (Colomer, 2003)

Apesar da forma como cada um interpreta a realidade, a aquisição de competências de leitura tem de ter suporte na Escola, instituição que deve facilitar a leitura que se pode sintetizar em “três usos da leitura” representados na Escola: “adaptação a uma sociedade urbana e pós-industrial que exige o seu uso constante na vida quotidiana, a potenciação do conhecimento e o acesso à experiência literária.” (Tolchinsky, 1990:56).

2. A leitura na Escola

2.1. A questão da leitura no currículo.

Ler, assim como escrever, é uma tarefa transversal a todas as áreas de saber e tem de ser promovida não só nas variadas disciplinas como nos diferentes anos de escolaridade. É certo que cada disciplina tem as suas particularidades e, como tal, a leitura tem e deve ser desenvolvida de diferentes formas em cada uma.

Por norma, nas nossas escolas, quando um aluno falha tanto na leitura como na escrita, a responsabilidade é imediatamente reportada ao professor de Português. De facto, este deve promover a aquisição e desenvolvimento de competências no que se refere à compreensão de leitura, de modo a que o aluno use corretamente a língua tanto na comunicação como na estruturação do pensamento. No entanto, e como referem Dionísio et al (2011), ler nas diferentes disciplinas não implica os mesmos recursos linguísticos, é um processo específico de cada uma delas, o que requer de quem lê motivação, vontade, esforço e consciencialização do que se pretende que se aprenda (Sim, Sim, 2003). A aula de Português, deveria, porém, ensinar a ler para outras disciplinas.

Os mesmos autores referem orientações pedagógicas que defendem que a leitura e a escrita são essenciais no estudo da matemática, tanto na organização de ideias como na explanação de conhecimentos matemáticos; já na área de ciências é notória a sua importância quando o aluno tem de ler para ativar o seu espírito crítico e discutir conceitos científicos.

Os currículos das disciplinas estruturantes da escola portuguesa não descaram a importância da leitura. Por exemplo, o Programa de Matemática A do ensino secundário é claro relativamente a esta vertente: “Cada estudante deve receber do professor estímulo e oportunidades frequentes para falar, escrever, ler e ouvir nas aulas de matemática (e fora delas) pois assim estarão a organizar, consolidar e ampliar o seu conhecimento matemático.” (Ministério da Educação, 2001:11). Estipula, ainda, o mesmo programa algumas temáticas transversais: “as formas de organizar o pensamento e as atividades de resolução de problemas, as aplicações e a modelação matemática, aspetos da história da matemática, da comunicação matemática e da utilização da tecnologia” que não devem ser lecionadas num ano específico,

mas antes “ devem ser abordadas à medida que forem sendo necessárias e à medida que for aumentando a compreensão sobre os assuntos em si”. Como se pode constatar a matemática é uma disciplina que requer muita compreensão e leitura, ainda que diferente da que se faz na aula de língua. O mesmo programa refere que a matemática “contribui para a construção da língua com a qual o jovem comunica e se relaciona com os outros, e para a qual a Matemática fornece instrumentos de compreensão mais profunda, facilitando a seleção, avaliação e integração das mensagens necessárias e úteis, ao mesmo tempo que fornece acesso a fontes de conhecimento científico a ser mobilizado sempre que necessário.” (Ministério da Educação, 2001:3), o que nos faz concluir que esta disciplina, tem uma grande responsabilidade na construção do conhecimento não só científica mas a nível da leitura do mundo.

O Programa de Biologia Geologia do ensino secundário (Ministério da Educação, 2001a:3) vai mais longe quando apresenta as suas finalidades, referindo que é necessário “uma mudança de atitudes por parte do cidadão e da sociedade em geral. Para que esta mudança de atitudes se verifique, impõe-se uma literacia científica sólida que nos auxilie a compreender o mundo em que vivemos, identificar os seus problemas e entender as possíveis soluções de uma forma fundamentada, sem procurar refúgio nas ideias feitas e nos preconceitos. A consciencialização e a reflexão críticas sobre esses desafios são inadiáveis, sob pena de uma crescente incapacidade dos cidadãos para desempenharem o seu papel no seio da democracia participada e em garantirem a liberdade e o controlo sobre os abusos de poder e sobre a falta de transparência nas decisões políticas.”. É de facto uma finalidade ambiciosa, só conseguida com muito estudo, conseguido através de muitas leituras para conhecimento do mundo e da realidade que rodeia o aluno, muito trabalho de interpretação e compreensão por parte deste, que obrigatoriamente terá de ser orientado pelo professor da disciplina. E não é só a disciplina de português a intervir neste processo. A descoberta desta realidade e a motivação para a procura terá de ser incutida pelo professor daquela disciplina em concreto, pois “a aquisição e desenvolvimento de competências em compreensão na leitura não se pode restringir à aula de Língua Portuguesa. Todas as áreas curriculares disciplinares devem estar ao serviço da referida aquisição e desenvolvimento” (Martins e Sá, 2008), reforçando-se desta forma a importância da transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão leitora. Apesar de tudo, o professor de português deverá sempre, como já foi referido, abrir caminho à leitura para as outras disciplinas e não só para a sua disciplina. O mesmo programa refere como foco de

valorização a interpretação, compreensão, organização e comunicação da informação recolhida, bem como a realização de inferências (Ministério da Educação, 2001a) competências adquiridas ao fim de muitas leituras bem estruturadas para assimilação de informação.

Na observação de um outro programa do ensino secundário, contacta-se, por exemplo, que também o Programa de Física e Química A do ensino secundário aborda implicitamente a questão da leitura quando apresenta os seus objetivos gerais: “Desenvolver a capacidade de selecionar, analisar, avaliar de modo crítico, informações em situações concretas; desenvolver capacidades de comunicação de ideias oralmente e por escrito; ser crítico e apresentar posições fundamentadas quanto à defesa e melhoria da qualidade de vida e do ambiente; desenvolver o gosto por aprender.” (Ministério da Educação, 2001b:7).

Noutra área, temos o Programa de História A do Ensino Secundário. À semelhança dos anteriores, também nos seus objetivos está subjacente o papel da leitura e a sua compreensão: “Interpretar o conteúdo de fontes, utilizando técnicas e saberes adequados à respetiva tipologia.”, “Utilizar o corretamente o vocabulário específico da disciplina.” (Ministério da Educação, 2001c:6). Também nas competências este programa é rigoroso relativamente à língua de expressão: “Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados: estabelecendo os seus traços definidores; distinguindo situações de rutura e continuidade; utilizando de forma adequada a terminologia específica.” e “Mobilizar conhecimentos... para fundamentar opiniões... para intervir de forma responsável no meio envolvente” (ibidem) , tudo isto só possível com recurso à leitura e compreensão da mesma.

Ainda na mesma área, observemos o Programa de Filosofia do ensino secundário. Os seus objetivos gerais, no domínio cognitivo, remetem, quase na sua totalidade para compreensão, mas é no domínio das competências, métodos e instrumentos que melhor se evidencia a importância da leitura e compreensão textual, já que o aluno tem de ir para lá da simples compreensão, tem de conseguir adquirir pensamento filosófico e inferir, desenvolver espírito crítico e argumentar. Tem de ser capaz de: “Iniciar à comunicação filosófica, desenvolvendo de forma progressiva as capacidades de expressão pessoal, de comunicação e de diálogo; iniciar ao conhecimento e utilização criteriosa das fontes de informação, designadamente obras de referência e novas tecnologias; iniciar à leitura crítica da linguagem icónica (BD, pintura, fotografia) e audiovisual (cinema, televisão), tendo por base instrumentos

de decodificação e análise; dominar metodologias e técnicas de trabalho intelectual que potenciem a qualidade das aquisições cognitivas e assegurem a autoformação e a educação permanente; desenvolver práticas de exposição (oral e escrita) e de intervenção num debate, aprendendo a apresentar de forma metódica e compreensível as ideias próprias ou os resultados de consultas ou notas de leitura.” (Ministério da Educação, 2001d) Como se pode verificar, também os objetivos desta disciplina são claros. Um aluno com lacunas a nível da compreensão, dificilmente conseguirá ter sucesso na disciplina.

Foram escolhidos estes como poderiam ter sido escolhidos outros programas. Certo é que todos eles abordam implícita ou explicitamente o ato de ler como forma de aquisição de conhecimento do mundo, de forma a desenvolver o espírito crítico para que o aluno se transforme num cidadão crítico e interventivo na sociedade que o rodeia. Ler e compreender textos são atividades imprescindíveis para um cidadão integrado na sociedade. Quando os professores, perante o insucesso de alguns alunos, referem a falta de compreensão como um dos principais motivos, provavelmente estará em causa um problema relacionado com a leitura que o aluno faz dos conteúdos da disciplina, mais concretamente a forma como o faz, ou como foi direcionado para o fazer. Ler nas diferentes disciplinas deve ser um processo consistente ao longo de todo o percurso escolar. Muitas vezes é descurado, pois há programas para cumprir e falta de tempo para refletir e para explorar o espírito crítico, resumindo-se determinadas disciplinas à explanação de conhecimentos que os alunos têm de provar saber quando confrontados com testes que se limitam a questionar conteúdos.

2.2. Competências dos alunos portugueses

A criança, quando inicia a escola, se lhe perguntarem porque vai para a escola, responde imediatamente que vai aprender a ler e a escrever. Este será sem dúvida o objetivo inicial. Mas, para que existam leitores é necessário formá-los, não basta desejá-los. (Martins e Sá (2008) citando Sousa (1999)). A escola tem aqui um importante papel, pois formar leitores exige dela e de todos os que a compõem, uma atitude ativa que estimule o pensamento crítico, que dê

resposta aos desafios do dia-a-dia, valorizando leituras ricas e diversificadas que proporcionem aos alunos desde o início da escolaridade o desenvolvimento desta competência cada vez mais importante na sociedade atual e sem a qual qualquer indivíduo tem dificuldade em integrar-se tanto na sociedade, como no mercado de trabalho. (Martins e Sá, 2008)

São muitos os estudos que se vão fazendo relativamente à literacia em leitura dos alunos portugueses, pois cada vez mais esta tem sido uma preocupação de um número cada vez maior de países, tal como de organizações mundiais como a OCDE, a UE e a UNESCO.

A massificação do ensino veio fazer com que cada vez mais pessoas tivessem acesso à escolarização e trouxe a ideia de que, progressivamente, o analfabetismo iria deixar de existir, criando-se a ideia de que este seria um problema dos países do terceiro mundo. Os países ditos desenvolvidos implementam políticas de forma a garantir mais tempo de escolarização, como aconteceu em Portugal relativamente à alteração da idade do ensino obrigatório, que passou de 15 para 18 anos: “consideram -se em idade escolar as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos” (n.º 1, art.º 2.º, Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto), ou então a criação de ofertas formativas alternativas (CNO, Formações Modulares e Cursos EFA) de forma a permitir que todos tenham acesso a pelo menos a escolaridade básica. Por outro lado, a complexificação das sociedades modernas e progresso tecnológico colocaram à escola novos problemas e novos desafios.

Foi com algum espanto que alguns países desenvolvidos se depararam com estudos que demonstram que, apesar dos esforços para alfabetizar as populações, existe um outro tipo de analfabetismo, dito funcional que consiste no facto de muitos cidadãos evidenciarem incapacidades de domínio da leitura, da escrita e do cálculo o que lhes diminui “a sua capacidade de participação na vida social, em planos como os do exercício da cidadania, das possibilidades profissionais e do acesso à cultura” (Benavente et al., 1996:396). A literacia nas sociedades modernas é assim entendida por estes autores como “as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana”, que nos remete para o uso de competências e não para a sua obtenção. Tal leva-nos a concluir que o facto de existirem graus elevados de escolarização formal não quer dizer que estes correspondam a perfis desenvolvidos de literacia. No entanto, é normal que quanto maior for a escolarização do indivíduo maior será a capacidade de uso dos saberes adquiridos e desta forma melhor o perfil de literacia.

Quando se fala em literacia deve ter-se em conta o seguinte:

- a) O perfil de literacia não é contante, nem medido no tempo;
- b) Os níveis de literacia não podem ser deduzidos tendo em conta os níveis de escolaridade formal;
- c) A literacia é efémera, não se adquire para durar a vida inteira;
- d) Os níveis de literacia são avaliados tendo em conta as exigências das sociedades. Os indivíduos capazes são aqueles que possuem a capacidade de uso ao nível da leitura, escrita e cálculo na sociedade em que se inserem. (Benavente et al, 1996)

Em 2007, segundo a UNESCO existiam no mundo 773.881.000 analfabetos, dos quais 64% são mulheres. Segundo o *Relatório sobre os Objetivos de Desenvolvimento Milénio*, 10% das crianças em idade de frequentar o ensino básico, não vão à escola. Já relativamente a Portugal, a UNESCO, para o período de 2005 a 2007 apresenta os seguintes dados:

Taxas de alfabetização no período 2005- 2007 referentes a Portugal – UNESCO			
Taxas de alfabetização da população			
	portuguesa	Nº de indivíduos	Mulheres
15 e + anos	94,9%	459.000	68%
15 – 24 anos	99,7%	4300	44%

Fonte: UNESCO, 2009

Em Portugal, e mais especificamente no que respeita à leitura, foram realizados alguns estudos extensivos à população portuguesa:

- um primeiro estudo sociológico foi realizado em 1988, *Hábitos de Leitura em Portugal*, constituído por um inquérito que foi aplicado à população portuguesa alfabetizada e com mais de 15 anos, nas localidades com mais de 1000 habitantes, abrangendo 3,5 milhões de habitantes. Teve por base uma amostra aleatória de 2000 indivíduos;

- um segundo estudo, *Hábitos de Leitura: um inquérito à População Portuguesa*, foi realizado em 1995, desta vez incluindo localidades com menos de 1000 habitantes, à população do continente com mais de 15 anos, alfabetizada, abrangendo 6,6 milhões de habitantes. Os resultados foram publicados em 1997 (Freitas, Casanova e Alves, 1997);

- foi mais tarde aplicado um outro inquérito, *A Leitura em Portugal*, aplicado a residentes no continente com 15 e mais anos, não analfabetos, abrangendo cerca de 7,5 milhões de habitantes (GEPE, 2007).

Comparando estes dois últimos estudos, pode tirar-se algumas conclusões:

- houve um significativo aumento de leitores desde 1997 até 2007, o número evoluiu de 5% para 12%;

- dos três suportes considerados, os jornais, tanto num estudo como no outro, apresentam maior percentagem de leitores, seguidos das revistas e só por fim aparecem os livros;

- dado interessante é o facto de, segundo estes estudos, os leitores de livros serem marcados pela feminização, juvenilidade (quanto mais elevado é o escalão etário menor a percentagem de leitores) e qualificação em termos de recursos educativos (89% dos leitores de livros completaram o ensino secundário e superior). Já os leitores de jornais caracterizam-se pela masculinização, idades compreendidas entre os 25 e os 54 anos, e a posse do 3º ciclo. Os leitores de revistas têm características idênticas à dos leitores de livros, diferindo ao nível da escolaridade que é mais baixa. (Neves e Lima, 2008).

Passemos agora à população escolar. Sim-Sim (2002) citando Castro e Sousa (1996) constata que as crianças do 2º ciclo apresentam uma atitude positiva relativamente à leitura. À medida que a escolaridade aumenta, diminui o interesse por esta atividade, tendo os jovens outras preferências como ver televisão, estar com os amigos, fazer desporto, videojogos, etc. Apenas 16% das crianças do 2º ciclo afirmam não gostar de ler, já no ensino secundário 30% dos jovens referem desinteresse pela leitura. Um relatório da IGE, datado de 2001 – *Relatório da Avaliação Integrada das Escolas* - refere mesmo que nas escolas avaliadas, 21% dos alunos que terminam a escolaridade obrigatória não dominam as competências básicas que lhes permitem

expressar-se por escrito e oralmente, o que vem demonstrar os novos contornos que ganha o analfabetismo e que já denominamos de analfabetismo funcional.

Podemos apontar alguns fatores que levam ao baixo nível de leitura dos alunos portugueses, nomeadamente: a falta do exemplo no seio familiar, falta de hábitos de frequência das bibliotecas, entre outras que se podem apontar. Sim-Sim (2002:131) refere outra que considera “determinante e que tem a ver com a qualidade de ensino da leitura que está a ser feito nas nossas escolas, o qual não parece responder à atual realidade da população que as frequenta”. Também o estudo internacional realizado pela OCDE em 2000 (PISA – *Programme for International Student Assessment*), demonstrou, a nível de competências de literacia em leitura, que “os nossos alunos atingem níveis de desempenho abaixo da média e inferiores aos dos seus colegas de países com índices de desenvolvimento social e económico idênticos” (Sim-Sim, 2002:121; PISA, 2001). Foi, pois, com agrado que o último estudo do género realizado em 2009 (PISA 2009) demonstrou que, no que diz respeito à literacia em leitura, a percentagem de alunos portugueses com desempenhos positivos aumentou relativamente ao estudo anterior, aproximando Portugal dos países com percentagens de alunos com desempenho acima do nível 3, sendo que os níveis médios e excelentes aumentaram em 7,5 pontos e os níveis negativos diminuíram 9 pontos, ficando Portugal em 17º lugar entre 33 países da OCDE, saindo do 25º de 2000. Portugal foi o 4º país que mais progrediu em Leitura comparativamente aos países da OCDE. A nível dos três domínios (leitura, ciências e matemática) foi o que mais progrediu. Revela ainda o estudo de 2009 que Portugal se encontra entre os países em que existem mais famílias desfavorecidas economicamente e que atingem, a nível da leitura, níveis de desempenho excelentes.

CAPÍTULO III – Metodologia

1. Descrição do Estudo: objeto e objetivos

No início de cada ano letivo e após a diagnose efetuada aos alunos, realizam-se as reuniões iniciais, nas quais se inicia a construção dos Planos Curriculares de Turma. Nesse documento orientador é estruturado perfil dos alunos e apresentada uma descrição pormenorizada de cada elemento da turma, de forma a serem identificadas as principais dificuldades do grupo a fim de serem encontradas estratégias comuns às diferentes disciplinas para que os obstáculos que se apresentam aos alunos sejam colmatados.

Todos os anos, e sem exceção, são apontadas algumas dificuldades comuns em quase todas as turmas. Numa breve análise aos Planos Curriculares das turmas de uma escola do ensino secundário (Anexos 1,2 e 3)¹, por exemplo, foram diagnosticadas as dificuldades, comuns a grande parte dos alunos das diferentes turmas, que a seguir se apresentam:

- “Dificuldades de compreensão de enunciados”;
- “Vocabulário reduzido”;
- “Dificuldades ao nível da interpretação de um texto simples”;
- “Dificuldades ao nível da compreensão da leitura;”

Normalmente, este tipo de dificuldades é direcionado para o professor de Português a quem é atribuída a responsabilidade de minimizar o problema. De facto, uma das finalidades do Programa de Português do Ensino Secundário de 2001 é: *“Assegurar o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão em língua materna;”*. No entanto, são os professores das restantes disciplinas que mais apontam dificuldades na compreensão dos alunos. Há, no entanto, alguns Conselhos de Turma que, conscientes da transversalidade da compreensão e de tudo o que a envolve (leitura, escrita, etc.) comprometem os seus elementos

¹ Anexo 1 – Página de um Projeto Curricular de Turma – 10º Ano
Anexo 2 – Excerto de uma página de um Projeto Curricular de Turma – 11º Ano
Anexo 3 - Página de um Projeto Curricular de Turma – 12º Ano (Curso Profissional)

a trabalhá-la transversalmente nos mesmos Planos Curriculares em que são apontadas as dificuldades dos alunos. (cf. Anexo 4)².

O presente estudo terá relevância no sentido em que tentará ajudar a compreender as percepções dos professores sobre uma das causas do insucesso escolar: a compreensão leitora ou falta dela nas diferentes disciplinas.

Talvez, percebendo os motivos que levam os professores a dizer que os alunos não compreendem, se encontrem soluções para colmatar essa dificuldade.

Pretendeu-se, assim, através de um questionário aplicado aos professores das diferentes disciplinas, perceber o seguinte:

- ◆ Identificar práticas de leitura no âmbito de diferentes disciplinas escolares:
 - caracterizar os tipos/gêneros textuais lidos nas aulas;
 - enquadrar as atividades de leitura no desenvolvimento das suas práticas de ensino-aprendizagem;
- ◆ Comparar os modos de transmissão de conhecimento com os da sua explicitação, pelo aluno, em contextos de avaliação.
- ◆ Descrever as percepções dos professores sobre as dificuldades de compreensão dos seus alunos:
 - identificar os aspetos/dimensões considerados mais problemáticos em termos de compreensão;
 - identificar as causas a que os professores atribuem as dificuldades de compreensão.

Para tal foi elaborado um questionário (Anexo 5)³ dividido em duas partes: na primeira parte são solicitados os dados pessoais dos professores respondentes – idade, habilitações, tempo de serviço, situação profissional, nível de ensino e disciplinas lecionadas. Pretende-se, com estes dados verificar o nível etário dos respondentes e se, profissionalmente, têm uma

² Anexo 4 – Página de um Plano Curricular de Turma – 12º Ano (Competências transversais)

³ Anexo 5 - Questionário

situação estável e o tempo de experiência em ensino. Pretende-se ainda saber se há diferenças nas respostas dadas às questões selecionadas pelos professores pertencentes a domínios disciplinares diferentes, da área das Letras e da área de Ciências e Matemática.

A segunda parte é constituída por seis questões simples, em que os respondentes são convidados a escolher a opção que mais se lhe adequa, duas em que se lhes pede para numerar por ordem decrescente (1 a 10) as opções apresentadas e uma de resposta aberta. Esta segunda parte do questionário tem como objetivo identificar as práticas de leitura dos alunos nas disciplinas lecionadas pelos professores que responderam ao questionário.

As questões:

“Como usa o texto em situação de sala de aula?”;

“Que tipo de textos os alunos leem para a / na sua aula?”;

“ Quando leem para a sua disciplina os alunos fazem-no...”

pretendem dar resposta ao objetivo “Identificar práticas de leitura no âmbito de diferentes disciplinas escolares: caracterizar os tipos/gêneros textuais lidos nas aulas; enquadrar as atividades de leitura no desenvolvimento das práticas de ensino-aprendizagem.”

As questões:

“Para que leem os alunos nas suas aulas?”;

“A explanação de conhecimentos pelos alunos, na sua disciplina, processa-se através de...”

surgem com a intenção de “Comparar os modos de transmissão de conhecimento com os da sua explicitação, pelo aluno, em contextos de avaliação.”.

Por fim, as questões:

“Quais são, na sua perspetiva, as maiores dificuldades na leitura, sentidas pelos alunos?”;

Quais são, na sua perspetiva, as causas das dificuldades de leitura dos alunos?”;

“Como deteta as dificuldades de leitura dos alunos?”

e a questão de resposta aberta:

“O que é que, na sua opinião, deverá ser feito para ultrapassar as dificuldades de leitura (compreensão) que os alunos sentem no âmbito da sua disciplina?”

pretendem responder ao último objetivo “Descrever as perceções dos professores sobre as dificuldades de compreensão dos seus alunos: identificar os aspetos/dimensões mais problemáticos em termos de compreensão; identificar as causas a que os professores atribuem as dificuldades de compreensão.

O questionário foi aplicado em cinco escolas: duas do concelho de Braga, uma do concelho de Guimarães e duas do concelho de Santo Tirso. Responderam 125 docentes.

CAPÍTULO IV - Resultados

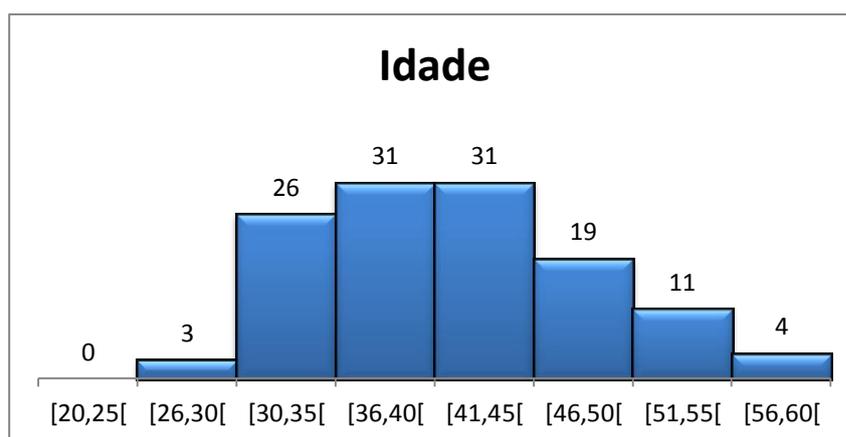
1. Amostra

A investigação realizada tinha por objetivo questionar os professores das diferentes disciplinas para perceber as perceções dos mesmos face à compreensão dos seus alunos ou falta dela e identificar os tipos/géneros de texto em que aqueles têm mais dificuldade, assim como perceber como lhes é apresentado o conhecimento e como lhes é pedido que o explicitem. Por último, perceber até que ponto as tarefas no âmbito das diferentes disciplinas implicam a leitura e perceber se os alunos têm mais dificuldade quando confrontados com novos conhecimentos.

Como atrás se disse, o estudo foi realizado em cinco escolas: duas do concelho de Braga, uma do concelho de Guimarães e duas do concelho de Santo Tirso. Duas destas escolas abrangem o 2º e o 3º ciclos, outras duas 2º e 3º ciclos e secundário e uma integra apenas ensino secundário.

Foram distribuídos questionários pelos professores que lecionam as diferentes disciplinas do 3º ciclo e secundário. Responderam 125 docentes dos quais 38% dão aulas ao 3º ciclo e 62% ao ensino secundário. 23% dos inquiridos são homens, 77% mulheres. O nível etário situa-se entre os 26 e os 60 anos, distribuídos conforme o gráfico que se apresenta:

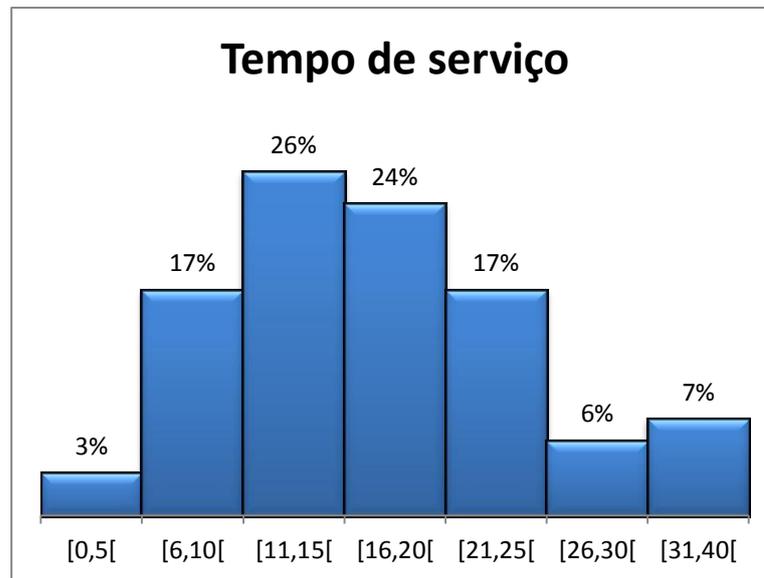
Gráfico 1



Como se pode verificar, a maior parte dos inquiridos tem entre 30 e 45 anos de idade.

Relativamente à situação profissional pode concluir-se que estamos perante um grupo com alguma experiência no ensino, já que a maioria tem mais de 10 anos de serviço como se pode constatar no Gráfico 2:

Gráfico 2



Pode afirmar-se que a maioria dos inquiridos possui uma situação profissional mais ou menos estável, uma vez que 75% pertencem aos quadros do Ministério da Educação (66% pertence ao Quadro de Escola e 9% ao Quadro de Zona Pedagógica). Só 25% são contratados.

No que concerne às habilitações académicas, 62% dos respondentes possui licenciatura, 22% uma pós-graduação e 14% mestrado. Apenas 1% possui bacharelato. Nenhum possui doutoramento.

Em conclusão pode afirmar-se que o grupo de inquiridos é experiente em termos de ensino e possui formação complementar à licenciatura.

Solicitou-se, nas escolas em que foi aplicado o questionário, que este não fosse preenchido por professores que lecionassem Português ou Língua Portuguesa, já que uma das questões fazia referência à preparação dos alunos na aula de Língua Materna. No entanto, uma vez que houve professores de Português a responder, decidiu-se considerar as suas respostas,

no quadro de uma comparação das percepções dos docentes das línguas e ciências sociais e humanas com as dos professores de matemática e ciências relativamente às questões:

2.1 – Como usa o texto em sala de aula?

2.4 – Para que leem os alunos nas suas aulas?

2.8 – Como se processa a explanação de conhecimentos na sua disciplina?

O objetivo foi tentar perceber se professores de ciências e professores de letras ao usarem o texto em situação de sala de aula o fazem da mesma forma ou usam diferentes abordagens, para que usam o texto e como pedem aos alunos que explicitem o conhecimento, muito dele adquirido através desses textos. Esta análise é interessante porque quem mais refere a falta de compreensão dos alunos, são os professores de ciências.

Da divisão entre professores de línguas/ciências sociais e humanas (a partir de agora designados: professores de letras) e professores de matemática e ciências, resultou um grupo de 59 elementos e outro de 64, respetivamente. Dois dos inquiridos não referiram o grupo a que pertenciam.

2. Técnica e instrumento de recolha de dados

Optou-se por, para este estudo, realizar uma investigação que conciliasse aspetos quantitativos com aspetos qualitativos.

O objetivo da investigação quantitativa é a recolha de factos sobre o comportamento humano, os quais, após serem articulados, proporcionam um modo de verificar e elaborar uma teoria que permite aos cientistas estabelecer relações de causalidade e prever o comportamento humano. (Bogdan, R. & Biklen, S., 1994). Perante as limitações e vantagens implícitas nas várias técnicas de recolha de dados no âmbito da investigação quantitativa, considerou-se que a mais adequada para a concretização dos objetivos deste estudo seria o inquérito por questionário. Teve-se em conta “a) A presença e objetivos e de hipóteses prévias;

b) A validade das perguntas feitas; c) A fiabilidade dos resultados recolhidos.” (Ketele, 1993). Esta técnica tem a vantagem de permitir recolher uma elevada quantidade de dados com relativa rapidez e facilidade, mas, tem como desvantagem a dificuldade de interpretar as respostas dos inquiridos, principalmente quando se trabalha com questões de resposta aberta (Chiglione & Matalon, 1997). No entanto, na medida em que se procuram perceber as perceções dos professores, houve espaço para uma última questão de resposta aberta, o que exigirá a análise do respetivo conteúdo, numa abordagem de pendor mais qualitativo.

Estes métodos apresentam também as suas limitações: no quantitativo é difícil medir características humanas complexas; no qualitativo, na adoção de métodos de análise de dados explícita é, por vezes criticada a falta de credibilidade. (Cohen & Manion, 1990).

A aplicação do questionário contemplou as normas éticas relativas à investigação com sujeitos humanos, nomeadamente o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos. Tais normas tentam assegurar alguns direitos dos participantes como sendo o anonimato e a confidencialidade, a privacidade e a responsabilidade/respeito do investigador (Bogdan & Biklen, 1994; Tuckman, 2002). Também McMillan & Schumacher (1997) referem, relativamente ao processo de investigação, que este deve ter em conta as questões éticas legais. Já Bogdan & Biklen (1994) consideram que “Ainda que possam existir linhas de orientação para a tomada de decisão de carácter ético, as decisões éticas complexas são da responsabilidade do investigador, baseiam-se nos valores deste e na sua opinião relativa ao que pensa serem comportamentos adequados”.

Os questionários tiveram pendor anónimo e só foram entregues pelos professores que realmente quiseram responder. Por isso foram distribuídos 200 questionários e só foram entregues 132. Sete foram inutilizados por não ter sido preenchida uma parte das questões. Apenas foi preenchida a parte da identificação.

3. Análise dos dados

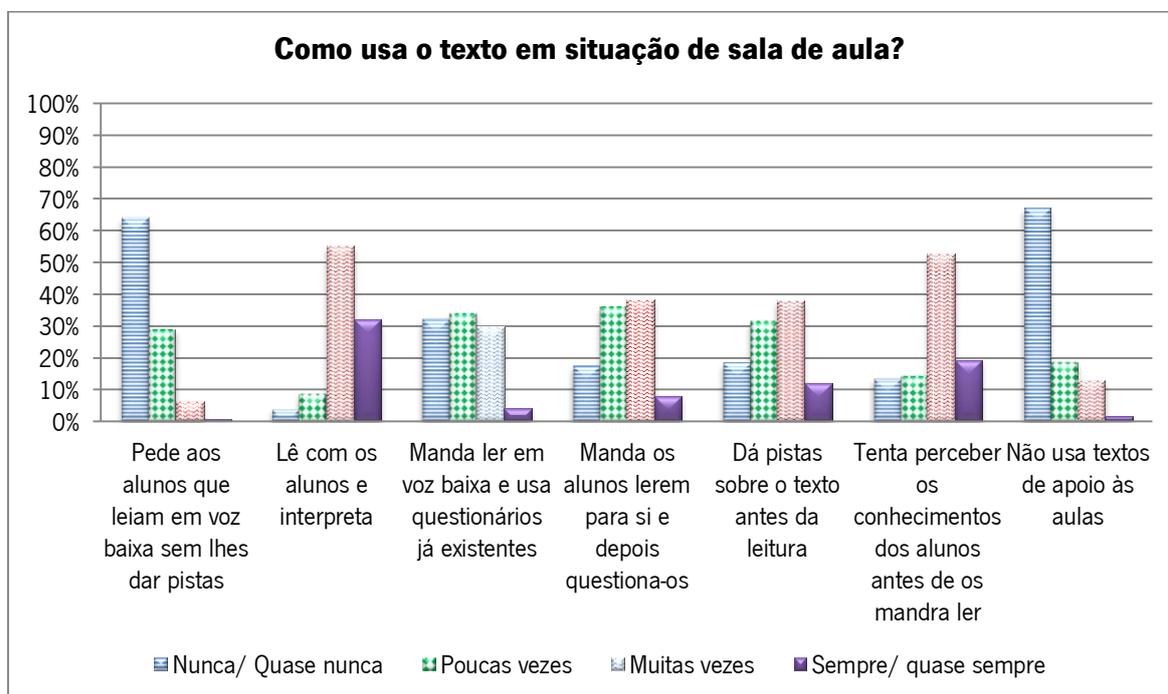
As questões colocadas aos professores são as que constam no questionário anexo (Anexo 5)⁴. Para cada questão foram dadas opções de resposta, havendo sempre a possibilidade de ser escolhida uma outra opção por decisão do inquirido. O questionário apresentava ainda duas questões em que os inquiridos deveriam numerar por ordem crescente as opções apresentadas.

Apresenta-se, de seguida, a análise das respostas obtidas, questão a questão:

Questão 1: Como usa o texto em situação de sala de aula?

Relativamente à primeira questão, as respostas podem ser sintetizadas no seguinte gráfico:

Gráfico 3



⁴ Anexo 5 - Questionário

Pelo que se observa no gráfico, podemos concluir que, ao usar textos em situação de sala de aula, uma grande maioria dos inquiridos, o lê e interpreta com os alunos, tenta perceber que conhecimentos têm eles sobre o assunto do mesmo, antes de os mandar ler ou dá pistas sobre a leitura. Há, no entanto, alguns professores - 6% - que, “muitas vezes”, pedem aos alunos que leiam para si sem lhes dar qualquer pista. Uma grande percentagem de inquiridos (38%, muitas vezes e 8%, sempre), manda os alunos ler para si e depois formulam questões sobre o que leram. São poucos docentes que dizem não usar (poucas vezes, 13%; nunca ou quase nunca, 2%) textos de apoio às aulas (67% dos inquiridos dizem usar sempre textos de apoio às aulas).

Podemos afirmar que, face aos dados, uma grande percentagem de respondentes acompanha a leitura dos seus alunos quando os manda ler em situação de sala de aula e dá-lhes pistas sobre o assunto do texto. Concluimos ainda que os textos são um elemento importante no decorrer de qualquer aula, pois uma percentagem muito reduzida afirma não usar textos de apoio às aulas ou fazerem-no poucas vezes.

Comparando as respostas dos professores de Letras com as dos professores de Matemática e Ciências obtemos os seguintes gráficos:

Gráfico 4 – Professores de Matemática e Ciências

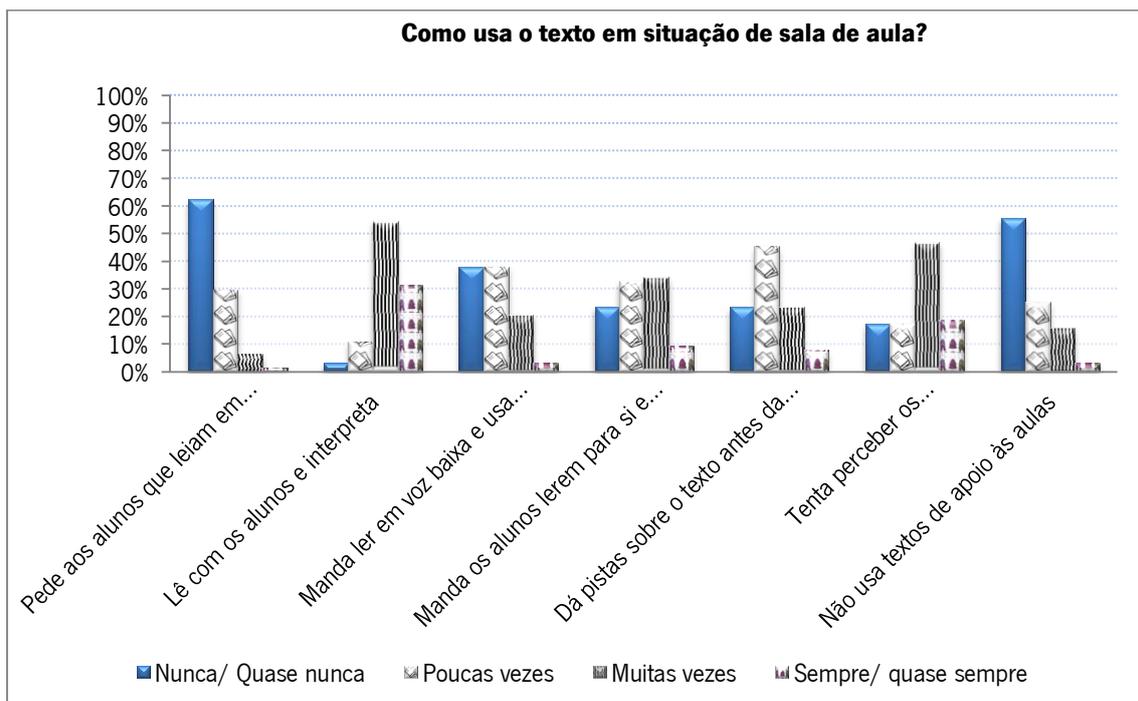
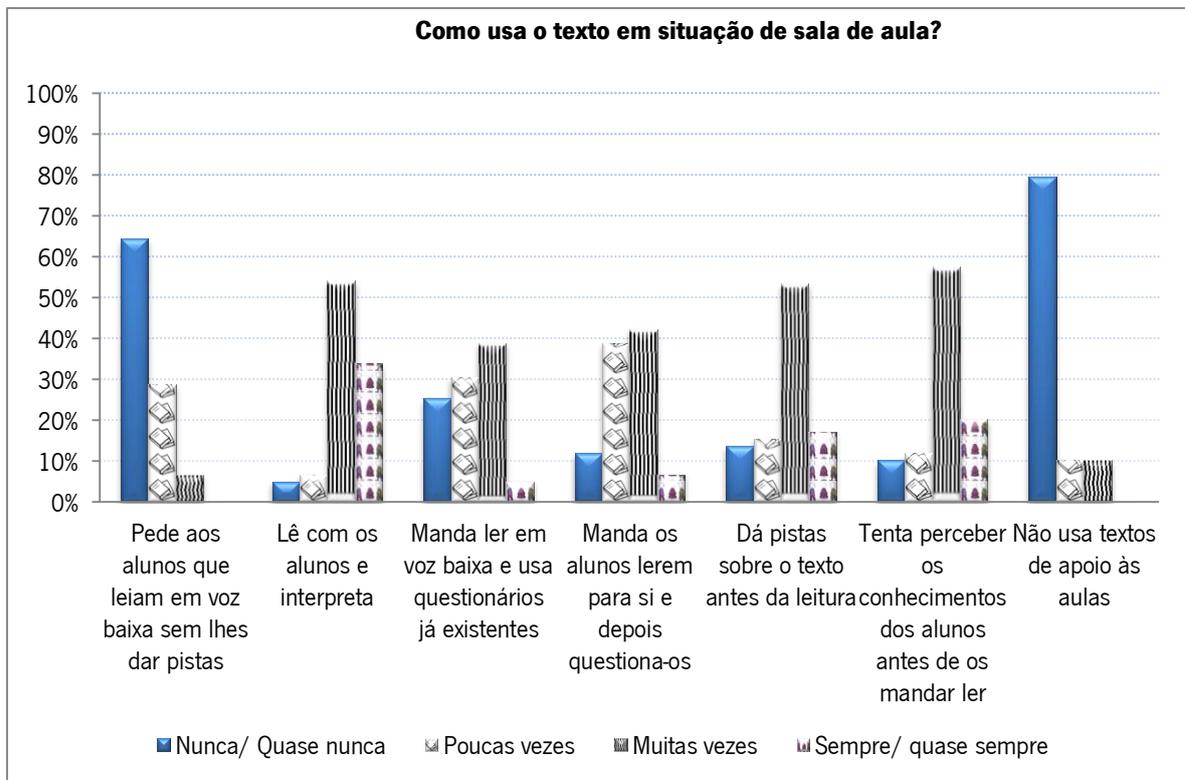


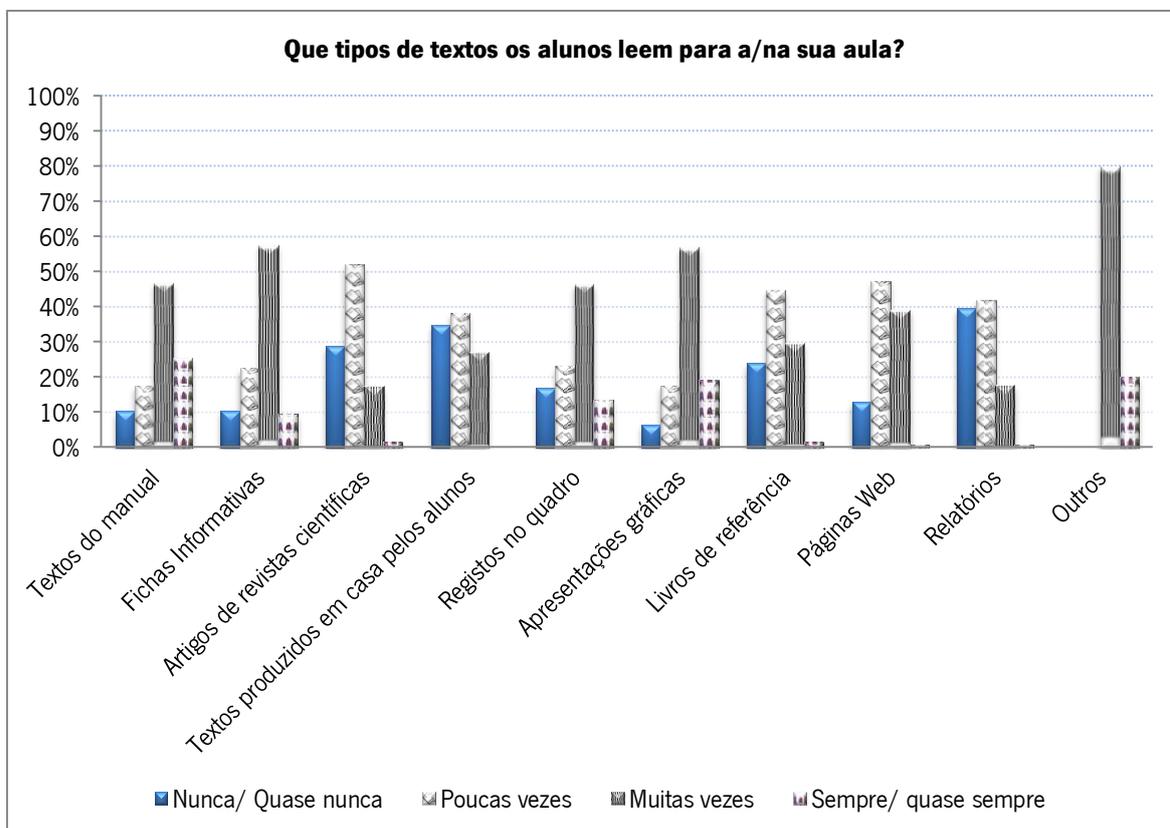
Gráfico 5 - Professores de Letras



Pela observação dos gráficos podemos verificar que as respostas são muito parecidas, diferindo apenas em dois aspetos: os professores de letras utilizam com mais frequência questionários já existentes, depois de mandarem os alunos ler o texto em voz baixa, assim como dão pistas aos alunos sobre um texto antes de lhes solicitarem a sua leitura, orientando desta forma os alunos para o objetivo da leitura, ou seja, os alunos, quando vão ler determinado texto, sabem, à partida, o que devem procurar nele, o que facilita a compreensão do mesmo. Ao contrário, os professores de ciências usam esta técnica “poucas vezes ou quase nunca”.

Questão 2: Que tipo de textos os alunos leem para a/na sua aula?

Gráfico 6



A maioria dos inquiridos refere os textos do manual, as fichas informativas, os registos no quadro e as apresentações gráficas como os tipos de texto mais usados (muitas vezes, sempre ou quase sempre).

Os artigos de revistas científicas, os textos produzidos pelos alunos, os livros de referência, as páginas Web e os relatórios, apesar de referidos, parecem ser usados com pouca frequência.

Podemos concluir que os tipos de textos que os alunos mais leem nas aulas são os que mais se vulgarizaram ao longo dos tempos e que lhes dão menos trabalho, colocando-os num papel de alguma passividade face à informação transmitida, pois esta é-lhes apresentada de forma sistematizada, sem terem necessidade de procurar, seleccionar e resumir ao essencial. Os manuais, por força da sua aquisição compulsiva, têm naturalmente de ser utilizados, sendo esse

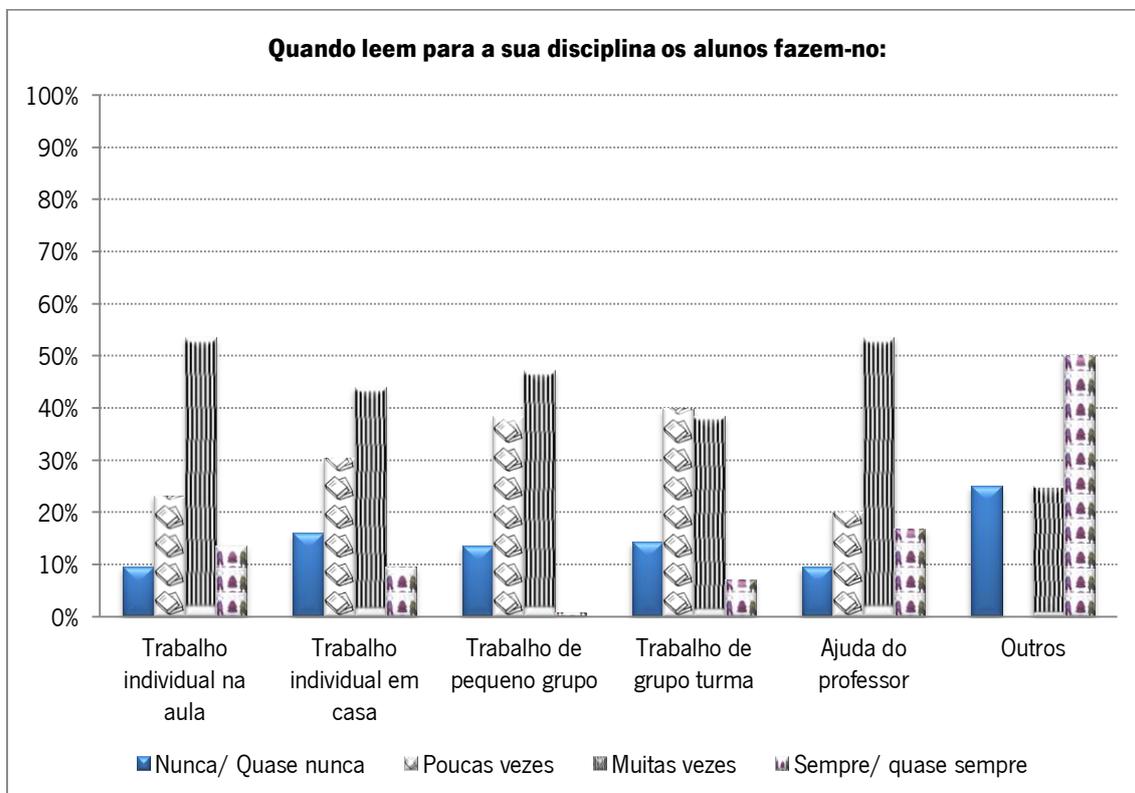
uso feito em detrimento de outro tipo de textos; os registos no quadro são o tipo de texto mais facilmente utilizado, já que, o professor, quando apresenta os conteúdos, muito facilmente acede ao quadro para sistematizar o que vai dizendo e mais facilmente cativa a atenção de quem está a ouvir o que está a ser explanado; as apresentações gráficas são outro tipo de texto, elaborado ou escolhido pelo professor em que, normalmente, são colocados tópicos sobre os conteúdos, mantendo-se os alunos num papel passivo face à informação que recebem. Limitam-se a observar e a assimilar o que está a ser apresentado; as fichas formativas mais não são do que pequenos resumos e sínteses dos conteúdos, que normalmente servem para oferecer aos alunos informação sistematizada e compilada. Algumas possuem exercícios de aplicação, porém a grande maioria são apenas lidos e assimilados.

Os artigos de revistas científicas, os textos produzidos em casa pelo próprio aluno, os livros de referência, as páginas web e os relatórios são normalmente tipos de texto que requerem um pouco mais de trabalho por parte do aluno. Apesar de serem usados por alguns professores, o seu uso ocorre com menos frequência, o que pode ser motivado por duas situações: os alunos não responderem tão facilmente ao uso que este tipo de texto pressupõe e consequentemente ao não serem utilizados, facilita-se o trabalho de ambas as partes – aos alunos porque se lhes pede que leiam textos em que a informação já se encontra toda sistematizada, sem qualquer espírito crítico por parte do interveniente (aluno); aos professores que não têm de motivar /orientar os alunos para a pesquisa, espírito crítico, escrita dos seus próprios textos, como sistematização da informação/ conteúdos, até porque com algum do público que agora chega às escolas essa é uma tarefa bastante difícil, pois está menos motivado para a escola e para o que esta tem para lhes oferecer; pode também suceder que, por falta de tempo, os docentes optem por formas mais simples e rápidas de transmitir os conteúdos, uma vez que estão presos a programas extensos tendo em conta o tempo disponível para a sua lecionação.

Nesta questão foi dada a possibilidade aos inquiridos de apresentarem outras opções. Obtiveram-se algumas respostas, todas elas vindas dos professores de Letras. São elas: “extratos de obras de leitura extensiva”, “textos informativos”, “livros digitais”, “jornais, revistas, sem serem científicas” – usados muitas vezes e “textos de autores” – sempre.

Questão 3: Quando leem para a sua disciplina, como o fazem os alunos?

Gráfico 7



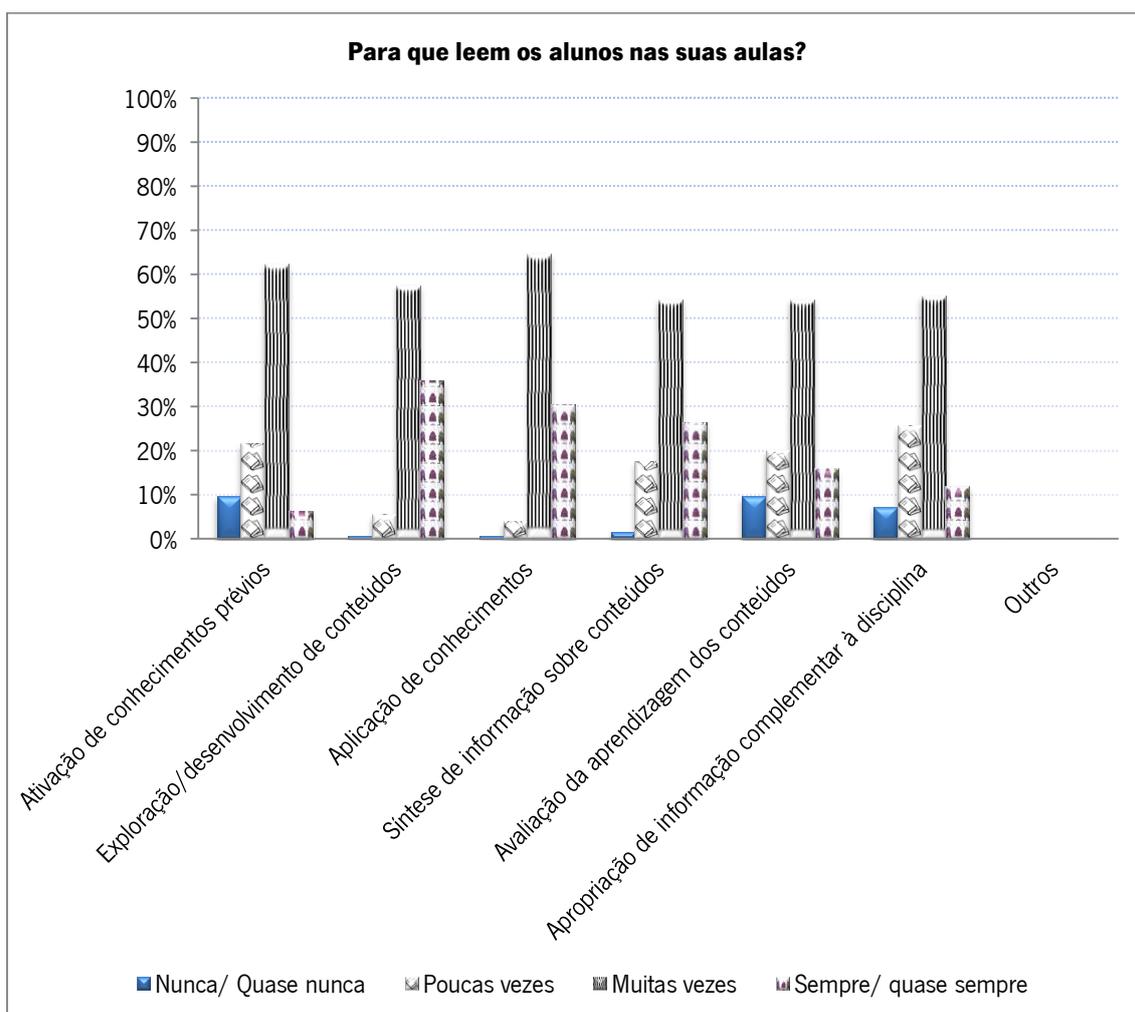
Quando leem para as diferentes disciplinas, os alunos fazem-no em grande parte em trabalho individual na aula (54% - muitas vezes; 14% sempre ou quase sempre) ou com a ajuda do professor (54% - muitas vezes; 17% sempre ou quase sempre). Um número considerável de professores pede que os alunos leiam em trabalho de pequeno grupo (47% muitas vezes; 38% poucas vezes) ou em trabalho individual em casa (44% muitas vezes; 30% poucas vezes). Apesar de haver quem diga que nunca ou quase nunca adota esta técnica (16%), há 10% dos docentes que o dizem fazer sempre. 12% dos docentes afirmam nunca ajudarem os seus alunos a ler para a sua disciplina.

Pode concluir-se que um número considerável de professores opta por não ajudar os seus alunos a ler para a sua disciplina. Abandonam-nos a uma leitura individual ou em casa. A técnica em pequeno grupo ou grupo turma é também utilizada por vários professores, apesar de ser uma prática em que os alunos dissipam mais facilmente a sua atenção e, conseqüentemente, perdem o sentido do texto com mais facilidade.

Em “Outros”, os professores apresentaram outras propostas e, à semelhança da questão anterior, todas elas vindas dos professores de Letras: “trabalho de pares” – sempre e “plataforma da escola” – muitas vezes.

Questão 4 – Para que leem os alunos nas suas aulas?

Gráfico 8



De um modo geral todas as opções são apontadas como ocorrendo “ muitas vezes”, no que respeita aos motivos de leitura nas diferentes disciplinas – entre os 54 e os 62%. Distinguem-se a exploração / desenvolvimento de conhecimentos, a aplicação de conhecimentos e a síntese de informação sobre conteúdos, como sendo as práticas em sala de aula em que mais se utiliza a leitura. Note-se que há professores a afirmar que nunca ou quase nunca pedem que os alunos usem a leitura para ativação de conhecimentos prévios (12%), para avaliação e

aprendizagem dos conteúdos da disciplina (10%) ou para apropriação de informação complementar à disciplina (7%), todas elas práticas de leitura que implicam por parte do aluno a reflexão, revisão do que já aprendeu e pesquisa.

Podemos concluir que, de um modo geral, a leitura serve os objetivos das aulas, mas mais uma vez o aluno é colocado num papel passivo, pois as práticas que pressupõem um papel mais ativo por parte do dele, como a ativação de conhecimentos prévios e a apropriação de informação complementar à disciplina são as que menos respostas obtêm a nível de “sempre ou quase sempre” e as que mais registam respostas de “poucas vezes”.

Compare-se, agora, as respostas dos professores de Matemática e Ciências com as dos professores de Letras:

Gráfico 9 - Professores de Matemática e Ciências

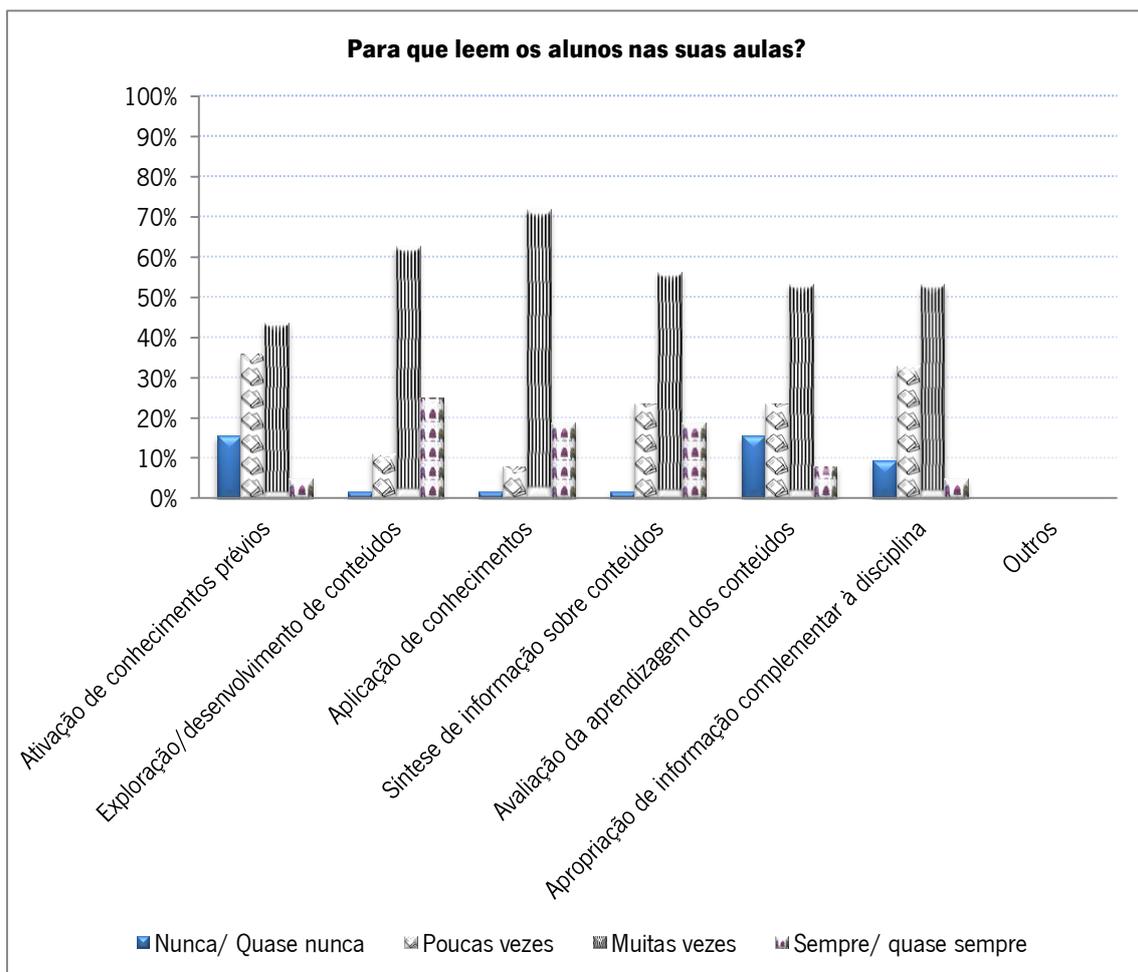
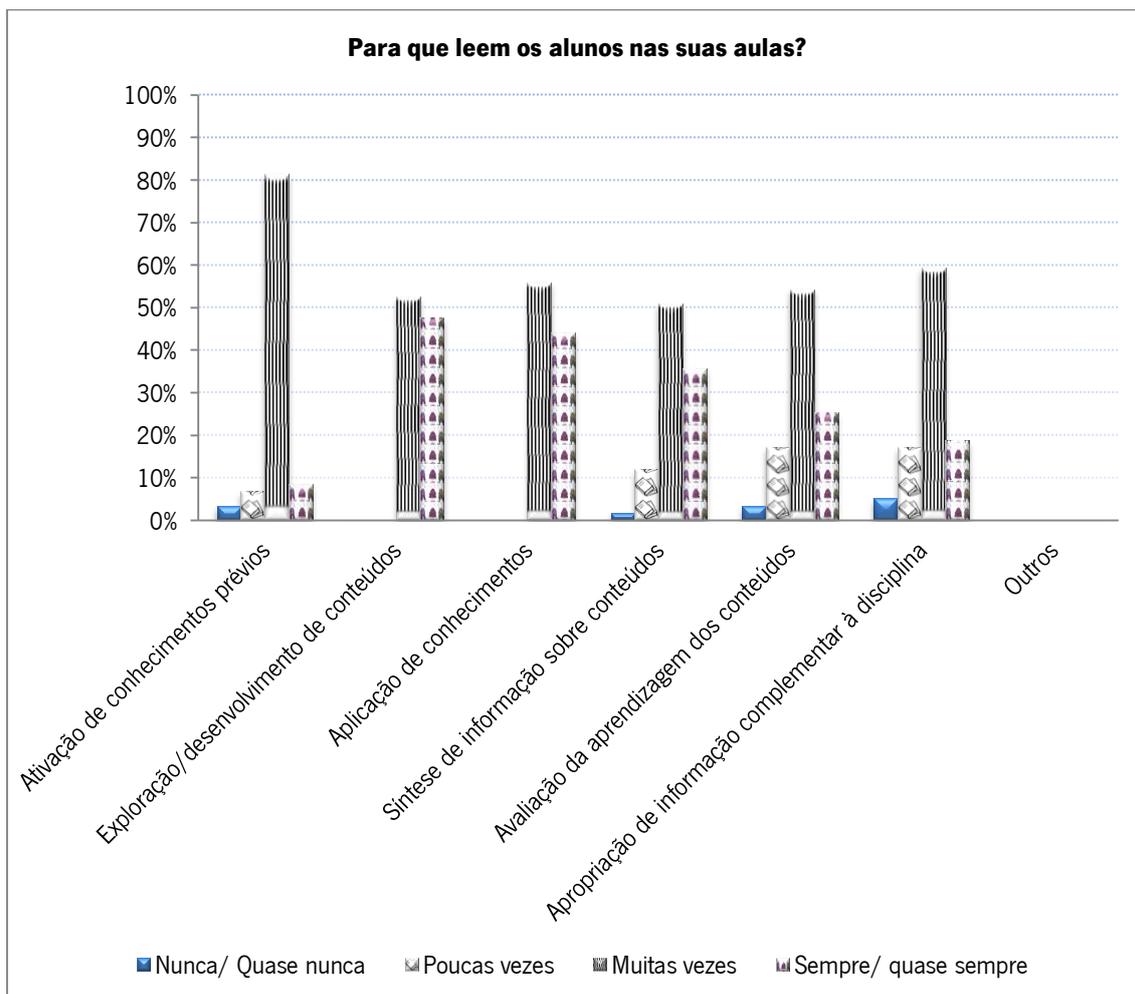


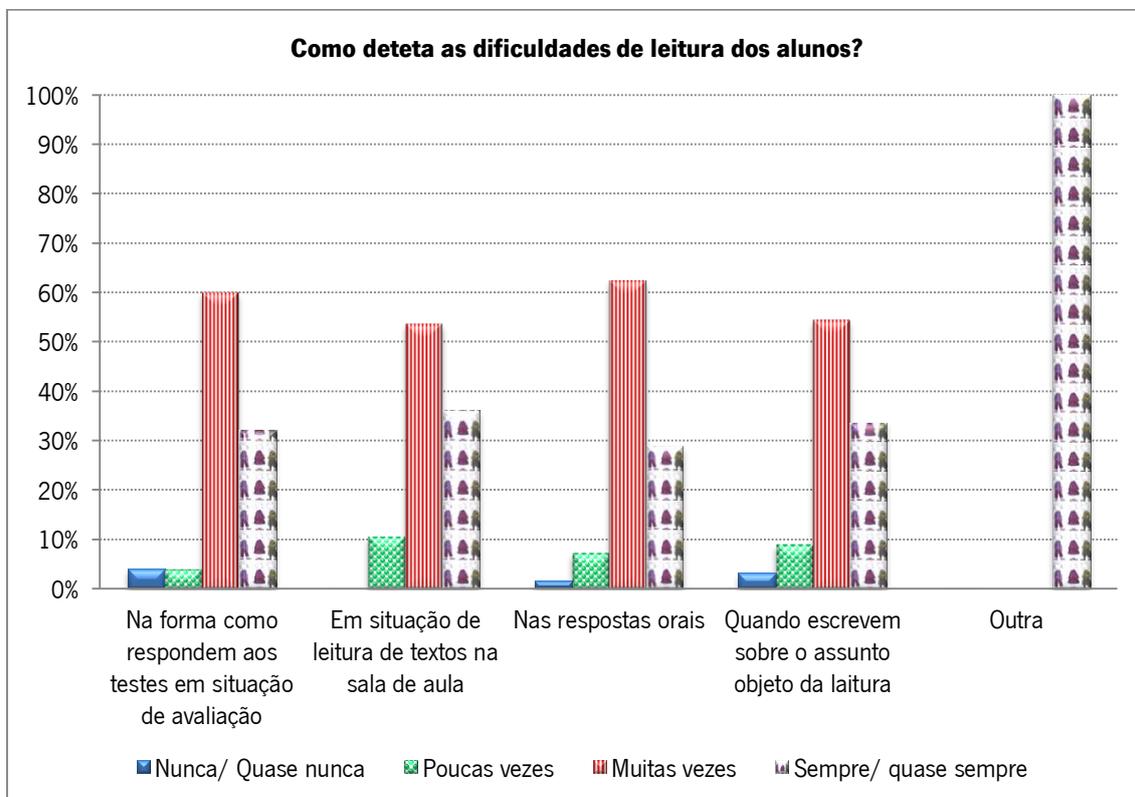
Gráfico 10 - Professores de Letras



A maior diferença entre os professores de Matemática e Ciências e os de Letras é que nas aulas dos segundos os alunos leem mais frequentemente textos para ativação de conhecimentos prévios do que nas aulas dos primeiros, assim como os professores de Letras afirmam usar mais vezes os textos para exploração/desenvolvimento de conteúdos e aplicação de conhecimentos, enquanto os professores de Matemática e Ciências, apesar de utilizarem o texto nas suas aulas com esse objetivo, fazem-no menos vezes dos que os professores de Letras. Nas restantes hipóteses há pouca variação nas respostas, se compararmos uns com os outros.

Questão 5: Como deteta as dificuldades de leitura dos alunos?

Gráfico 11



Quando questionados sobre o modo como detetam as dificuldades de leitura dos seus alunos, os professores dizem fazê-lo, de um modo geral, através as diferentes tarefas na sala de aula, aparecendo, como podemos observar, todas elas com um número de respostas acima dos 50%. As práticas que recolheram mais respostas de “poucas vezes” foram “em situação de leitura de textos na sala de aula” (10%) e “quando escrevem sobre o assunto objeto da leitura”. As respostas orais são a tarefa que se destaca ligeiramente das demais. A oralidade é a forma mais espontânea de o aluno interagir na sala de aula, daí o professor se aperceber mais facilmente das suas dificuldades.

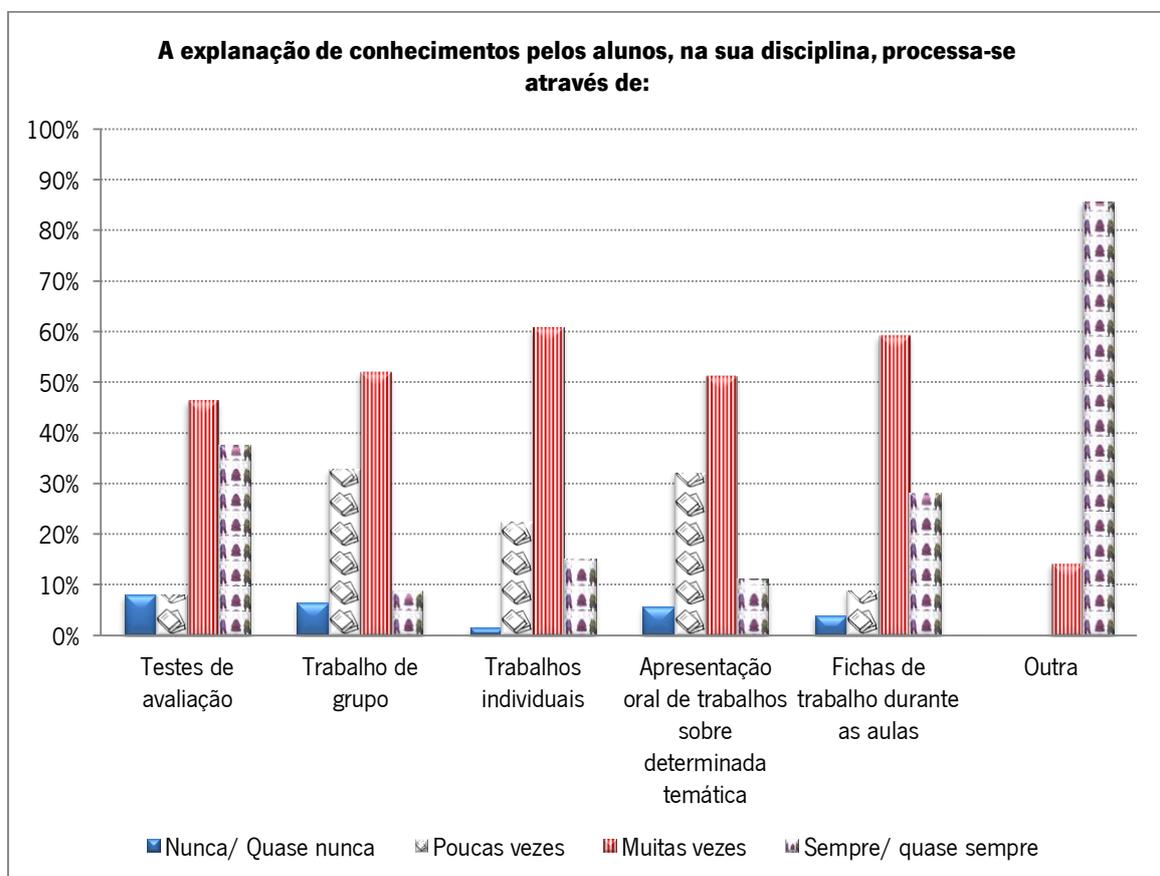
Pelos dados apresentados, podemos concluir que os professores avaliam as dificuldades de leitura dos seus alunos através de diferentes práticas de leitura na sala de aula, tanto quando os alunos leem: “em situação de leitura de textos na sala de aula” e “nas respostas orais”, como quando aplicam os conhecimentos fruto das leituras que fazem: “na forma como

respondem aos testes em situação de avaliação” e “quando escrevem sobre o assunto objeto de leitura”.

Um professor, em “Outros” referiu que deteta as dificuldades de leitura dos alunos através da “postura perante o que se manda ler” – sempre.

Questão 6: Como se processa a explanação de conhecimentos, pelos alunos, na sua disciplina?

Gráfico 12



Os professores pedem aos seus alunos que expliquem os conhecimentos de diferentes formas a avaliar pela frequência da resposta “muitas vezes” nas opções apresentadas. Se considerarmos as escolhas de “muitas vezes” e “sempre /quase sempre”, vemos que se referem aos trabalhos individuais, às fichas de trabalho durante as aulas e os testes de avaliação, embora com pouca diferença em relação às restantes tarefas. Os testes de avaliação, ao contrário do que seria de esperar, são a tarefa que mais resposta de “nunca ou quase

nunca” obtêm. Os trabalhos de grupo e as apresentações orais são poucas vezes usados por um número considerável de professores: 33% e 32% respetivamente.

Em “Outros”, foram apresentadas outras formas de explanação de conhecimentos: “trabalho de pares”, “aulas práticas”, “diálogo com os alunos durante as aulas”, “trabalhos multimédia”, “diálogo sobre as temáticas” – sempre e “correção dos trabalhos de casa” – muitas vezes. Os professores que apresentaram estas opções são todos da área das letras à exceção do que referenciou as “aulas práticas” como forma de explanação de conhecimentos por parte dos alunos.

De um modo geral, a explicitação de conhecimentos é realizada em práticas de escrita.

Comparemos, agora, as respostas obtidas dos professores de Matemática e Ciências com as obtidas dos professores de Letras através dos dois gráficos que se seguem:

Gráfico 13 - Professores de Matemática e Ciências

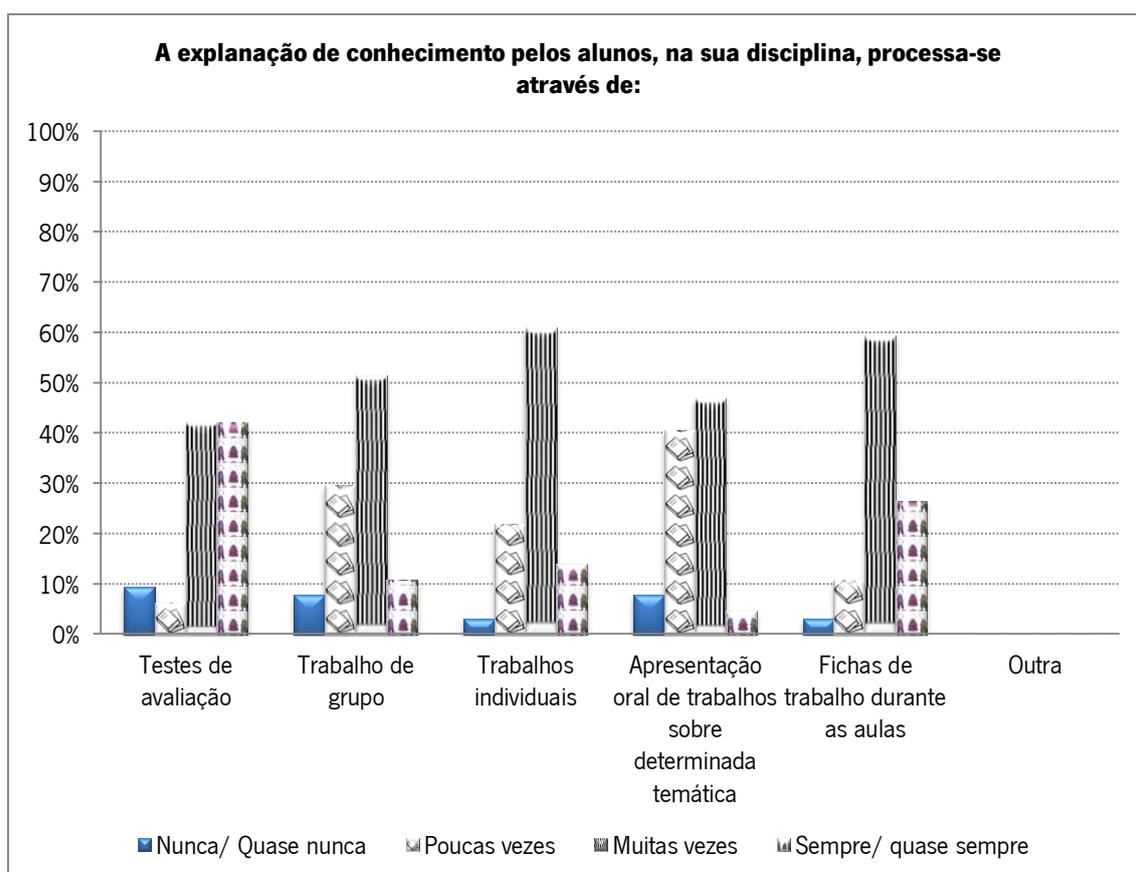
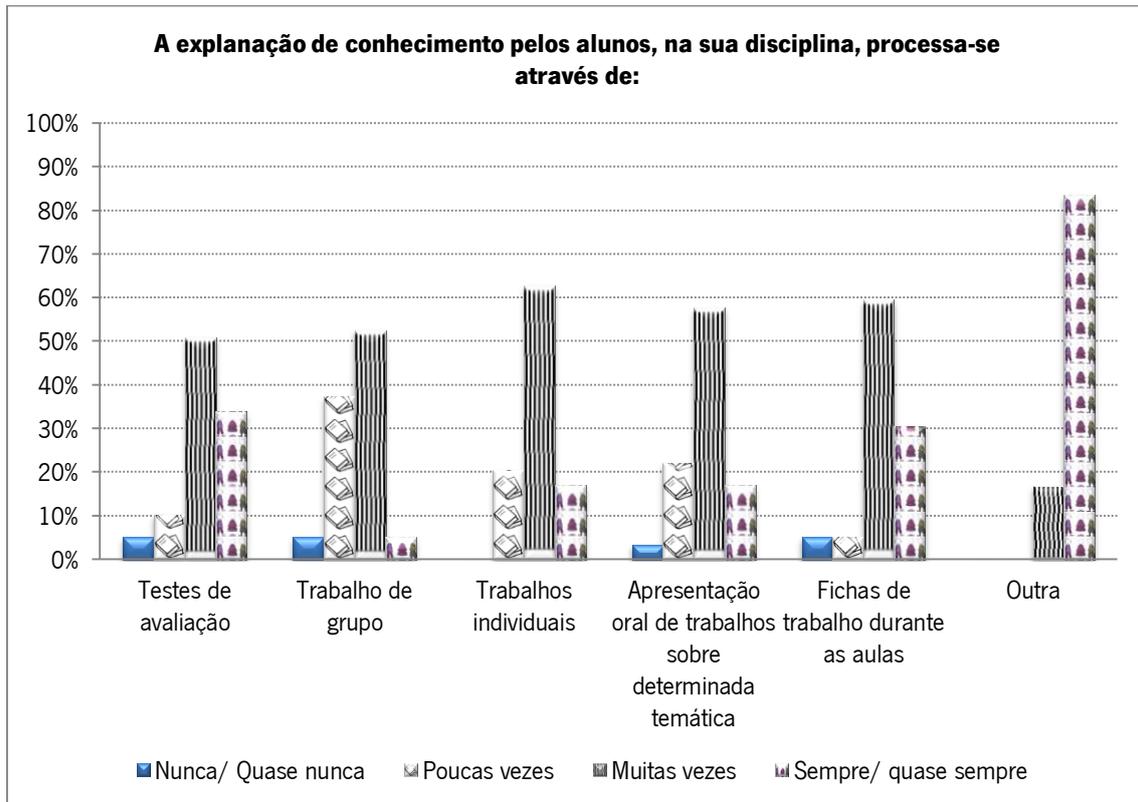


Gráfico 14 - Professores de Letras



Ao observarmos os dois gráficos constatamos que, comparativamente aos professores de Matemática e Ciências, os professores de Letras pedem mais vezes aos seus alunos que explicitem os seus conhecimentos através de testes de avaliação e da apresentação oral de trabalhos sobre determinadas temáticas. Já os professores de Matemática e Ciências, apesar de darem preferência aos trabalhos de grupo relativamente aos professores de Letras, de um modo geral optam por pedir aos seus alunos que explicitem os seus conhecimentos de diferentes formas, não se salientando nenhuma em particular, além das já referenciadas anteriormente.

Questão 7: Quais são, na sua perspetiva, as maiores dificuldades na leitura sentidas pelos seus alunos?

Relativamente a esta questão, foi pedido aos professores que, numa lista, numerassem de um a dez, por ordem decrescente, algumas das dificuldades mais sentidas pelos alunos.

A lista era a seguinte:

- a)** Desconhecimento de vocabulário específico
- b)** Dificuldade na extração de informação específica
- c)** Dificuldade em relacionar diferentes partes do texto
- d)** Dificuldade na extração das ideias principais
- e)** Distinguir ideias principais e acessórias
- f)** Dificuldades de síntese
- g)** Falta de conhecimentos prévios
- h)** Falta de familiaridade com os textos
- i)** Falta de envolvimento na leitura
- j)** Outra _____

As respostas foram muito dispersas, havendo alíneas com o número de respostas muito próximo. Alguns dos inquiridos não responderam, outros, ao numerar as alíneas, consideraram que algumas delas estariam no mesmo patamar, pelo que lhes atribuíram o mesmo número. Apresenta-se, de seguida, o quadro resumo das respostas (Tabela 1), não em percentagem, mas por número de respostas mais frequentes nas respetivas posições:

Tabela 1 - Quais são, na sua perspectiva, as maiores dificuldades na leitura sentidas pelos seus alunos?

Posição	Número de respostas										
1	20	16	8	19	13	8	10	7	24	0	i)
2	14	17	21	20	21	15	11	10	9	0	c) e e)
3	11	17	19	28	13	11	13	4	6	0	d)
4	14	24	14	16	15	15	10	2	6	0	b)
5	11	27	15	12	19	21	9	8	4	0	b)
6	13	4	19	11	18	20	21	2	11	0	g)
7	17	4	15	9	12	14	18	15	12	0	g)
8	9	7	6	4	8	8	18	42	15	0	h)
9	13	6	5	3	3	10	12	32	35	0	i)
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Máximo	20	27	21	28	21	21	21	42	35	0	
Opções	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	

- a) *Desconhecimento de vocabulário específico* – aparece com respostas muito dispersas desde a maior à menor dificuldade e, apesar de o maior número de respostas se encontrar até meio da tabela, nota-se que os professores não são unânimes quanto à sua importância no processo de compreensão. Enquanto uns a consideram a principal dificuldade dos alunos, há outros que a colocam no fundo da tabela.
- b) *Dificuldade na extração de informação específica* – esta é sem dúvida uma das grandes lacunas dos alunos, na perspectiva dos professores, pois a maior frequência de respostas aparece na primeira parte da tabela (1 a 5). A segunda parte obtém menos respostas;
- c) *Dificuldade em relacionar diferentes partes do texto* – Apenas 8 inquiridos colocam esta opção em primeiro lugar, no entanto, esta é, à semelhança das anteriores, considerada uma das grandes dificuldades de compreensão dos alunos;
- d) *Dificuldade na extração das ideias principais* – Esta opção é a que recolhe mais respostas nas três primeiras posições, considerando-se, assim, a maior dificuldade dos alunos a nível da compreensão;

e), f) e g) – *Distinguir ideias principais de acessórias, dificuldades de síntese e falta de conhecimentos prévios* – Aparecem com respostas muito dispersas situando-se o maior número nos níveis intermédios. Os professores não as escolhem como sendo as maiores dificuldades, nem as colocam como menos importante. Não há unanimidade quanto à sua importância;

h) - *Falta de familiaridade com os textos* - É, sem dúvida, a opção com menos importância, na opinião dos professores, que a consideram como a menor dificuldade dos alunos no que respeita à compreensão leitora;

i) – *Falta de envolvimento na leitura* – Também nesta questão as opiniões se dividem. Se a maior parte dos inquiridos a considera como uma dificuldade menor face às restantes, um número considerável de professores (24) coloca-a em primeiro lugar na escala das maiores dificuldades.

Sistematizando, podemos concluir que as dificuldades em compreender e interpretar os textos com que se deparam (dificuldades na extração de informação específica, em relacionar diferentes partes do texto e extração de ideias principais) e o desconhecimento de vocabulário específico, talvez por reduzido tempo de leituras na área, parecem ser as principais dificuldades dos alunos na perspetiva dos professores, considerando estes que a falta de familiaridade com os textos e a falta de envolvimento na leitura são dificuldades com menos peso na compreensão dos textos.

Questão 8: Quais são, na sua perspetiva, as causas das dificuldades de leitura dos alunos?

À semelhança da questão anterior, foi também apresentada uma lista, neste caso, com as causas das dificuldades dos alunos:

- a) “Deficiente” preparação na disciplina de Língua Portuguesa / Português
- b) Falta de hábitos de estudo
- c) Reduzida atividade de leitura nas aulas da disciplina
- d) Inexistência de guias de leitura adequados
- e) Inexistência de questionários facilitadores da compreensão dos textos
- f) Pouca diversidade de textos trabalhados no âmbito da disciplina
- g) Falta de interesse do/s aluno/s pelos textos que são trabalhados na escola
- h) Desinteresse pela leitura de textos específicos da disciplina
- i) Falta de conhecimentos prévios
- j) Outra _____

Nesta questão, houve inquiridos que não responderam. As respostas obtidas apresentam-se na tabela 2:

Tabela 2 - Quais são, na sua perspetiva, as causas das dificuldades de leitura dos alunos?

Posição	Número de respostas										
1	17	66	1	0	0	2	13	8	11	2	b)
2	15	21	8	1	2	1	37	31	17	0	g)
3	9	15	10	4	4	6	20	26	21	0	h)
4	16	8	10	13	7	5	16	19	25	0	i)
5	19	8	17	16	16	14	14	13	20	0	i)
6	8	1	18	22	20	25	6	4	12	0	f)
7	10	2	16	27	22	20	10	5	2	0	d)
8	6	1	19	26	29	23	1	11	2	0	e)
9	23	1	23	14	22	27	6	6	13	0	f)
10	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	
Máximo	23	66	23	27	29	27	37	31	25	2	
Opções	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	

a) - “Deficiente” preparação na disciplina de Língua Portuguesa / Português - as respostas estão divididas. Se para alguns dos inquiridos (17), esta é a maior causa das dificuldades dos alunos, outros (23) consideram-na menos importante. No entanto, o maior número de respostas situa-se na primeira parte da tabela;

b) - *Falta de hábitos de estudo* – não há qualquer dúvida quanto à posição desta opção. Ela é considerada pela maioria dos professores como sendo a principal causa das dificuldades dos alunos;

c), d), e) e f) – *Reduzida atividade de leitura nas aulas da disciplina, inexistência de guias de leitura adequados, inexistência de questionários facilitadores da compreensão dos textos e pouca diversidade de textos trabalhados no âmbito da disciplina* – são na perspetiva dos inquiridos causas menores, já que a grande maioria das respostas se situa na segunda parte da tabela (6 a 10);

g), h) e i) - *Falta de interesse do/s aluno/s pelos textos que são trabalhados na escola, desinteresse pela leitura de textos específicos da disciplina e falta de conhecimentos prévios* – estas opções parecem merecer mais atenção dos professores, por as considerarem as principais causas das dificuldades de compreensão dos alunos.

Em conclusão podemos afirmar que é quase unânime, face às respostas obtidas, que a falta de hábitos de estudo é, na perspetiva dos professores, a principal causa das dificuldades de leitura dos alunos, aparecendo logo a seguir a falta de interesse pelos textos que são trabalhados na escola e o desinteresse pela leitura de textos específicos da disciplina. Segue-se a falta de conhecimentos prévios. A partir da terceira posição, as respostas aparecem mais dispersas, aparecendo como causas menos importantes a inexistência de guias de leitura adequados e de questionários facilitadores da compreensão de textos. Por fim e em último lugar, consideram que a pouca diversidade de textos trabalhados no âmbito da disciplina, a “deficiente” preparação na disciplina de Português / Língua Portuguesa e a reduzida atividade de leitura nas aulas da disciplina são causas menores relativamente às já apresentadas. Mais uma vez a falta de conhecimentos prévios é assumida como um dos motivos da falta de compreensão dos alunos.

Nesta questão houve vários professores a colocar outras opções como primeira prioridade: a falta de um ambiente favorável em casa e a falta de gosto pela leitura em geral.

Podemos concluir que, na perspetiva dos professores, as causas das principais dificuldades dos alunos recaem essencialmente sobre eles próprios, que não se aplicam o suficiente para as colmatar, pois não possuem, segundo os professores, hábitos de estudo e não têm interesse pelos textos trabalhados na escola e nas diferentes disciplinas.

Questão 9: O que é que, na sua opinião, deverá ser feito para ultrapassar as dificuldades de leitura (compreensão) que os alunos sentem no âmbito da sua disciplina?

Esta era a única questão de resposta aberta. Responderam 71 professores dos diferentes grupos disciplinares. Foram criadas 10 categorias de resposta que, a seguir, se apresentam por ordem de frequência:

Resposta	Professores de Matemática e Ciências	Professores de Letras	Total
Orientar o raciocínio dos alunos sem lhes dar a resposta; dar orientações de exploração; organizar questionários de carácter mais específico ou orientar para a interpretação parágrafo a parágrafo.	4	11	15
Maior valorização dos hábitos de leitura. Incentivar a leitura lúdica e utilizar nas aulas textos que sejam do interesse dos alunos, para os motivar. Ler e escrever muito.	6	7	13
Ler mais para adquirir vocabulário. Explorar vocabulário desconhecido / criar campos lexicais.	6	7	13
Promover a análise de textos específicos na turma sob orientação do professor.	8	3	11
Incentivo à leitura de textos informativos em casa. Preparação prévia dos textos a trabalhar na sala de aula.	3	8	11
Incutir o gosto pela leitura desde muito cedo.	1	9	10
Interpretar, refletir, discutir e escrever sobre o assunto da leitura. Elaboração de resumos pelos alunos.	3	6	9

Trabalhar a leitura /estratégias de leitura e exploração de textos com regularidade.	5	4	9
Recorrer a meios audiovisuais / outros que antecipem o conteúdo do texto ou envolver os alunos em projetos da sua área de formação para os motivar para a leitura.	4	3	7
O professor de língua portuguesa deve incentivar o aluno a investir na leitura, trabalhando-a e trabalhar nas aulas textos científicos (para as outras disciplinas).	3	2	5

O número de respondentes nas categorias de respostas é superior ao número de professores que responderam, pois alguns deles apresentaram mais dos que uma sugestão para ultrapassar as dificuldades de leitura dos seus alunos.

Como podemos constatar, o maior número de professores considera que *orientar o raciocínio dos alunos sem lhes dar a resposta; dar orientações de exploração; organizar questionários de caráter mais específico ou orientar para a interpretação parágrafo a parágrafo*, são práticas que poderão resolver os problemas de compreensão. São os professores de letras que mais insistem nestas metodologias que, e mais uma vez, vêm no sentido de facilitar sempre o trabalho dos alunos, são redutoras a nível da aquisição de conhecimentos e inibidoras em termos de desenvolvimento da compreensão. A questão do desconhecimento de vocabulário específico preocupa também os professores, que a consideram prioritária e a desenvolver e só depois surge o trabalho de textos específicos das diferentes disciplinas que, segundo os docentes, devem ser mais trabalhados na aula sob orientação do professor. São os professores de Matemática e Ciências que mais respostas apresentam neste sentido (8). Alguns (5) consideram que este tipo de textos deve ser trabalhado na aula de Língua Portuguesa, no sentido de ambientar os alunos com a interpretação de textos de outras disciplinas, quando se deparam com eles.

O trabalho em casa é outra sugestão dos professores para colmatar as dificuldades de leitura dos alunos. Eles devem ler textos informativos em casa, que não têm tempo de ler em situação de sala de aula para enriquecer os seus conhecimentos das disciplinas dos seus

currículos. Só não explicam se esses textos devem ser lidos por sugestão do professor ou se por iniciativa do próprio aluno.

Um grande número de professores considera ainda que é nos níveis iniciais da vida do estudante que deve ser inculcado o gosto pela leitura, isto é, deve ser inculcado aos alunos desde muito cedo o prazer de ler. São os professores de Letras que mais defendem este argumento. Relativamente a esta questão é interessante referir que nas escolas em que foram aplicados os questionários e que lecionam desde o 1º ciclo até ao secundário, segundo informação dos responsáveis pelas respetivas bibliotecas, a frequência da biblioteca vai diminuindo conforme o ciclo de ensino aumenta. Os alunos do 2º ciclo são grandes frequentadores da biblioteca. Esta frequência diminui no 3º ciclo e diminui ainda mais no ensino secundário.

Parece-nos que o gosto pela leitura é inculcado desde muito cedo e há uma fase da sua vida escolar em que os alunos procuram a biblioteca, decrescendo essa procura no 3º ciclo, talvez porque nesta fase das suas vidas os alunos encontram motivações noutras atividades ou têm menos tempo para o fazer.

Alguns professores estão conscientes de que deveriam promover mais a leitura em situação de sala de aula, no entanto, sentem, também eles, dificuldades para realizar esse trabalho derivadas de algumas condicionantes que a seguir se apresentam:

- “necessidade de cumprimentos dos programas limitam a possibilidade de desenvolver outras competências”;
- “alguns alunos leem por obrigação e não por gosto”;
- “pouca carga horária para exploração de mais textos e desenvolvimento de competências de leitura e turmas muito grandes;

Em conclusão, os professores insistem em facilitar a tarefa dos alunos no que respeita às práticas de leitura em situação de sala de aula. Estão conscientes de que algo não corre bem no que respeita à compreensão, mas insistem, na sua maioria, e independentemente da disciplina que lecionam, nas mesmas estratégias no sentido de colmatar as dificuldades dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A relevância da presença da leitura e da escrita em todas as disciplinas do currículo encontra grande parte da sua sustentação em dados da investigação que evidenciam que a quantidade e a qualidade do que se lê e se escreve, para as diferentes disciplinas e/ou por causa delas, assegurando um repertório flexível e sustentável de práticas específicas de uso e produção de textos, traduzem-se em melhor desempenho académico.”

(Dionísio et al, 2001)

O grande objetivo deste trabalho era recolher as perceções dos professores das diferentes disciplinas relativamente à compreensão dos seus alunos e como, na sua perspetiva, se poderiam superar as dificuldades de compreensão, pois, frequentemente, os professores se debatem com uma série de obstáculos que dificultam o seu trabalho nas diferentes disciplinas: “dificuldades de compreensão de enunciados”, “vocabulário reduzido”, “dificuldades ao nível da interpretação de um texto simples”, “dificuldades ao nível da compreensão da leitura”, entre outras. Pretendia-se, assim, verificar que práticas de leitura eram desenvolvidas durante as aulas e para as diferentes disciplinas e verificar como era posteriormente solicitado aos alunos que explanassem os seus conhecimentos, muitos deles, fruto dessas leituras. Pretendia-se ainda auscultar os professores sobre quais consideram ser as maiores dificuldades de compreensão dos seus alunos e quais as causas que levam a essas lacunas, na tentativa de solucionar algumas delas. Para tal, foi construído um questionário aplicado em cinco escolas.

Tradicionalmente, tanto as competências de leitura como de escrita estão associadas aos objetivos da disciplina de línguas, no entanto, este é cada vez mais um objetivo transversal às outras disciplinas e deveria ser assumido por elas (Dionísio et al, 2011). Os mesmos autores, citando (GEE, 2000, 2004) referem que “cada conteúdo disciplinar corresponde a uma linguagem, textos e tarefas de ler e escrever especializados”. Assim, parece-nos que quando, nos questionários, alguns professores consideram que *o professor de língua portuguesa deve incentivar o aluno a investir na leitura, trabalhando-a e trabalhar nas aulas textos científicos (para as outras disciplinas)* e que a *“deficiente” preparação na disciplina de Língua Portuguesa / Português é uma das principais causas das dificuldades de leitura dos alunos*, devem pensar

que “ler e escrever são tarefas particularmente complexas, que têm de ser ensinadas e promovidas sistemática e intencionalmente em todos os níveis de ensino e em todas as disciplinas e, por outro lado, que o desempenho académico não é apenas uma questão de conhecimento de conteúdo, mas também e muito, de saber compreender e produzir os textos em que se transmite tal conteúdo” (Dionísio et al, 2011). Também os currículos das diferentes disciplinas são unânimes em considerar a importância da leitura e da escrita no desenvolvimento dos conteúdos de cada uma delas.

Passemos, agora, aos objetivos que nos propusemos analisar.

Primeiro: Identificar práticas de leitura no âmbito de diferentes disciplinas escolares; caracterizar os tipos/gêneros textuais lidos nas aulas; enquadrar as atividades de leitura no desenvolvimento das suas práticas de ensino-aprendizagem.

No que respeita aos tipos/gêneros textuais usados para / na sala de aula, os professores inquiridos apontam como mais frequentes os textos do manual, as fichas informativas, os registos no quadro e as apresentações gráficas.

O recurso aos textos do manual é quase obrigatório, pois este é adotado pela escola e adquirido pelos alunos. Por outro lado, os textos do manual facilitam a tarefa de compreensão textual tanto aos alunos como aos professores, pois estes além de possuírem “uma variedade de textos exemplares de diferentes estruturas composicionais, estilos, finalidades comunicativas, etc.” (Dionísio et al, 2011) também possuem questionários de apoio que, depois de solucionados, apresentam a informação estruturada, facilitando, assim a tarefa do professor que tem no manual o trabalho feito e aos alunos que, respondendo às perguntas sobre o texto, ficam com uma visão mais abrangente do seu conteúdo e mais facilmente compreendem as ideias nele contidas.

As fichas informativas são outro elemento facilitador da compreensão textual, pois conhecendo o aluno o assunto sobre o qual vai incidir a aprendizagem, mais facilmente lê textos sobre várias temáticas e melhor os compreende.

Os registos no quadro vão sistematizando os conteúdos. O professor, à medida que explica determinado conteúdo, facilmente o sistematiza com recurso ao quadro. Fá-lo,

normalmente, recorrendo a textos simples ou esquemas que organizam o raciocínio sobre determinado conteúdo.

As apresentações gráficas são outro tipo de texto muito comum nas aulas. São mais apelativas, porque se lhes associa, quase sempre, a imagem colorida e servem de suporte à explicação do professor, pelo que são textos simples e curtos.

Estes tipos de texto são, todos eles, facilitadores das aprendizagens, como já referido, tanto para os professores ao transmitir os conhecimentos, como para os alunos que ficam com a informação sistematizada, simplificando-lhes o trabalho na hora de estudar.

Aparentemente, a predominância da utilização destes tipos de texto, parece a situação ideal, no entanto, o trabalho do aluno é facilitado em demasia, pois este deixa de ter necessidade de pesquisar sobre as temáticas das várias disciplinas, de forma a enriquecer os seus conhecimentos sobre elas e a desenvolver estratégias de compreensão que poderiam ser desenvolvidas se o professor, em vez de “oferecer” a informação ao aluno, o ajudasse a procurar essa informação e a escrever sobre ela. Isso realmente acontece com menos frequência. “É necessário envolver os mais os alunos nas atividades realizadas na sala de aula, motivando-os e ajudando-os a serem autónomos na sua aprendizagem” (Martins e Sá, 2008:241). Os relatórios, os textos produzidos em casa pelos alunos, os livros de referência e os artigos de revistas científicas são tipos de texto pouco utilizados em situação de sala de aula. Os alunos raramente fazem pesquisas e escrevem pouco sobre os assuntos abordados nas aulas. Devem ser “levadas a cabo atividades que propiciem o desenvolvimento da competência lexical; promover atividades de articulação da leitura com escrita”. (Martins e Sá, 2008:241), para mais facilmente se inteirarem das temáticas textuais e mais facilmente as compreenderem, pois esta passividade dos alunos pode dificultar-lhes a explanação de conhecimentos quando são chamados a escrever sobre o que aprenderam.

Também um estudo realizado por Dionísio et al (2011) refere, relativamente ao que se lê e se escreve na sala de aula, o manual como o recurso preferido pela grande maioria dos professores, seguindo-se os registos no quadro, os acetatos / PPT, as fichas informativas e exercícios como “pertencentes aos grupo dos recursos pedagógicos que fazem parte das rotinas didáticas tradicionais, revela as condições de aprendizagem redutoras criadas para os alunos

(...) escamoteiam-se para os alunos tanto a multiplicidade de textos como a possibilidade de desenvolvimento das capacidades que são envolvidas na sua produção, consumo e transformação” (Dionísio et al, 2011).

Parece que, apesar de todas as inovações no campo pedagógico, as tradicionais formas de leitura são ainda grande opção dos professores. A estas práticas pedagógicas acresce o facto de os professores inquiridos afirmarem acompanhar a leitura dos seus alunos quando lhes pedem que leiam em situação de sala de aula. Afirmam ajudá-los a interpretar, dão-lhes pistas sobre os textos e tentam perceber o que sabem sobre a temática abordada antes de lerem. Relativamente a este aspeto, os professores de letras são quem mais ajuda os alunos nesta tarefa, orientando os alunos para o objetivo da leitura.

É nitidamente um ambiente facilitador o que envolve a leitura de textos em situação de sala de aula, não só pelo tipo de textos lidos, como também pelas tarefas que envolvem a leitura no processo ensino – aprendizagem.

Relativamente ao segundo objetivo: *comparar os modos de transmissão de conhecimento com os da sua explicitação, pelo aluno, em contextos de avaliação*, os professores escolheram como práticas mais recorrentes *a exploração/desenvolvimento de conteúdos, aplicação de conhecimentos e síntese da informação sobre os conteúdos*. A ativação de conhecimentos prévios e avaliação das aprendizagens são as situações pedagógicas menos escolhidas pelos professores, que, apesar de as usarem, fazem-no com menos frequência.

Estas opções pedagógicas vão de encontro às práticas utilizadas quando os professores pedem aos alunos que leiam e os tipos de texto utilizados. Por exemplo, o manual, pelas suas características oferece material para serem postas em prática as situações pedagógicas acima referidas: *a exploração/desenvolvimento de conteúdos, aplicação de conhecimentos e síntese da informação sobre os conteúdos* através dos exercícios de aplicação que normalmente seguem o texto ou a apresentação de conteúdos e as tarefas de exemplificação. A ativação de conhecimentos prévios, apesar de poder ser realizada de outras formas que não através da leitura, seria uma mais-valia que o aluno pudesse através dela confrontar conhecimentos anteriores com os que se lhe apresentam de novo, até porque seria um trabalho do próprio aluno e não do professor que ao realizar esta atividade, por exemplo através da expressão oral

está a induzir o aluno a uma resposta e não a levá-lo a uma situação de confronto entre o conhecimento que já possui e o novo conhecimento. Facilita-lhe o trabalho, é certo, mas por outro lado não o prepara para uma situação semelhante em que ele próprio terá de realizar esse trabalho, por exemplo numa situação de avaliação. A avaliação das aprendizagens faz-se em grande percentagem através da aplicação de conhecimentos nos testes de avaliação e fichas de trabalho durante as aulas, em que o aluno, sozinho, deve ser capaz de escrever sobre o que aprendeu. Se observarmos os critérios de avaliação de uma qualquer disciplina dos cursos científico-humanísticos (ensino secundário), verificamos que este tipo de avaliação vale entre os 70% e os 85% na avaliação total da disciplina.

Se confrontarmos a forma como os professores apresentam os conhecimentos aos alunos e a forma como lhes pedem que os expliquem, apercebemo-nos que as práticas de leitura que implicam um trabalho mais aprofundado por parte dos alunos (artigos de revistas científicas, textos produzidos em casa pelos alunos, livros de referência, páginas web, relatórios) são menos utilizados em detrimento de outras (textos do manual, fichas informativas, registos no quadro, apresentações gráficas) e conseqüentemente, quando chamados a aplicar o que aprenderam, os alunos têm como referência apenas práticas que lhes facilitaram o acesso ao conhecimento. Raramente escreveram sobre os conteúdos ou fizeram-no tendo por base algo que os ajudasse sempre nessa tarefa. A dificuldade surge quando têm de explicitar o conhecimento sem essa base, ficando “perdidos” sem saberem como o devem organizar. Os professores de Letras comparativamente com os professores de Matemática e Ciências, solicitam com mais frequência aos seus alunos a explanação de conhecimentos através de testes de avaliação e apresentação oral de trabalhos sobre determinadas temáticas. A exposição oral, pressupõe por parte do aluno, um trabalho diferente do que tem quando responde a um teste de avaliação de conhecimentos. Segundo o Guia de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico, relativamente à questão da oralidade, refere um conjunto de dimensões que é possível trabalhar no âmbito do treino das competências orais dos alunos: “competências articulatórias; competências prosódicas; competências pragmático-discursivas; consciência explícita de fenómenos de variação linguística a nível das estruturas fonético- fonológicas da língua e planeamento de produções linguísticas” (DGIDC, 2011) que em termos de organização, estruturação e planeamento, obedece às mesmas características do discurso escrito formal, requer seleção da

informação, requer preparação prévia da temática e organização do discurso, afastando a ideia pré-concebida de que o discurso oral se caracteriza pelo improvisado e falta de coerência.

Conclui-se, portanto, que numa tentativa de facilitar o trabalho dos alunos, muitas vezes os professores, acabam por lhes transmitir a informação de forma sistematizada, sem os encaminhar para a pesquisa, sem lhes solicitar que escrevam os seus próprios textos sobre os temas tratados, sem lhes permitir, no fundo, que construam o seu próprio conhecimento e participem ativamente nele. Posteriormente, muitas vezes, em situação de avaliação, solicitam-lhes que escrevam sobre o que aprenderam e os alunos esbarram com essa dificuldade. Raramente o fizeram durante as aulas e quando o fizeram tinham sempre o suporte das fichas informativas ou os textos do manual e, desta forma, têm dificuldade em responder ao que lhes é solicitado. Dionísio et al (2011) referem, a este propósito, que os alunos portugueses apresentam grandes dificuldades quando são confrontados com tarefas de extração e recuperação de informação, “tarefas fundamentais quer para a aprendizagem dos conteúdos escolares, quer para todo o acesso ao conhecimento” (idem). A escola não está, portanto, a cumprir o seu papel. “Pretende-se que a escola produza um discurso pedagógico-didático compreensível para os alunos. Este discurso deve estimular nos alunos a curiosidade, o espírito de análise de situações da vida e de descoberta, em vez de os ensinar a passivamente receberem um conhecimento já feito” (Martins e Sá, 2008).

Por fim, passemos à análise do último objetivo: *descrever as percepções dos professores sobre as dificuldades de compreensão dos seus alunos: identificar os aspetos/dimensões mais problemáticos em termos de compreensão; identificar as causas a que os professores atribuem as dificuldades de compreensão.*

Como pudemos observar na análise de dados, quando questionados os professores sobre qual consideravam ser a maior dificuldade dos seus alunos, as respostas foram muito dispersas. Algumas das opções apareciam como sendo consideradas a maior dificuldade por uns professores e as mesmas eram consideradas como menos importante por outros. Destacam-se, no entanto, o desconhecimento de vocabulário específico, as dificuldades em relacionar diferentes partes do texto e distinguir ideias principais de acessórias. Consequentemente, têm dificuldade na extração de ideias principais. Estas práticas de leitura deveriam ser transversais a todas as disciplinas e muitas vezes tal não acontece.

O guião de implementação do programa de português do ensino básico relativamente à leitura dá como exemplo os estudos internacionais PISA 2000 e 2003 e os estudos preparatórios à elaboração do Programa de Português (DGIDC, 2008) como referência para se analisar as dificuldades dos alunos, neste âmbito: “i) Os alunos portugueses manifestam dificuldades significativas na leitura e interpretação de textos informativos e menos problemas perante textos narrativos. ii) Os alunos portugueses manifestam dificuldade em refletir sobre elementos implícitos e sobre a organização discursiva e os seus efeitos. iii) Os alunos portugueses com melhores desempenhos nesses estudos usam mais estratégias para a compreensão dos textos. iv) O tempo dedicado à leitura orientada (que incide sobretudo na leitura de textos literários) sobrepõe-se substancialmente às modalidades de leitura para informação e estudo e leitura recreativa” (DGIDC, 2011a)

Como podemos verificar os estudos vão de encontro ao que os professores inquiridos consideram dificuldades de leitura. Os novos programas de português “apontam para um trabalho situado no contacto com a diversidade dos textos e dos suportes de escrita”(DGIDC, 2011a) e para a importância dos tipos e sentidos que as práticas e tarefas de leitura têm na aula de Português. Também esta preocupação está presente no Programa de Português “através da ênfase colocada nas competências de leitura a desenvolver e nas orientações de gestão, que sublinham a importância de experiências de aprendizagem significativas e desafiadoras, que possibilitem a progressão dos alunos para patamares sucessivos em termos de maior complexidade e eficácia leitora.” (DGIDC, 2011a).

Poderá a disciplina de Português trazer alguma ajuda às restantes disciplinas, no entanto, é necessário que os professores não se esqueçam que a compreensão leitora é uma competência transversal. É necessário ser trabalhada em todas as disciplinas e em todos os níveis de ensino.

No que respeita às causas das dificuldades dos alunos, os professores apontam a falta de hábitos de estudo como a principal causa das dificuldades de leitura. Segue-se a falta de interesse dos alunos pelos textos que são trabalhados na escola e desinteresse pela leitura de textos específicos da disciplina, assim como a falta de conhecimentos prévios. É interessante verificar que as causas das dificuldades dos alunos são imputadas a eles próprios ou até à disciplina de Língua Portuguesa. É interessante verificar ainda que, quando questionados os

professores sobre para que leem os alunos na sua aula, a ativação de conhecimentos prévios não é uma prioridade, no entanto, consideram-na uma das principais causas das dificuldades de compreensão dos alunos.

É necessário refletir-se sobre as práticas de leitura nas diferentes disciplinas, pois à semelhança do que concluíram Dionísio et al (2011) no seu trabalho de pesquisa, as “práticas de uso de textos estão fortemente dependentes da aplicação de conhecimentos, atribuindo aos alunos apenas o papel de ‘consumidores’ mais do que co construtores e produtores das suas próprias aprendizagens”. Porém, “há também que reconhecer que as novas formas de comunicação (Internet, chats, fóruns, correio eletrónico, sms, msn...) requerem competências de leitura e escrita diferentes das que são praticadas na sala de aula. Deste modo, é necessário fazer adaptações na gestão do currículo, para que este se adequa à nova realidade sociocultural. Antes de mais, é necessário relacionar as atividades de leitura propostas aos alunos na escola com as suas vivências” (Martins e Sá, 2008:241).

Em mote de conclusão para este trabalho e citando Dionísio et al (2011) “a fraca variedade de géneros textuais, incluindo os que decorrem dos novos meios digitais, a par da dependência do manual escolar (...) configura uma prática inibidora do desenvolvimento, nos alunos, de competências como a pesquisa, a seleção, tratamento e aplicação crítica da informação, competências basilares à construção de um pensamento crítico face aos múltiplos textos a que os alunos acedem nas suas relações com o mundo” (Dionísio et al, 2011). Cabe à escola e aos professores tentar reverter esta situação que “ terá de adequar as suas estratégias às necessidades do mundo atual, para poder ultrapassar os problemas detetados e contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos, futuros cidadãos” (Martins e Sá, 2008:238)

BIBLIOGRAFIA

Benavente, Ana; Rosa, Alexandre; Costa, A. Firmino & Ávila, Patrícia (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Camba, Maria Helena, (2007). *La comprensión lectora em la escuela*, cf. referência retirada da net em 16-02-2011: http://aal.idoneos.com/index.php/Revista/A%C3%B1o_9_Nro._8/Comprension_lectora_en_la_escuela .

Carvalho, José A. B. (2012). *A transição para o Ensino Superior – novos contextos, novas práticas de literacia*, Centro de Investigação em Educação (CIEd) – Universidade do Minho. (Texto policopiado)

Castro, Rui Vieira e Sousa, Maria de Lourdes Dionísio (1996). Hábitos e atitudes dos estudantes portugueses, FORUM, nº 20, 111-132. Braga.

Chiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Cohen, L & Manion, L. (1990,). *Metodos de investigacion educativa*. Madrid: La Muralla.

Colomer, Teresa (2003). *O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura*. In Lomas, Carlos (2003) - *O valor das palavras I –Falar, ler e escrever nas aulas*. Edições Asa

De Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

Dionísio, Maria L. T. (1999). "Condições sociais de produção de leitores. Tijolo com tijolo num desenho (nem sempre) mágico", *Revista Portuguesa de Educação* 12, 1: 127 - 148.

Dionísio, M. L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores – Leituras do manual de Português*. Almedina

Dionísio, M. L.; Viseu, F.;& Melo, M. C. (2011). *Práticas de literacia nas disciplinas escolares: um estudo em escolas portuguesas*. In J. C. Morgado; M. P. Alves; S. S. Pilloto; & M. I. Cunha (orgs.), *Aprender ao Longo da Vida – contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e*

da avaliação (pp. 1140–1158). Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.

DGIDC (2011). Guião de implementação do programa de português do ensino básico –Oral. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

DGIDC (2011a). Guião de implementação do programa de português do ensino básico – Leitura. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Duke, Nell, & PEARSON, David (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. In Farstrup & Samuels (Eds.), What Research has to say about Reading Instruction. Newark: International Reading Association, pp.205-242.

Freire, Paulo (1982). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez (23ª ed.).

Freitas, Eduardo, CASANOVA e José Luís, ALVES, Nuno de Almeida (1997). *Hábitos de Leitura em Portugal: um inquérito à população portuguesa*. Publicações D. Quixote.

GAFFIOT, F.,1934. *Dictionnaire Latin – Français*, Paris. Librairie Hachette.

Giasson, Jocelyne (2000). *A compreensão da leitura* (tradução de Maria José Frias), Asa Editores.

Giasson, Jocelyne (2005). *La Lecture: de la théorie à la pratique* (adapté par Tessa Escoyez), Outils pour enseigner. De Boeck Bruxelles.

Gee, J.P. (2004). Language in the science classroom: Academic social languages as the heart of school-based literacy. In: SAUL, E. W. (Ed.). Crossing Borders in Literacy and Science Instruction. Perspectives on theory and practice. Newark, DE: International Reading Association, p. 10-32.

GEPE/ME (2007). A Leitura em Portugal (Maria de Lourdes Lima dos Santos, José Soares Neves, Maria João Lima, Margarida Carvalho no âmbito do Plano Nacional de Leitura) (PDF).

Gomes, Maria do Carmo (2003), "Literexclusão na vida quotidiana", *Sociologia. Problemas e Práticas*, 41, pp. 63-92.

Gonçalves, Susana (2008). Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. *Revista Iberoamericana de educación*, nº 46, p. 135-151.

Huelsman, Charles B. Jr. (1961). *Promoting growth in ability to interpret when Reading critically: Ingrades seven to ten*. Apud Smith, Henry P. e Dechant, Emerald V. *Psychology in teaching reading*. Nova Jersey: Prentice Hall, pág. 359.

Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto, Assembleia da Republica. Ministério da Educação

Lopes, Paula - <http://bocc.ubi.pt/pag/lopes-paula-habitos-de-leitura-em-portugal.pdf> (consultado em 16 de Fevereiro de 2012).

Marin, Brigitte (2004). *Le lexique: une ressource essentielle à la compréhension des textes explicatifs*, cf. :referência retirada da net em 16-02-2011

Martins, Maria Esperança de Oliveira e Sá, Cristina Manuela (2008). *Ser leitor no século XXI – Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno da cidadania responsável e activa*. Saber e Educar 13. Universidade de Aveiro.

McMillan, J. & Schumacher, S. (1997). *Research in education: A conceptual introduction*. Nova Iorque: Longman.

Ministério da Educação (2001). *Programa de Matemática A – 10º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

Ministério da Educação (2001a). *Programa de Biologia – 10º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

Ministério da Educação (2001b). *Programa de Física e Química A – 10º ou 11º Anos*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

Ministério da Educação (2001c). *Programa de História A – 10º, 11º e 12º Anos*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

- Ministério da Educação (2001d). *Programa de Filosofia – 10º e 11º Anos*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Rodrigues, Carmen Lúcia Faraco (2002). *O leitor e o professor – Um Encontro nas Histórias de Leitura*. São Paulo: Altana.
- SEQUEIRA, Maria de Fátima (1986). *Universal prerequisites for beginning Reading: the case of Portuguese and English*. Bruxelles: ATEE.
- Sim-Sim, Inês (2002). *Formar leitores: A inversão do círculo*, in F.L. Viana, M. Martins & E. Coquet (2002). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente*, 3. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Sim-Sim, Inês (2003). Prefácio. *In Aprender a ler. Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA., 2003
- Sim-Sim, Inês (2007). *O Ensino da Leitura: a compreensão de textos*. Direção Geral de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação. Lisboa
- Silva, Izequiel Theodoro (1998). *Criticidade e Leitura – Ensaio*. Mercado das Letras. Brasil
- Silva, L. Moreira (2002). *Bibliotecas Escolares e Construção do Sucesso Educativo*, Monografia em educação e psicologia. Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho
- Soares, Magda (1998a). *As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto*. In Regina Zilberman & Ezequiel Theodoro da Silva (orgs.), 18-29.
- Soares, Magda, (1998). *Letramento: Um tema em três actos*. Belo Horizonte: Autêntica
- Solé, Isabel (2000), *Estratégias de lectura*, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona. Editorial GRAÓ
- Sousa, M. L. D. (1999). *Condições Sociais de Produção de Leitores*, in Revista Portuguesa da Educação 12, 1:127-148
- Tolchinsky, L., (1990). *Lo práctico, lo científico y lo literario: três componentes en la noción de "alfabetismo"*. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 6, pág. 53-62.

Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. (2ª ed.). Lisboa: F.C.Gulbenkian.

Valencia, Fabio Jurado (2008). *La formación de lectores críticos desde el aula*. Revista Ibero Americana de Educación, nº 46, pp. 89-105.

Wolf, Willaneve, 1971. *A dimensão lógica da leitura crítica*. In Desenvolvimento da compreensão. Incluindo a leitura crítica. Mildred A Dawson (org.). Delaware: IRA, 1971

UNESCO, 2009. *Compendio Mundial de la Educacion 2009 – Comparacion de las Estadísticas de Educacion en el Mundo*. Instituto de Estadística de la UNESCO. Canadá (PDF)

ANEXOS

Anexo 1 – Página de um Projeto Curricular de Turma - 10º Ano

xxxxxxxx, número treze, xxxxxxxxxxx, número catorze, xxxxxxxxxxx, número vinte, , xxxxxxx número vinte e um, xxxxxxx e número vinte e seis, xxxxxxxxxxx, na maioria das disciplinas apresentam-se distraídos ou irrequietos.

- Principais **dificuldades diagnosticadas** relativamente a alguns discentes: a interpretação de enunciados orais e escritos; dificuldades na aquisição e aplicação de conhecimentos; falta de concentração nas aulas e de métodos de trabalho e, por vezes, uma participação desorganizada.

Estratégias de remediação a adotar:

-Definição de regras de comportamento na sala de aula e no exterior; insistência na importância de saber escutar atentamente; comunicar aos Encarregados de Educação todas as atitudes incorrectas bem como o incumprimento de tarefas; fomentar uma participação mais organizada e, por último, uma alteração da planta da sala de aula.

Informações provenientes do Conselho de Turma de Avaliação do 1º Período

As medidas adotadas no último Conselho de Turma irão manter-se.

3.2. Planificação das ações a desenvolver pelo Conselho de Turma

3.2.1. Definição de uma estratégia educativa global para a turma

A responsabilidade do professor não se deve restringir à função de ensinar, a sua missão deverá ser a educação integral, que deverá passar principalmente pelo exemplo. Assim foram definidos os seguintes procedimentos comuns (não obstante tudo o que consta do Regulamento Interno da Escola):

- **Pontualidade** - Os alunos devem dirigir-se para a sala imediatamente após o professor, que é o primeiro a entrar e o último a sair; relativamente aos atrasos, estes só serão toleráveis durante os primeiros dez minutos dos primeiros tempos.

- **Material** - Nas aulas devem possuir sempre o material necessário indicado pelo professor, se tal não acontecer, proceder-se-á da seguinte forma: 1º Ocorrência - é chamado à atenção; 2ª Ocorrência - o próprio professor / director de turma comunica de imediato ao Encarregado de Educação pelo processo que entender mais célere; 3ª Ocorrência - é marcada falta de material, assinalada com FM, que a cada duas se converte numa falta de presença.

Anexo 2 – Excerto de uma página de um Projeto Curricular de Turma - 11º Ano

Caracterização/perfil da turma (segue em anexo uma caracterização mais pormenorizada)

- A turma é constituída por 23 alunos do sexo masculino com idades compreendidas entre os 15 e 17 anos
- Revelam atitudes imaturas para o nível etário em que se encontram
- A turma é heterogénea a vários níveis: empenho, motivação, interesse, hábitos de trabalho e aproveitamento
- A disciplina preferida é Educação Física
- Modo de trabalho pedagógico preferido: trabalhos de grupo

Avaliação diagnóstica

- Alguns alunos são desinteressados pelo estudo
- Desatenção/desconcentração perante a dinâmica da aula
- No geral são pouco participativos
- Falta de hábitos de trabalho
- Casos pontuais de falta de material escolar
- Alguns alunos são pouco pontuais e assíduos
- A iniciativa e criatividade são reduzidas no geral
- Fragilidades no domínio da expressão escrita/insuficiência no domínio da leitura e interpretação
- Pouco autónomos
- Dificuldades ao nível do cálculo matemático

1.1 Identificação de dificuldades da turma

Principais dificuldades detetadas na turma:

- Alguns alunos são desinteressados pelo estudo e pouco aplicados;
- A maioria dos alunos demonstra desatenção/desconcentração perante a dinâmica da aula;
- Alunos, no geral, pouco participativos;
- Falta de hábitos/métodos de estudo;
- Casos pontuais de falta de material escolar;
- Alunos pouco pontuais e alguns casos de fraca assiduidade;
- A iniciativa e criatividade são reduzidas na maioria dos alunos;
- Alunos pouco autónomos;
- Alguns alunos têm dificuldade em expressar as suas dúvidas;
- Fragilidades no domínio da expressão escrita/ insuficiência no domínio da leitura e interpretação;
- Insuficiente domínio do vocabulário fundamental;
- Falta de raciocínio lógico;
- Ausência de noções básicas a nível de cálculo;
- Dificuldades de interpretação e resolução de problemas.
- Deficiente conhecimento das regras do saber-ser e do saber-estar. (ver ata de avaliação 1º período 2010/2011)

Competências Transversais

- Ler textos;
- Interpretar textos;
- Comentar textos;
- Compor textos;
- Desenvolver atividades de análise e confronto de argumentos;
- Comunicar de forma ativa;
- Interpretar situações e vivências;
- Utilizar procedimentos de pesquisa racional e metódica da informação, com vista a uma seleção e tratamento criterioso da informação;
- Desenvolver métodos e organização de estudo;
- Saber identificar o papel da expressão e da comunicação nas suas múltiplas vertentes para o desenvolvimento do indivíduo e para a sua capacidade de se situar no mundo;
- Ouvir, respeitar e responder às ideias e argumentos dos outros;
- Interiorizar novas atitudes e sentidos de vida;
- Interiorizar valores, nomeadamente justiça, tolerância, solidariedade e cooperação;
- Revelar iniciativa e cooperar no trabalho de equipa;
- Privilegiar o relacionamento inter e intrapessoal;
- Criar e transmitir um clima de confiança, autoestima, criatividade, originalidade, inovação e autonomia.

Anexo 5 - Questionário

O presente questionário integra-se num estudo que visa a elaboração da dissertação no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino de Português – Universidade do Minho e tem por objetivo identificar as perceções dos professores de diferentes disciplinas relativamente às práticas de leitura dos seus alunos e às razões por que não compreendem os textos com que se deparam, causa, muitas vezes, de insucesso.

Agradecemos-lhe que responda às questões apresentadas, fazendo-o da forma que melhor dê conta das suas opiniões/ perspectivas e práticas. Será garantido o anonimato no tratamento das suas respostas.

Assinale com um X a sua resposta nas questões com várias opções.

1. Dados Pessoais:

1.1. Sexo:	<input type="checkbox"/> Feminino	<input type="checkbox"/> Masculino
-------------------	-----------------------------------	------------------------------------

1.2. Idade:	<input type="text"/>	1.3. Anos de serviço docente	<input type="text"/>
--------------------	----------------------	-------------------------------------	----------------------

1.4. Habilitação académica mais elevada:		
a)	Bacharelato	<input type="checkbox"/>
b)	Licenciatura	<input type="checkbox"/>
c)	Pós-graduação - Especialização	<input type="checkbox"/>
d)	Mestrado	<input type="checkbox"/>
e)	Doutoramento	<input type="checkbox"/>
f)	Outra: Qual?	<input type="checkbox"/>

1.5. Situação profissional:	a) Quadro de Escola	1.6. Grupo Disciplinar
	b) QZP	
	c) Contratado	

1.7. Nível de ensino que leciona:	a) 3º ciclo do Ensino Básico
	b) Ensino Secundário

1.8. Disciplina(s) que leciona:	<input type="text"/>
--	----------------------

2. Práticas de leitura

2.1. Como usa o texto em situação de sala de aula?

	Nunca/Quase nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre/Quase sempre
a) Simplesmente pede aos alunos que leiam em voz baixa sem lhes dar qualquer pista.				
b) Lê com os alunos e interpreta.				
c) Manda os alunos lerem em voz baixa e usa, a seguir, questionários já existentes.				
d) Manda os alunos lerem para si e posteriormente formula questões.				
e) Dá pistas sobre o texto antes da leitura.				
f) Tenta perceber que conhecimentos têm os alunos sobre o assunto do texto antes de os mandar ler.				
g) Não usa textos de apoio às aulas.				

2.2. Que tipos de textos os alunos leem para a /na sua aula?

	Nunca/Quase nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre/Quase sempre
a) Textos do manual				
b) Fichas informativas (sem ser do manual)				
c) Artigos de revistas científicas				
d) Textos produzidos em casa pelo aluno/a				
e) Registos no quadro				
f) Apresentações gráficas (ex: <i>power points</i>)				
g) Livros de referência (enciclopédias, dicionários, glossários...)				
h) Páginas da Web				
i) Relatórios				
j) Outro				

2.3. Quando leem para a sua disciplina os alunos fazem-no:

	Nunca/Quase nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre/Quase sempre
a) Em trabalho individual na aula				
b) Em trabalho individual em casa				
c) Em trabalho de pequeno grupo				
d) Em trabalho de grupo turma				
e) Com a ajuda do professor				
f) Outro				

2.4. Para que leem os alunos nas suas aulas?

	Nunca/Quase nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre/Quase sempre
a) Ativação de conhecimentos prévios				
b) Exploração/Desenvolvimento de conteúdos				
c) Aplicação de conhecimentos				
d) Síntese de informação sobre os conteúdos				
e) Avaliação da aprendizagem dos conteúdos				
f) Apropriação de informação complementar à disciplina				
g) Outro _____				

2.5. Quais são, na sua perspetiva, as maiores dificuldades na leitura, sentidas pelos alunos? (numere por ordem decrescente, sendo 1 a maior dificuldade e 10 a menor)

k) Desconhecimento de vocabulário específico	
l) Dificuldade na extracção de informação específica	
m) Dificuldade em relacionar diferentes partes do texto	
n) Dificuldade na extracção das ideias principais	
o) Distinguir ideias principais e acessórias	
p) Dificuldades de síntese	
q) Falta de conhecimentos prévios	
r) Falta de familiaridade com os textos	
s) Falta de envolvimento na leitura	
t) Outra _____	

2.6. Quais são, na sua perspetiva, as causas das dificuldades de leitura dos alunos? (numere por ordem crescente, sendo 1 a maior dificuldade e 10 a menor)

k) “Deficiente” preparação na disciplina de Língua Portuguesa / Português	
l) Falta de hábitos de estudo	
m) Reduzida atividade de leitura nas aulas da disciplina	
n) Inexistência de guias de leitura adequados	
o) Inexistência de questionários facilitadores da compreensão dos textos	
p) Pouca diversidade de textos trabalhados no âmbito da disciplina	
q) Falta de interesse do/s aluno/s pelos textos que são trabalhados na escola	
r) Desinteresse pela leitura de textos específicos da disciplina	
s) Falta de conhecimentos prévios	
t) Outra _____	

2.7. Como deteta as dificuldades de leitura dos alunos?

	Nunca/Quase nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre/Quase sempre
a) Na forma como respondem aos testes em situações de avaliação				
b) Em situação de leitura de textos na sala de aula				
c) Nas respostas orais				
d) Quando escrevem sobre o assunto objeto da leitura				
e) Outra _____				

2.8. A explanação de conhecimentos pelos alunos, na sua disciplina, processa-se através de:

	Nunca/Quase nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre/Quase sempre
a) Testes de avaliação				
b) Trabalhos de grupo				
c) Trabalhos individuais				
d) Apresentação oral de trabalhos sobre determinada temática				
e) Fichas de trabalho durante as aulas				
f) Outra _____				

2.9. O que é que, na sua opinião, deverá ser feito para ultrapassar as dificuldades de leitura (compreensão) que os alunos sentem no âmbito da sua disciplina?

Muito obrigada pela colaboração!