

FICHA TÉCNICA

Título

Aprender ao longo da vida – contributos, perspectivas e questionamentos
do currículo e da avaliação

(Actas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação)

Organizadores

José Carlos Morgado

Maria Palmira Alves

Sílvia Sell Pillotto

Maria Isabel Cunha

ISBN

978-972-8746-95-7

Editor

Centro de Investigação em Educação (CIEd)

Instituto de Educação

Universidade do Minho

4710-057 Braga

PORTUGAL

500 Exemplares

Maio de 2011

Práticas de literacia nas disciplinas escolares: um estudo em escolas portuguesas

Maria de Lourdes Dionísio

Floriano Viseu

Maria do Céu Melo

IE – Universidade do Minho

Resumo: No âmbito do projecto "*Práticas de literacia na e para além da sala de aula: condições sociais e pedagógicas para a aprendizagem*" (PTDC/CPE-CED/112604/2009), que pretende cartografar as práticas de escrita e de leitura em contexto escolar, apresentamos, neste texto, dados relativos a uma fase exploratória do estudo. Nesta fase foram questionados professores de Português, Línguas estrangeiras, História e Geografia, Ciências e Matemática de duas escolas do 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico, da zona de Braga, Portugal. Em discussão estarão, particularmente, dados descritivos sobre o tempo dispensado com o ler e o escrever, a natureza destas actividades, as suas finalidades, os géneros e os recursos textuais dominantes envolvidos na aprendizagem das várias disciplinas, seja na sala de aula seja fora dela. Embora provisórios, os resultados confirmam conclusões de outros estudos, nomeadamente quanto à fraca presença, nos sistemas escolares europeus, da integração efectiva da leitura e da escrita na aprendizagem dos conteúdos disciplinares (Garbe et al., 2009); apontam ainda para uma pedagogia centrada no manual escolar, mas, sobretudo, permitem hipotetizar que a generalidade dos professores não partilhará conhecimento sobre os papéis da leitura e da escrita no desempenho académico.

Palavras – chave: Avaliação, Disciplinas, Práticas de literacia

Abstract: In the scope of the research project "*Literacy practices in and beyond classrooms: social and pedagogical conditions for learning through reading and writing*" (PTDC/CPE-CED/112604/2009) which intends to map reading and writing practices in school contexts, we present in this text data concerning an exploratory moment of the study. In this phase, teachers of Portuguese and foreign languages, History and Geography, Sciences and Mathematics from two Braga schools (2nd and 3rd levels) have been inquired by means of a questionnaire. Particularly, we will consider, for this discussion, descriptive data about time spent with reading and writing practices, the nature of these school activities, their purposes, dominant textual genres and resources involved in the learning of each curricular content, both inside and outside classrooms. Although these are provisional results, they confirm main conclusions from other studies, namely the weak integration, in most European school systems, of reading and writing practices in all content areas (Garbe et al., 2009); these results also point to a pedagogy organised around the school textbook, as well as allow the hypothesis that the majority of teachers may not share knowledge about the relevant roles of reading and writing for academic success.

Key words: Evaluation, Content area literacies

1. A leitura e a escrita no currículo

1.1. Práticas especializadas

Tradicionalmente vinculado aos objectivos das aulas de línguas, o desenvolvimento de competências de comunicação e, especificamente, das competências de leitura e de

escrita é cada vez mais assumido como objectivo que deveria ser igualmente central das restantes áreas curriculares.

A defesa da necessidade de desenvolver "reading and writing skills [...] continuously and *subject-specifically* in all content areas" (Garbe, Gross, Holle & Weinhold, 2009, p. 5) resulta da assumpção de que, por um lado, 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.

Na base de tais posições encontra-se o reconhecimento de que: i) a aprendizagem do conhecimento curricular é, antes de tudo, uma questão de linguagem – deste modo entendida "não como um domínio do conhecimento, mas como a condição essencial para o conhecimento, o processo pelo qual a experiência se traduz em conhecimento" (Hallyday *apud* Gavelek, Raphael, Biondo & Wang, 2000, p. 603); e ii) a cada conteúdo disciplinar corresponde uma linguagem, textos e tarefas de os ler e escrever especializados (Gee, 2000; 2004, por exemplo).

Tais assumpções põem em questão a ideia da "transversalidade da língua" em todas as áreas do currículo, para considerar que ler e escrever nas diferentes disciplinas não implicam os mesmos recursos linguísticos e cognitivos e que as actividades de linguagem que aí são realizadas não apresentam sequer os mesmos padrões. Assume-se, portanto, que literacias, aprendizagem e ensino para além de serem processos intimamente interligados são específicos das disciplinas em que ocorrem (cf. Unsworth, 2001). Para o reforço do conhecimento sobre esta especialização das literacias das disciplinas têm contribuído particularmente trabalhos no âmbito da descrição dos géneros textuais que identificam características (também estruturais) distintivas entre os textos usados, por exemplo, em Matemática, em Ciências ou em História. Tais estudos concluem: "explanations and procedures are very frequent in Science but rare in English and, while explanations also occur in History, procedures are less frequent..." (Unsworth, 2001, p. 11).

Deste conjunto de pressupostos resultam orientações pedagógicas que defendem, por exemplo, no âmbito da educação matemática, a indispensabilidade da leitura e da escrita quer como forma de organizar as ideias quer para a apropriação dos modos de comunicar o pensamento matemático utilizado nas resoluções de problemas ou tarefas matemáticas (D'Ambrosio, 2009); ou, no âmbito da educação em Ciências, o lugar de destaque que aí deve ter a linguagem – "learning science means learning to *talk* science" (p. 1), afirmava já em 1990, Jay Lemke – e a relevância de criar para os estudantes oportunidades para ler e escrever e discutir conceitos científicos (Lemke, 2004; Gee, 2004, Laplante, 2008) por meio de unidades de ensino centradas na literacia (Guzzetti, 2009).

Em Portugal, estas posições sobre a especialização da leitura e da escrita na aprendizagem não têm deixado alheio o discurso pedagógico oficial. Vejam-se, especificamente, os Programas curriculares para a área de Matemática que têm vindo a expressar esta indissociabilidade. Por isso, neles, prevê-se, ao longo dos três ciclos, o trabalho sobre a leitura, para interpretação de informação apresentada em tabelas e gráficos, entre outras formas de representação; a comunicação escrita ligada "à elaboração de relatórios associados à realização de tarefas e de pequenos textos sobre assuntos matemáticos" (Ministério da Educação, 2007, pp. 8; 46), para que os alunos tenham a "oportunidade de clarificar e elaborar de modo mais aprofundado as suas estratégias e os seus argumentos, desenvolvendo a sua sensibilidade para a importância do rigor no uso da linguagem matemática" (idem, p. 9) e para a apropriação do "vocabulário específico da Matemática" (idem, p. 63). A mesma orientação está presente para o ensino da História (Ministério da Educação, 2001) quando se valoriza o domínio do tratamento de informação e utilização de fontes, explicitando a necessidade de se desenvolver a capacidade de equacionar a natureza dos textos (histórico, historiográfico, ficcional), o seu tipo de registo (documento governamental, privado, económico, religioso) e as características específicas das linguagens.

É neste quadro de entendimentos sobre a especialização da leitura e da escrita nas diferentes disciplinas do currículo que são também justificados os problemas de transição entre ciclos (aquilo que Jeanne Chall, *apud* Gee, 2003, chamou *4th grade slump*), ou seja, quando se muda do "aprender a ler" para o "ler para aprender". Esta finalidade torna a leitura nos ciclos intermédios da escolaridade como mais problemática do que no ciclo inicial, justificando que a prática de compreensão de textos e o seu uso seja apresentada como ainda mais importante:

literacy is a complex construct and [...] secondary content area literacy learning and its use are particularly complex [...] students meet different disciplinary knowledges, Discourses, and texts throughout a single day in a secondary school [which] requires sophisticated uses of language and literacy by teachers and students as they explore upper level content concepts such as science, history, literature, and mathematics (Moje et al., 2004, p. 38).

1.2. Factores de 'engagement'

A relevância da presença da leitura e da escrita em todas as disciplinas do currículo tem também encontrado sustentação em dados da investigação que evidenciam que a quantidade e a qualidade do que se lê e 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 (Luke, 2002).

Com efeito, esta relação intrínseca entre a quantidade e qualidade da leitura e da escrita dos estudantes e o seu desempenho académico é destacada por vários estudos internacionais e relatórios de investigação (Langer et al., 2000; Alvermann, 2001; Luke,

2002), entre eles as avaliações PISA da OCDE. Nos vários relatórios produzidos sobre esta avaliação, verdadeiramente global, apresentam-se evidências sobre como o envolvimento em práticas de leitura é um dos factores com mais impacto no desempenho neste domínio: "engagement in reading was the student factor with the third largest impact on performance (after grade and immigration status)" (Brozo, Shiel & Topping, 2007, p. 308).

Este dado, também válido em Portugal, vem reforçar duas grandes convicções: o envolvimento na leitura gera oportunidades de aprendizagem equivalentes a vários anos de educação (Guthrie & Wigfield, 2000); ler fora da sala de aula promove aprendizagem dentro da aula (Snow, Burns & Griffin, 1998). O mesmo argumento serve para a escrita, na medida em que por ela se envolvem os estudantes em processos de transformação e não apenas em actividades reprodutivas (Tynjälä, Mason & Lonka, 2001).

De entre as condições sociais e pedagógicas, das quais resulta um envolvimento com impacto no desenvolvimento de reportórios de literacia e na mestria da linguagem especializada das disciplinas necessária para a aprendizagem (Moore, Bean, Birdshaw & Rycik, 1999; Gee, 2000; Linnakylä, Malin & Taube, 2004), ressaltam as que se caracterizam: pelo tempo permitido e gasto em actividades de leitura e escrita; pela diversidade de textos para serem lidos e produzidos; pela leitura com múltiplos fins, em diversas situações de aprendizagem (Guthrie & Cox, 2001; Luke, 2002). Parecem ainda ser características daquelas condições, o modo de imbricação da leitura e da escrita no ensino e aprendizagem das disciplinas escolares e o modo como "os professores procuram estratégias para integrar a leitura e a escrita o mais frequentemente possível, porque sabem que cada processo reforça o outro e pode levar ao desenvolvimento da compreensão e aprendizagem do conteúdo curricular" (Alvermann, 2001, p. 11). Em síntese, são condições geradoras de oportunidades para os alunos se envolverem com, sobre e por meio de textos (Kramer-Dahl, Teo, Chia & Churchill, 2005; Dionísio et al., 2007).

Apesar das políticas portuguesas para o desenvolvimento da literacia na escola e fora dela (por exemplo, o Plano Nacional de Leitura) reconhecerem aquela agenda normativa, carecemos de conhecimento sistematizado sobre o modo como se está a traduzir o discurso oficial na prática das escolas. É também dispersa a informação sobre os modos como as disciplinas, que não a de Língua Portuguesa, integram actividades de leitura e de escrita na aprendizagem dos seus conteúdos. Pelo contrário, sabemos que quando estas actividades de integração acontecem nas escolas, elas tendem a não gerar oportunidades para expandir e relacionar repertórios de práticas textuais. Esta situação é, portanto, o cenário ideal para analisar os modos como tais oportunidades são criadas e, eventualmente, para as relacionar com resultados de aprendizagem.

2. Ler e escrever para aprender

No quadro de entendimentos e pressupostos atrás enunciados, o grupo de investigação "Literacias. Práticas e Discursos em Contextos Educativos", do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, encontra-se a desenvolver um estudo que pretende identificar o estatuto, as funções e as modalidades que revestem as práticas de escrita e de leitura nas escolas, nas salas de aula das diferentes disciplinas e por causa delas. Especificamente, visa-se: a) Identificar e caracterizar a intensidade e as formas da presença da leitura e da escrita no espaço escolar, estabelecendo que géneros textuais são lidos e/ou escritos *na* e *para* as aulas de diferentes disciplinas; quais as relações entre géneros produzidos e lidos e os contextos em que se concretizam; b) Identificar as finalidades da leitura e da escrita *nas* e *para* as aulas de diferentes disciplinas e no espaço escolar em geral, estabelecendo: para que se escreve e lê; quais as funções envolvidas nos processos de construção do conhecimento escolar; quais os significados sociais do uso (recepção e produção) dos textos; c) Caracterizar as modalidades de escrita e leitura de textos, estabelecendo, no âmbito das disciplinas e fora delas, as formas de organização a que se encontram associadas (trabalho colectivo vs. trabalho autónomo, por exemplo); os sujeitos envolvidos (alunos vs. professores vs. pais); os suportes utilizados; e d) Relacionar as práticas de leitura e escrita, identificadas e caracterizadas, com os níveis de desempenho dos alunos das escolas seleccionadas, estabelecendo o estatuto, as funções e as modalidades da leitura e escrita em associação com indicadores relativos ao desempenho escolar dos alunos.

Trata-se de um estudo de tipo descritivo (embora aspire igualmente ao estabelecimento de algumas correlações e comparações), por recurso a dados quantitativos e qualitativos. A vertente mais extensiva e quantitativa consubstancia-se na aplicação de questionários a serem respondidos por professores e alunos. Os dados qualitativos resultam tanto de análise documental, como de observações e entrevistas também a alunos e professores. Com estes últimos instrumentos e procedimentos analíticos, visa-se aceder à cultura escolar no que diz respeito, sobretudo, à política das escolas para a integração da leitura e da escrita na actividade lectiva; às representações e conhecimentos sobre o papel da leitura e da escrita na aprendizagem dos conteúdos escolares; igualmente quanto aos modos de integração dos textos nas rotinas de sala de aula.

Este texto é relativo a uma fase exploratória do projecto e, por isso, toma apenas para discussão os dados relativos à inquirição por questionário de 75 professores de duas escolas urbanas do Ensino Básico/2.º e 3.º ciclo do distrito de Braga, Norte de Portugal, com uma idade média de 46 anos e com um número médio de anos de serviço de 21 anos. Por disciplinas escolares, os professores encontram-se assim distribuídos:

Ciências/Físico-Química (12), Matemática/Ciências da Natureza (12), Matemática (8), História/Geografia (10), Português/Línguas Estrangeiras (Francês, Inglês) (23). Daquele total, 10 não indicaram a disciplina que leccionavam.

Nesta fase, o questionário, para além dos itens de caracterização dos professores, encontrava-se estruturado em função das seguintes dimensões: Situações e Finalidades das actividades de leitura e escrita; tipo de actividades de aprendizagem associadas a essas práticas; géneros de textos e formas de organização do trabalho dos alunos com os textos, dentro e fora da sala de aula. Na medida em que se pretendia identificar e avaliar a presença dos factos que especificam cada uma das dimensões, as respostas eram dadas numa escala de frequência com quatro pontos (Nunca/Quase Nunca, Poucas vezes, Muitas vezes e Sempre/Quase Sempre).

3. Análise dos resultados

Em consonância com os objectivos do nosso estudo, organizamos a apresentação dos resultados obtidos em função de cada uma das dimensões do questionário, tomando as respostas como um todo, dada a dimensão da amostra. Ainda assim, sempre que relevante, serão consideradas as respostas por disciplina.

Situações e finalidades de leitura e escrita, na aula

Nestas dimensões, categorizava-se para os professores um conjunto de momentos de aula relativos ao ensino e aprendizagem dos conteúdos disciplinares: desde a 'activação de conhecimentos prévios' à 'avaliação da sua aprendizagem', passando pelas situações de 'exploração', 'aplicação' e 'síntese' desses mesmos conteúdos. Assumia-se que todos estes momentos de aula são susceptíveis de exigir (naturalmente uns mais do que outros) interacções com textos e por meio de textos. Ao mesmo tempo, no caso da leitura, ao pedir para assinalar também as finalidades do uso de textos – desde se para 'procurar informação específica', 'resumir' ou 'analisar' – pretendia-se identificar as razões pedagógicas para o envolvimento dos alunos com textos e, neste sentido, compreender a natureza das operações que à volta deles se produzirão.

Relativamente às 'Situações de leitura', os dados obtidos permitem confirmar o papel mediador da leitura no acesso ao conhecimento disciplinar na sala de aula (Gráfico 1).

Os professores declaram-na como estando presente e servindo 'muitas vezes' todas as situações de aprendizagem sugeridas. Não ocorrendo nenhum caso de 'nunca', constata-se, contudo, que é na 'activação de conhecimentos prévios' que a leitura recolhe com alguma frequência casos de 'poucas vezes' (n=24). Tratar-se-á de professores que não reconhecerão o papel da leitura como lugar para iniciar o confronto entre o conhecimento prévio e o novo conhecimento que o texto apresenta.

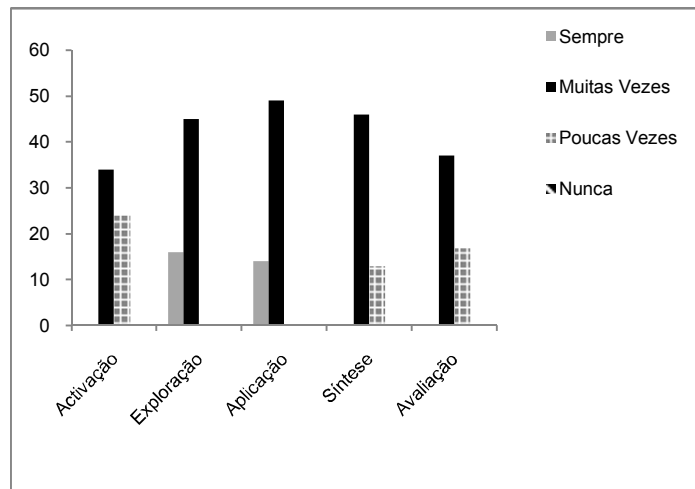


Gráfico 1: Situações de leitura na sala de aula.

Em hipótese, podemos pensar ainda que, acontecendo nas aulas, esta actividade será mediada pela oralidade e, eventualmente, em situação de diálogo/questionário entre o professor e toda a turma. Sabemos, contudo, que num quadro pedagógico que não tem o professor como centro exclusivo de gestão da aprendizagem, a 'activação de conhecimentos prévios' pode dar-se pela leitura e pela escrita, até mesmo de pequenos exercícios em que os alunos lêem e anotam o que já sabem sobre um dado assunto que irá ser aprendido. No caso da História, por exemplo, reconhece-se esta possibilidade como forma de levar os alunos a relacionar o novo conhecimento com o seu já existente, situação que, geradora de conflitos, promove a aprendizagem. Não significa isto, contudo, que o professor fique dispensado da sua função aquando destas actividades mediadas por textos. Na verdade, o seu apoio continua a ser fundamental (Thuraisingam, 2001). Por isso, defende-se que o "professor deve certificar-se se as actividades propostas, neste caso de leitura e de escrita, contemplam a promoção de conflitos cognitivos geradores de mudanças desejáveis" (Melo, 2009, p.19).

Em abono da hipótese de a 'activação de conhecimentos prévios' ser realizada sobretudo pela oralidade, concorrem também os dados relativos às 'Situações de escrita' (ver Gráfico 2), uma vez que é também na 'activação de conhecimentos' que 'poucas vezes' acolhe uma frequência quase igual ao 'muitas vezes'.

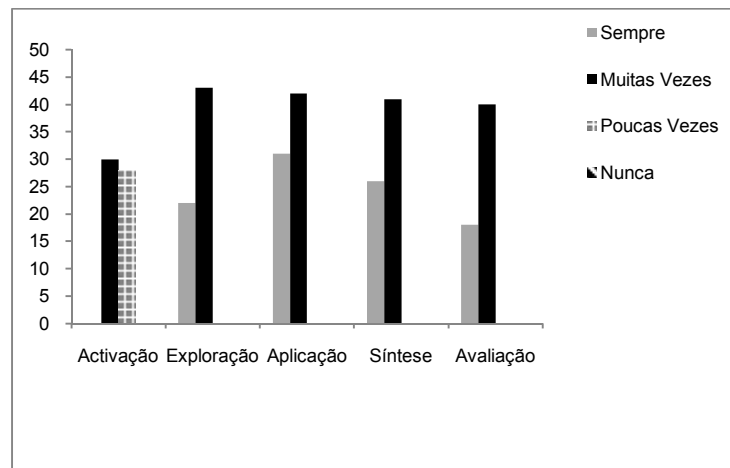


Gráfico 2: Situações de escrita na sala de aula.

Interessante será também notar que, ao contrário da escrita, a leitura ocorre também 'Poucas vezes' nas situações de 'síntese' e de 'avaliação'. Tratar-se-á, igualmente, de um entendimento sobre ler e escrever que não as concebe como práticas necessariamente interligadas.

No caso ainda da leitura, e atendendo aos contextos disciplinares específicos, aquela menor frequência na maioria das situações de aula distribui-se diferenciadamente: ao contrário dos professores de Línguas e História/Geografia, um número significativo de professores de Ciências da Natureza, Físico-Química e Matemática declara existirem 'poucas vezes' actividades de leitura para 'activação' (n=19), 'síntese' (n=8) e 'avaliação' de conhecimentos (n=12).

Porém, esta 'especialização' em disciplinas não é generalizável quando se analisam as respostas por ciclo de escolaridade. De facto, os professores que leccionam, no 2.º ciclo, simultaneamente as disciplinas de Ciências da Natureza e Matemática relatam como frequentes, por relação aos seus colegas do 3.º ciclo, actividades de leitura para 'exploração' (9 em 12), 'aplicação' (10 em 12) e 'síntese' (8 em 12) de conhecimentos. Estas diferenças, ainda que subtis, entre as práticas de professores do 2.º ciclo e 3.º ciclo de disciplinas de Ciências não serão alheias ao impacto das orientações de programas de formação, especificamente desenvolvidos no âmbito do ensino das Ciências e da Matemática do 1.º e 2.º ciclos, os quais têm vindo a enfatizar o papel da leitura e da escrita na aprendizagem destas disciplinas.

O que parece ser certo é que as oscilações dos valores, tanto na leitura como na escrita, poderão ser resultado da não existência destas práticas de modo explícito e intencional.

Quando analisadas as finalidades da leitura nas diversas situações consideradas, damos igualmente conta de uma tendência para aquela especialização em disciplinas.

Se 'procurar informação', 'resumir' ou 'analisar' – as finalidades apresentadas – são declaradas como ocorrendo na maioria das disciplinas como 'muitas vezes', a declaração de 'poucas vezes' e 'nunca' é mais frequente entre os professores de Ciências, Físico-Química, e Matemática; ainda que, ler para resumir obtenha também estas poucas frequências em Português e Inglês. A relevância de inquirir sobre estas finalidades da leitura na aula resulta, particularmente, do conhecimento disponível sobre as maiores dificuldades dos alunos portugueses quando confrontados com tarefas para extracção e recuperação de informação (Ramalho, 2001), tarefas que, temos de reconhecer, são fundamentais quer para a aprendizagem dos conteúdos escolares quer para todo o acesso ao conhecimento.

O que se lê e o que se escreve nas aulas

Assumindo que tanto as aprendizagens significativas como o próprio desenvolvimento da competência de leitura andam associadas às oportunidades para interagir com textos diversos (nas suas estruturas e funções sociais), os professores foram inquiridos sobre os géneros de textos presentes nas aulas. No Gráfico 3, verificamos que o que os alunos mais lêem serão os que constam do manual escolar, único recurso textual a acolher em maioria a frequência de 'Sempre'.

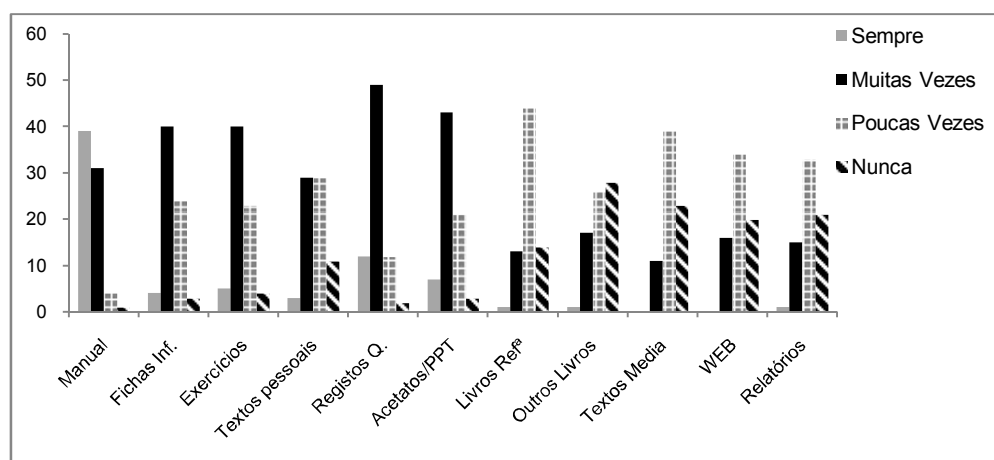


Gráfico 3: O que se lê na sala de aula...

Esta predominância do manual escolar nas actividades de leitura na sala de aula (n=70 se juntarmos 'sempre' e 'muitas vezes'), vem confirmar não apenas percepções generalizadamente partilhadas como também os resultados de outros estudos (e. g., Dionísio, 1993; 2000; APM, 1998; Viseu, Fernandes & Gonçalves, 2009), os quais têm vindo a mostrar que, apesar de todas as inovações no campo pedagógico, o manual continua a ser o principal (e quase único) recurso textual para o acesso ao conhecimento.

Também o facto de os textos que aparecem indicados como estando 'muitas vezes' presentes – 'registos no quadro', 'acetatos/PPT', 'fichas informativas' e 'exercícios' -

pertencerem ao grupo de recursos pedagógicos que fazem parte das rotinas didácticas tradicionais, revela as condições de aprendizagem redutoras criadas para os alunos, que lhes escamoteiam tanto a multiplicidade dos textos como a possibilidade de desenvolvimento das capacidades que são envolvidas na sua produção, consumo e transformação.

Apesar dos resultados expressos no Gráfico 3 não especializarem disciplinas, ainda assim é de sublinhar que 'livros de referência', 'outros livros', 'textos dos 'media' e da 'web', que poderíamos pensar estarem generalizados, são 'poucas vezes' ou 'nunca' assinalados. Com efeito, as políticas de leitura dos últimos anos, particularmente, no quadro do Plano Nacional de Leitura e do programa de Bibliotecas Escolares, mas também nas orientações do currículo nacional que prescrevem, para todas as disciplinas, o trabalho de projecto, as actividades de pesquisa, as apresentações em aula, poderia fazer esperar uma frequência mais significativa daqueles recursos não apenas nas disciplinas de Línguas (n=7, n=10, n=6, n=3) e História/Geografia (n=2, n=1, n=1, n=2), mas também nas do grupo das Ciências/Matemática (n=4, n=2, n=4, n=7).

No conhecimento de que o manual não configura um texto homogéneo, mas pelo contrário, acolhe uma variedade de textos exemplares de diferentes estruturas composicionais, estilos, finalidades comunicativas, etc., pareceu importante compreender, como reforço da questão anterior, o que, neste recurso, era igualmente reconhecido como 'objecto de leitura'. A análise em função deste objectivo (Gráfico 4) permitiu verificar que, segundo os professores, os alunos maioritariamente lêem no manual os textos de 'explicação de conteúdos', 'tarefas de exemplificação' e 'exercícios':

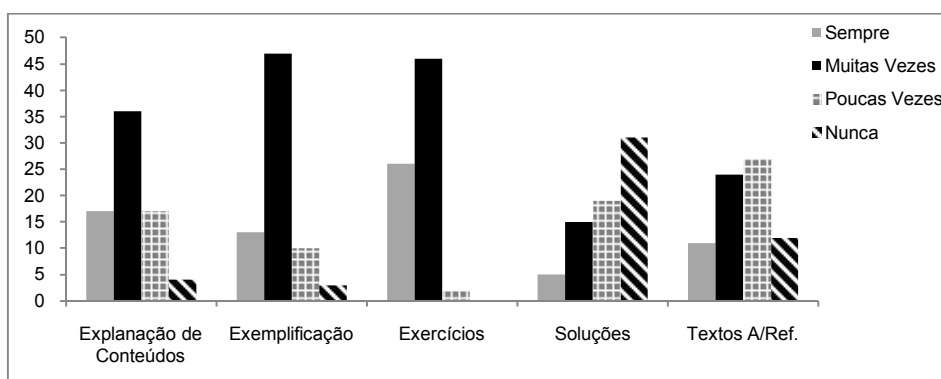


Gráfico 4: O que se lê no manual

Se verificarmos ainda como os 'textos de autor' e de 'referência' acolhem uma frequência elevada de 'poucas vezes' e 'nunca', podemos concluir que a prática de leitura que assim se configura por meio do manual é também ela redutora, não criando condições, como atrás se disse, para o desenvolvimento de estratégias de compreensão

e até de modos de aprender que, também por meio deste recurso, se poderiam desenvolver, como aliás outros estudos têm vindo a demonstrar. Por exemplo, em estudo de 2000, Dionísio chamava a atenção para a redução das finalidades da leitura no manual de Português e, em estudo de 2009, Viseu et al. (2009), no âmbito da Matemática, verificaram que a actividade de leitura de aspectos teóricos dos temas matemáticos ou a de sublinhar e sintetizar o mais importante dessa leitura não fazia parte das estratégias de ensino desses professores. Embora não se trate do objectivo imediato deste estudo, não é possível deixar de dizer que tais práticas "reflectem uma concepção de ensino centrada na autoridade do professor para legitimar a informação ... que transmite e descodifica" (Viseu et al., p. 3188) para os alunos. O facto, também, de 'poucas vezes' e 'nunca' ser feita a leitura de 'soluções' é mais um elemento para reforçar aquela hipótese: o professor como o único que pode ter a chave do conhecimento.

Inquiridos sobre o que se escreve nas aulas, tanto os professores de Línguas/História e Geografia como os da área de Ciências anotam maioritariamente o 'registo dos sumários', os 'registos da informação escrita no quadro/projectada' e a 'resolução de exercícios' e de 'testes' (Gráfico 5).

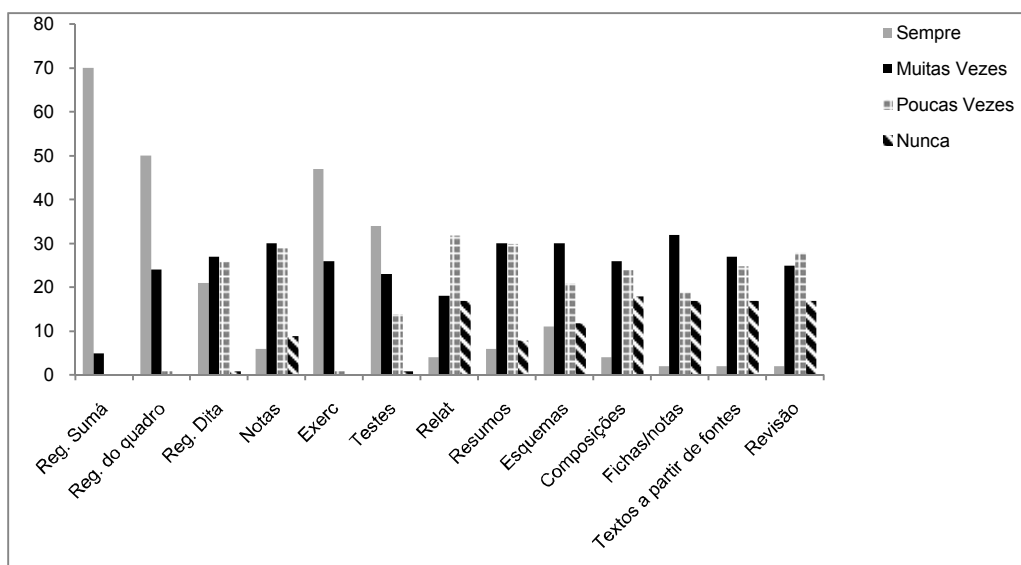


Gráfico 5: Actividades de escrita na aula

A produção efectiva de textos fica de fora deste conjunto de actividades rotineiras e rotinizadas do quotidiano da sala de aula. É de realçar a regularidade na presença quase diminuta de actividades de escrita que dão privilégio tanto à autoria dos alunos como à autonomia da sua produção, como por exemplo, a 'tomada de notas', a 'elaboração de relatórios', de 'composições' e 'textos a partir de outras fontes'.

Até certo ponto, estes dados reforçam a posição secundária que, desde sempre, a escrita parece ter na estrutura da aula, mesmo na de línguas, eventualmente justificada pela 'paragem' do professor que o momento de produção por parte dos alunos significa. A própria organização do manual revela esta posição complementar (Dionísio & Castro, 1998). Assim, as actividades de escrita ou aparecem em momento final de aula ou são actividades para realizar em casa. Contudo, a preocupação escolar com a escrita tem vindo, no caso da disciplina de Português, a dar origem a espaços próprios, vulgarmente conhecidos como "Oficinas de escrita", ou nos outros domínios disciplinares, à sua recomendação, não apenas para aprender a escrever, mas como meio para construir aprendizagens. Por exemplo, em Matemática, o Programa postula que escrever é uma oportunidade a dar ao aluno para "clarificar e elaborar de modo mais aprofundado as suas estratégias e os seus argumentos, desenvolvendo a sua sensibilidade para a importância do rigor no uso da linguagem matemática" (Ministério da Educação, 2007, p. 9). Ora, os resultados agrupados no Gráfico 5 mostram como a tradução do discurso oficial nas práticas dos professores não será ainda uma realidade.

Finalidades e objectos de leitura fora da sala de aula

Na medida em que o estudo não toma como objecto práticas desvinculadas das situações escolares de aprendizagem, os professores foram inquiridos quanto às práticas de leitura e de escrita que, por causa das suas disciplinas, os alunos realizavam fora das aulas.

No caso da leitura, o quadro de respostas incluía, relativamente às finalidades dessas práticas, quatro possibilidades: 'preparar a aprendizagem de saberes a adquirir nas aulas'; 'consolidar' e 'alargar saberes aprendidos nas aulas'; 'construir novos saberes'.

Apesar de todas as finalidades terem sido apontadas como muito frequentes (Gráfico 6), se juntarmos os valores obtidos por 'sempre' e 'muitas vezes', é de sublinhar 'consolidar saberes' como a mais relevante. Podendo presumir-se que tal consolidação é dos saberes transmitidos nas aulas, será legítimo concluir que também fora da aula o acesso ao conhecimento é gerado na decisão do professor, extravasando para além da sala de aula a instituição e constituição do aluno mais como 'consumidor' do que construtor autónomo de sentidos. Na verdade, é em duas das finalidades que dão um papel activo ao aluno na construção do seu próprio conhecimento que ocorrem casos de 'poucas vezes' e 'nunca'.

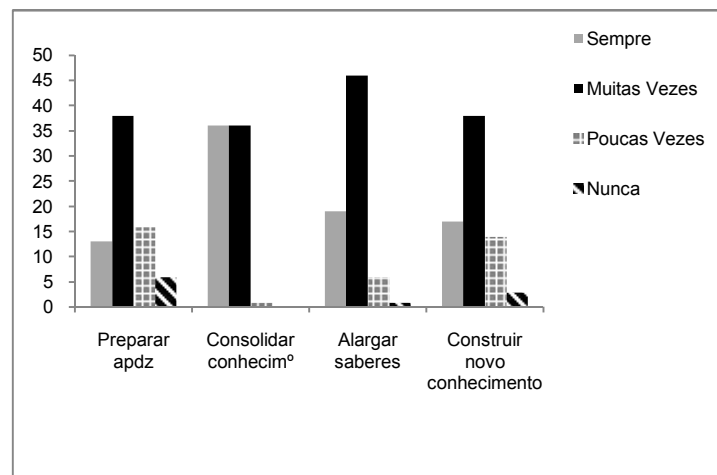


Gráfico 6: Finalidades de leitura fora da sala de aula

Relativamente ao que se lê nestes espaços para além da aula, as leituras solicitadas pelos professores aos alunos estão, a exemplo do que acontecia na aula, quase exclusivamente limitadas ao manual escolar, material de leitura que apenas é ultrapassado na indicação 'sempre' pelos 'apontamentos das aulas' (Gráfico 7).

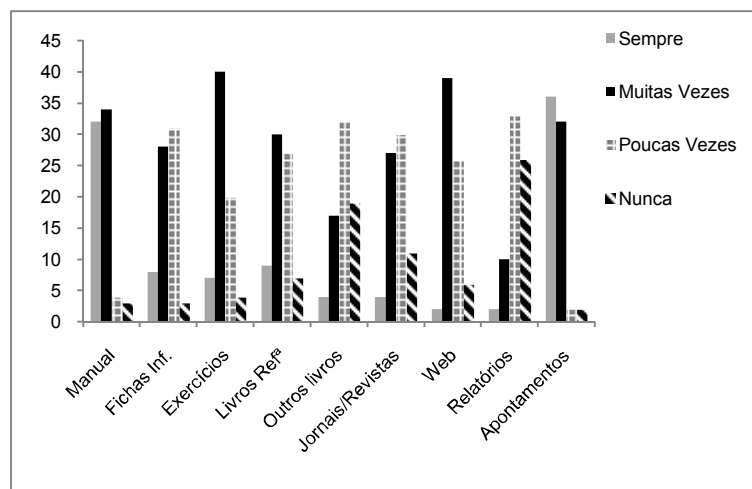


Gráfico 7: O que se lê fora da sala de aula

Muito frequentemente é declarada a indicação de leitura de 'fichas de actividades/exercícios' e 'páginas da Web'. Exceptuando este último caso, que mostrará também que a leitura nos novos suportes tem o seu lugar próprio, a leitura fora da aula por indicação dos professores em pouco se distinguirá da que acontece na aula, não contribuindo, assim, para relacionamentos mais significativos e situados com os textos, em cenários autênticos, onde os sujeitos podem desempenhar múltiplos papéis leitores e sociais. Também nestes espaços, a leitura de 'outros livros', 'jornais e revistas' e 'relatórios' não parece fazer parte das indicações de muitos dos professores. Face ao discurso

generalizado do 'deficit' de hábitos e práticas de leitura por parte dos alunos, tais dados não podem deixar de causar alguma perplexidade.

Situações e finalidades da escrita fora da sala de aula

Quanto à escrita a realizar para além da sala de aula, as possibilidades apresentadas são quase todas homogeneamente indicadas pelos professores como envolvendo 'muitas vezes' os alunos, no âmbito da sua disciplina (Gráfico 8). Contudo, se juntarmos as frequências de 'sempre' e 'muitas vezes', verificamos como a 'aplicação de conhecimentos' é a principal situação que os professores esperam dos alunos para além da aula. Este dado vem reforçar o concluído sobre as práticas de leitura solicitadas para além da aula que, como se viu, visavam também maioritariamente a 'consolidação de conhecimentos'.

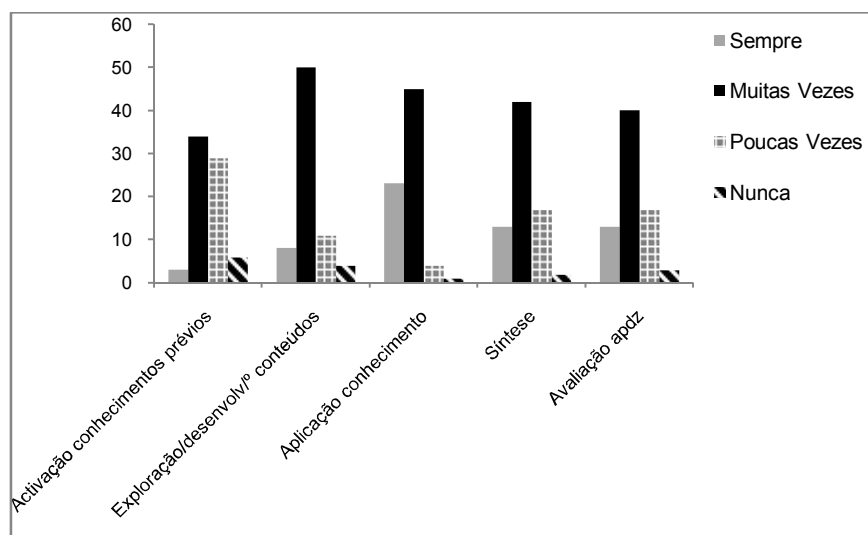


Gráfico 8: Situações de escrita fora da aula

Porém, não pode deixar de ser realçado o número significativo de professores que declara envolver 'poucas vezes' e 'nunca' os alunos em actividades de escrita no âmbito da 'activação de conhecimentos prévios' (n=35), 'avaliação das aprendizagens' (n=20) e de 'sínteses' (n=19). Esta desvalorização da escrita, nomeadamente de 'sínteses', género naturalmente associado às situações de aplicação de conhecimentos, pode indicar que esta aplicação afinal está centrada na resolução de exercícios e não na produção de textos estruturados de sistematização de conhecimento. Uma análise por disciplinas permite dar conta de alguma especialização de algumas das situações. Com efeito, é do grupo da Matemática e Matemática/Ciências que a 'síntese' parece não fazer parte, ao contrário da 'avaliação da aprendizagem' que lhes parece ser específica, tal como a Português.

A frequência de 'poucas vezes' na escrita para a 'avaliação das aprendizagens' é também um dado que importa interpelar, sobretudo se tivermos em conta o reconhecimento da avaliação formativa e, nela, das práticas de auto-avaliação, como condições indispensáveis para a efectiva consolidação do que se aprende. Ou os professores não as reconhecem como práticas que envolvem a escrita ou, assim, recursos propícios à auto-avaliação como é o Portefólio não têm ainda nestas escolas a expressão que a pedagogia de todas as disciplinas aconselha para o desenvolvimento da autonomia do aluno nas suas actividades de aprendizagem.

Tal como a leitura, a escrita solicitada pelos professores para além das aulas parece estar reduzida ao 'trabalho para casa' tradicional, pelo qual se revê a matéria dada, reproduzindo o que se fez na sala de aula, sem aproveitamento das condições para os alunos iniciarem processos de construção do seu próprio conhecimento. Também pelo lado desta dimensão, os alunos aparecem quase exclusivamente como 'consumidores', o que a análise das finalidades para o escrever fora das aulas (Gráfico 9) vem confirmar:

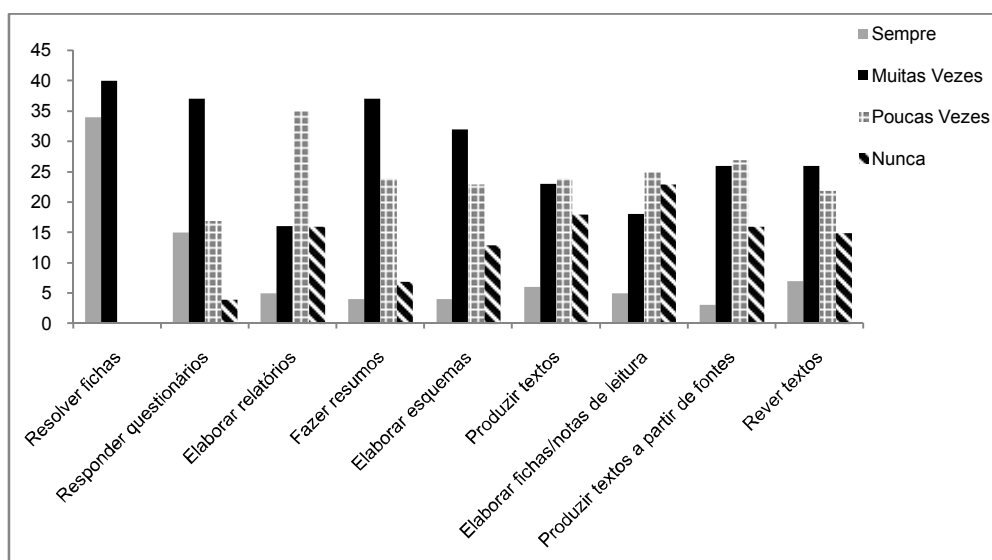


Gráfico 9: Para que se escreve fora das aulas

Com efeito, a frequência de 'para resolver fichas' e 'responder a questionários', quando somadas as frequências de 'sempre' e 'muitas vezes', indicia a prevalência de tarefas fechadas e de resposta imediata, pouco proporcionadoras de desafios onde a marca da autoria individual seja visível e valorizada, numa redução do aluno ao papel de 'respondente' e a aprendizagem limitada ao quadro por outros gerado.

Actividades de escrita de maior exigência cognitiva e de manipulação de maior quantidade de informação, como é 'fazer resumos', parecem ser pouco consideradas pela maioria dos professores. Se 'elaborar relatórios' tal como 'produzir textos' podem não ter sido reconhecidos como finalidades de todas as disciplinas, reservando-se os

primeiros para a área das Ciências e os segundos para a área das Línguas, já o 'produzir textos a partir de várias fontes' põe em causa a existência efectiva na escola de actividades de pesquisa (assinaladas, contudo, na leitura), que se podiam considerar já habituais. Aliás, verifica-se que as outras finalidades de escrita que também andam associadas à leitura como 'elaborar fichas/notas de leitura' e 'rever textos' são os casos em que 'nunca' e 'poucas vezes' atingem valores muito expressivos.

Tal como na leitura e na escrita em situação de aula, também aqui para além da sala de aula, mas por causa dela, parece emergir uma concepção destas práticas de uso e produção de textos como actividades que não se interseccionam ou, pelo menos, que não são intencionalmente planeadas como interdependentes.

4. Conclusão

Nos dados analisados sobressaem práticas de leitura e escrita que, embora presentes na generalidade das disciplinas, não parecem reunir condições quer para se poder falar em literacia no currículo quer para cumprir o seu papel na promoção do "engagement" que vimos ser factor determinante no desenvolvimento de competências leitoras; igualmente, para aprendizagens significativas que, sabemos, tendem a acontecer em cenários autênticos, onde os sujeitos desempenham múltiplos papéis leitores e sociais, pela participação dos alunos em práticas culturais diversificadas e socialmente representativas, particularmente aquelas em que os 'textos' desempenham um papel relevante.

Tanto pela posição que ocupam nas actividades da aula e fora dela como pelas funções que lhe estão atribuídas bem como pelos recursos textuais envolvidos, foi possível concluir que tais práticas de uso de textos estão fortemente dependentes da aplicação de conhecimentos, atribuindo aos alunos apenas o papel de 'consumidores' mais do que co-constructores e produtores das suas próprias aprendizagens. No mesmo sentido, a escrita e a leitura como meios para preparar a aprendizagem de novo conhecimento ou como forma de regular as aprendizagens não parecem fazer parte das práticas escolares a que os alunos dos 2º e 3º ciclos têm acesso nestas escolas. A fraca variedade de géneros textuais, incluindo os que decorrem dos novos meios digitais, a par da dependência do manual escolar, que se viu ser o recurso de leitura por excelência, configura uma prática inibidora do desenvolvimento, nos alunos, de competências como a pesquisa, selecção, 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.

A maior presença da leitura e da escrita nas disciplinas que tradicionalmente as têm como objectos de ensino (o Português e as Línguas estrangeiras) vem mostrar como não

se estarão a criar aos alunos oportunidades para o acesso e desenvolvimento da fluência nas múltiplas linguagens especializadas do currículo, sem as quais tanto o sucesso escolar como a aprendizagem ao longo da vida podem ficar comprometidos.

Sabendo como os professores são conhecedores das práticas e hábitos, especificamente de leitura, dos alunos, frequentemente denunciando a sua situação de *deficit* a este respeito, a não presença intencional de tais práticas no âmbito das suas disciplinas não deixa de poder parecer paradoxal. Com efeito, uma forma de contrariar essas evidências seria, naturalmente, por meio de uma acção sistemática de envolvimento dos alunos com os textos.

Esta análise das práticas de leitura e escrita no âmbito das disciplinas escolares permitiu também ter uma percepção das características da pedagogia ainda prevalente nas nossas escolas. Genericamente, percebem-se práticas centradas no professor, o único com autoridade para apresentar conhecimentos, uma prática centrada no dizer e menos na autonomia do aluno no fazer/debater/procurar/aplicar. Não ficaram pois claras as posições de práticas que exigem leitura e escrita como o trabalho de projecto, a elaboração de portefólios, a avaliação formativa com práticas de auto-avaliação, a aprendizagem por pesquisa, as apresentações em sala de aula pelos alunos.

Serão várias as explicações para estes dados, entre elas a menor presença destas práticas nas disciplinas da área das Ciências, o generalizado não reconhecimento da associação entre o ler e o escrever e a aparente não intencionalidade na planificação de actividades de leitura e escrita. Como hipótese, de entre várias, colocou-se-nos a do desconhecimento, por parte dos professores, quer da linguagem relativa a este domínio quer dos fundamentos e meios para a instituição do trabalho com os textos em todo o currículo. No quadro de confirmação desta hipótese, abre-se-nos como imprescindível o que em muitos países europeus tem vindo a ser instituído como prioritário: o da formação (também inicial) de professores de todas as disciplinas, capaz de proporcionar conhecimento e recursos didácticos sobre os processos de leitura e escrita e o seu ensino (Garbe et al., 2009).

Notas

1. Os itálicos são da nossa responsabilidade.

Referências bibliográficas

ABRANTES, P. (Coord.). (1998). *Matemática 2001: Diagnóstico e recomendações para o ensino e aprendizagem da Matemática*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

- ALVERMANN, D. (2001). *Effective Literacy Instruction for Adolescents. Executive Summary and Paper Commissioned by the National Reading Conference*. Chicago: IL, National Reading Conference.
- BROZO, W., SHIEL, G. & TOPPING, K. (2007). Engagement in reading: lessons learned from three PISA countries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(4), 304-315.
- D'AMBROSIO, B. (2009). Leitura, Escrita e Educação Matemática. *Anais do 17º COLE da Associação de Leitura do Brasil, Campinas*. http://www.alb.com.br/anais17/txt_completos/conferencias/Beatriz_d_Ambrosio.pdf (Acessível a 19 de Novembro de 2010).
- DIONÍSIO, M. L., OLIVEIRA, M., MARTINS, L. & CUNHA, L. (2007). (Con)viver com as letras. In A. Gonçalves, F. L. Viana & M. L. Dionísio, *Dar Vida às Letras. Promoção do Livro e da Leitura* (pp.47-58). Valença: Comunidade Intermunicipal do Vale do Minho.
- GARBE, C., GROSS, M., HOLLE, K. & WEINHOLD, S. (2009). *ADORE-Project. Teaching Adolescent Struggling Readers. A Comparative Study of Good Practices in European Countries – Executive Summary*. http://www.alinet.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=28&Itemid=34 (Acessível a 19 de Novembro de 2010).
- GAVELEK, J., RAPHAEL, T., BIONDO, S. & WANG, D. (2000). Integrated literacy instruction. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds), *Handbook of Reading Research*. Volume III (pp. 587-607). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- GEE, J. P. (2003). Opportunity to learn: a language-based perspective on assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10:1, 27-46.
- GEE, J. P. (2004). Language in the science classroom: Academic social languages as the heart of school-based literacy. In E. W. Saul (Ed.), *Crossing Borders in Literacy and Science Instruction: Perspectives on Theory and Practice* (pp. 10-32). Newark, DE: International Reading Association.
- GEE, J. P. (2000). Discourse and sociocultural studies in reading. *Reading Online*, 4(3), http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/handbook/gee/index.html (Acessível a 26 Novembro de 2010).
- GUTHRIE, J. T. & COX, K. E. (2001). Classroom conditions for motivation and engagement in reading. *Educational Psychology Review*, 13(3), 283-302.
- GUTHRIE, J. & WIGFIELD, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*, Vol. III (pp.403-422). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- GUZZETTI, B. (2009). Thinking like a forensic scientist: learning with academic and everyday texts. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 53(3), 192-203.
- KRAMER-DAHL, A., TEO CHIN, P., CHIA TI, A. & CHURCHILL, K. (2005). *Three dimensions of effective pedagogy: preliminary findings, codings and vignettes from a study of literacy practices in Singapore Secondary Schools (observation phase)*. Singapore: Centre for Research in Pedagogy and Practice, National Institute of Education (manuscrito cedido pelos autores).
- LANGER, J., CLOSE, E., ANGELIS, J. & PRELLER, P. (2000). *Guidelines for Teaching Middle and High School Students to Read and Write Well. Six Features of Effective Instruction*, National Research Center on English Learning & Achievement. Albany: CELA.
- LAPLANTE, B. (2008). Scientific literacy, multiple literacies, and the teaching of Science in Language minority settings. In C. Maltais (Ed.), *Perspectives on Multiple Literacies. International Conversations* (pp.67-73). Alberta: Detselig Enterprises Ltd.
- LEMKE, J. L. (1990). *Talking Science: Language, Learning and Values*. Norwood, NJ: Ablex.

- LEMKE, J. L. (2004). The literacies of science. In E. Wendy Saul (Ed.), *Crossing Borders in Literacy and Science Instruction* (pp.33-47). Newark, DE: International Reading Association and Arlington, VA: NSTA Press.
- LINNAKYLÄ, P., MALIN, A. & TAUBE, K. (2004). Factors behind achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(3), 231-249.
- LUKE, A. (Coord.). (2002). *Literate Futures. Report of the Literacy Review for Queensland State Schools*. Brisbane: Education Queensland.
- MELO, M. C. (2009). *O Conhecimento (tácito) Histórico. Polifonia de Alunos e Professores*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- MOJE, E., CIECHANOWSKI, K., KRAMER, K., ELLIS, L., CARRILLO, R. & COLLAZO, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: an examination of everyday funds of knowledge and Discourse. *Reading Research Quarterly*, Vol. 39, nº 1, 38-70.
- MOORE, D., BEAN, T., BIRDSEAW, D. & RYCIK, J. (1999). *Adolescent Literacy: A Position Statement for the Commission on Adolescent Literacy of the International Reading Association*. [http: www.reading.org/downloads/positions/ps1036_adolescent.pdf](http://www.reading.org/downloads/positions/ps1036_adolescent.pdf) (Acessível a 15 Novembro de 2010).
- RAMALHO, G. (Coord.). (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000: Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: Ministério da Educação, GAVE.
- SNOW, C. E., BURNS, M. S. & GRIFFIN, P. (Eds.). (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington: National Academic Press.
- THURASINGAM, P. (2001). Language use and interaction in the History classroom. Proceedings of 2nd Conference of Australian Association for Research in Education. <http://www.aare.edu.au/01pap/thu01057.htm> (Acessível em 5 de Dezembro, 2010).
- TYNJÄLÄ, P., MASON, L. & LONKA, K. (2001). Writing as a learning tool: an introduction. In P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (Eds.), *Writing as a Learning Tool. Integrating Theory and Practice* (pp.7-22). Dordrecht, NL: Kluwer Academic Press.
- UNSWORTH, L. (2001). *Teaching Multiliteracies across the Curriculum. Changing Contexts of Text and Image in Classroom Practice*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- WISE, F., FERNANDES, Â., & GONÇALVES, M. I. (2009). O manual escolar na prática docente do professor de Matemática. In B. D. Silva, L. S. Almeida, A. Barca, & M. Peralbo (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.3178-3190). Braga: Universidade do Minho.