

A LEITURA E A ESCRITA NO CURRÍCULO: A PRESENÇA AUSENTE

READING AND WRITING IN THE CURRICULUM: PRESENT ABSENT

DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade
Universidade do Minho, Portugal
mldionisio@ie.uminho.pt

PEREIRA, Maria do Céu de Melo Esteves
Universidade do Minho, Portugal
mmelo@ie.uminho.pt

WISEU, Floriano Augusto Veiga
Universidade do Minho, Portugal
fviseu@ie.uminho.pt

RESUMO No quadro de um estudo mais vasto sobre as funções da leitura e da escrita na aprendizagem das disciplinas escolares, para lá da de Língua Portuguesa, é objetivo deste texto apresentar e discutir os resultados de uma fase exploratória que consistiu na inquirição por questionário a 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. O tempo dispensado com o ler e o escrever, a natureza destas atividades, as suas finalidades, os géneros e os recursos textuais dominantes envolvidos na aprendizagem destas várias disciplinas, em contexto sala de aula e fora dela, são as dimensões que aqui estarão em destaque. Os resultados confirmam conclusões de outros estudos, nomeadamente quanto à fraca presença, nos sistemas escolares europeus, da integração efetiva da leitura e da escrita na aprendizagem dos conteúdos disciplinares. Apontam ainda para uma pedagogia centrada no manual escolar, mas, sobretudo, permitem colocar a hipótese de a generalidade dos professores não partilhar conhecimento sobre os papéis da leitura e da escrita no desempenho académico.

Palavras-chave: Avaliação. Disciplinas. Práticas de literacia.

ABSTRACT In the scope of a wider research project about the roles and functions of reading and writing practices in school contexts, beyond the Portuguese Language, 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. The findings confirm previous conclusions from other studies, namely the weak integration, in most European school systems, of reading and writing practices in all content areas. These findings 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.

Keywords: Evaluation. Content area literacies.

A LITERACIA NO CURRÍCULO: ARGUMENTOS

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 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 acadêmico.

Com efeito, esta relação intrínseca entre a quantidade e qualidade da leitura e da escrita dos estudantes e o seu desempenho acadêmico 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 fatores com mais impacto no desempenho neste domínio: “o envolvimento na leitura foi o terceiro factor relativo aos alunos com mais impacto no desempenho (depois do nível de escolaridade e do estatuto de imigrante” (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 atividades 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; BIRDHAW; RYCIK, 1999; GEE, 2000; LINNAKYLÄ; MALIN; TAUBE, 2004), ressaltam as que se caracterizam: pelo tempo permitido e gasto em atividades 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).

Adotando uma outra perspectiva, pode dizer-se que, apesar de tradicionalmente estar vinculado aos objetivos 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 objetivo que deveria ser igualmente central das restantes áreas curriculares.

A defesa da necessidade de desenvolver “competências de leitura e escrita [...] continuamente e especializadamente em todas as áreas de conteúdo” (GARBE; GROSS; HOLLE; WEINHOLD, 2009, p. 5) resulta da assunção 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 assunções 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 atividades 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 (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: “explicações e procedimentos são muito frequentes em Ciências, mas raros em Inglês e, enquanto as explicações também ocorrem na História, os procedimentos são menos frequentes...” (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 – “aprender ciências significa aprender a *falar* ciência” (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 tem 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, p. 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:

A literacia é um construto complexo e [...] a aprendizagem da literacia das disciplinas do ensino secundário é ainda mais complexa [...] ao longo de um dia na escola secundária, os estudantes defrontam-se com saberes disciplinares diferentes, Discursos, e textos que requerem usos sofisticados à medida que alunos e professores exploram conceitos científicos, históricos, literários e matemáticos (MOJE et al., 2004, p. 38).

Apesar das políticas portuguesas para o desenvolvimento da literacia na escola e fora dela (por exemplo, o Plano Nacional de Leitura) reconhecerem todos estes princípios (pelo menos a nível discursivo), 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 atividades de leitura e de escrita na aprendizagem dos seus conteúdos. Pelo contrário, sabemos que quando estas atividades 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.

A LEITURA E A ESCRITA NAS AULAS PORTUGUESAS

Perfilhando os argumentos 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 coletivo 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 selecionadas, estabelecendo o estatuto, as funções e as modalidades da leitura e escrita em associação com indicadores relativos ao desempenho escolar dos alunos.

Embora se aspire ao estabelecimento de algumas correlações e comparações, trata-se, sobretudo, neste momento, de um estudo de tipo descritivo e interpretativo. 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 atividade letiva; 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 projeto e, por isso, toma apenas para discussão os dados resultantes da inquirição por questionário de 75 professores das seguintes disciplinas: Ciências/Físico-Químicas, Matemática/Ciências da Natureza, História/Geografia, Português/Línguas Estrangeiras (Francês, Inglês) 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.

Nesta fase, o questionário, para além dos itens de caracterização dos professores, encontrava-se estruturado em função das seguintes dimensões: 'Situações e Finalidades das atividades de leitura e escrita'; 'tipo de atividades de aprendizagem associadas a essas práticas'; 'gêneros de textos e formas de organização do trabalho dos alunos com os textos', dentro e fora da sala de aula.

PARA QUE E A PROPÓSITO DE QUÊ SE LÊ E ESCREVE NAS AULAS

Os professores foram inquiridos sobre as situações pedagógicas geradoras de atos de leitura e de escrita: 'ativação de conhecimentos prévios', 'avaliação da sua aprendizagem', 'exploração', 'aplicação' e 'síntese' de conteúdos. Assumíamos que estas eram suscetíveis de exigir (naturalmente uns mais do que outros) interações com textos e por meio de textos.

O fato que parece desde logo relevante é a distribuição equilibrada dos 75 professores pela presença frequente e pouco frequente. Ou seja, nunca, em nenhuma das situações de aprendizagem sugeridas, as escolhas de 'muitas vezes' ultrapassam os 50%.

Tal presença ausente comporta-se, contudo, de modo diferente consoante cada situação. É na 'ativação de conhecimentos prévios' que a leitura recolhe, com expressão significativa, casos de 'poucas vezes'. Apesar de sabermos que esta atividade pode ser predominantemente mediada pela oralidade e, eventualmente, em situação de diálogo/questionário entre o professor e toda a turma, ainda assim

não deixa de obrigar ao aprofundamento das causas o fato de a leitura não aparecer associada ao desencadear do confronto, por parte dos alunos, entre o conhecimento prévio e o novo conhecimento que o texto apresenta.

Sabemos, contudo, que num quadro pedagógico que não tem o professor como centro exclusivo de gestão da aprendizagem, a 'ativação de conhecimentos prévios' pode dar-se pela leitura e pela escrita, até mesmo de pequenos exercícios em que os alunos leem e anotam o que já sabem sobre um dado assunto que irá ser aprendido.

Em abono da hipótese de a 'ativação de conhecimentos prévios' ser realizada sobretudo pela oralidade por estes professores, concorrem também os dados relativos às 'Situações de escrita'. Também neste caso, é na 'ativação de conhecimentos' que o mais frequente convive em igualdade de menções com o menos frequente.

No caso ainda da leitura, e atendendo aos contextos disciplinares específicos, verifica-se alguma especialização da 'presença' e da 'ausência'. Naturalmente, mais presente está nas aulas de Línguas e História/Geografia e mais ausente nas de Ciências da Natureza, Físico-Química e Matemática.

Porém, esta 'especialização' em disciplinas não é generalizável quando se analisam as respostas por ciclo de escolaridade. De fato, os professores que lecionam, no 2.º ciclo (5º e 6º anos), simultaneamente as disciplinas de Ciências da Natureza e Matemática relatam como frequentes, por relação aos seus colegas do 3.º ciclo, atividades de leitura para 'exploração', 'aplicação' e 'síntese' 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' são

declaradas como muito frequentes nas disciplinas de Línguas e História e Geografia, já entre os professores de Ciências, Físico-Química, e Matemática, a declaração vai no sentido da pouca frequência.

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 extração 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), inquirimos também os professores sobre os géneros de textos presentes nas aulas. Claramente é o manual escolar (livro didático) que aparece como o recurso textual preferido pela grande maioria dos professores (Gráfico 1).

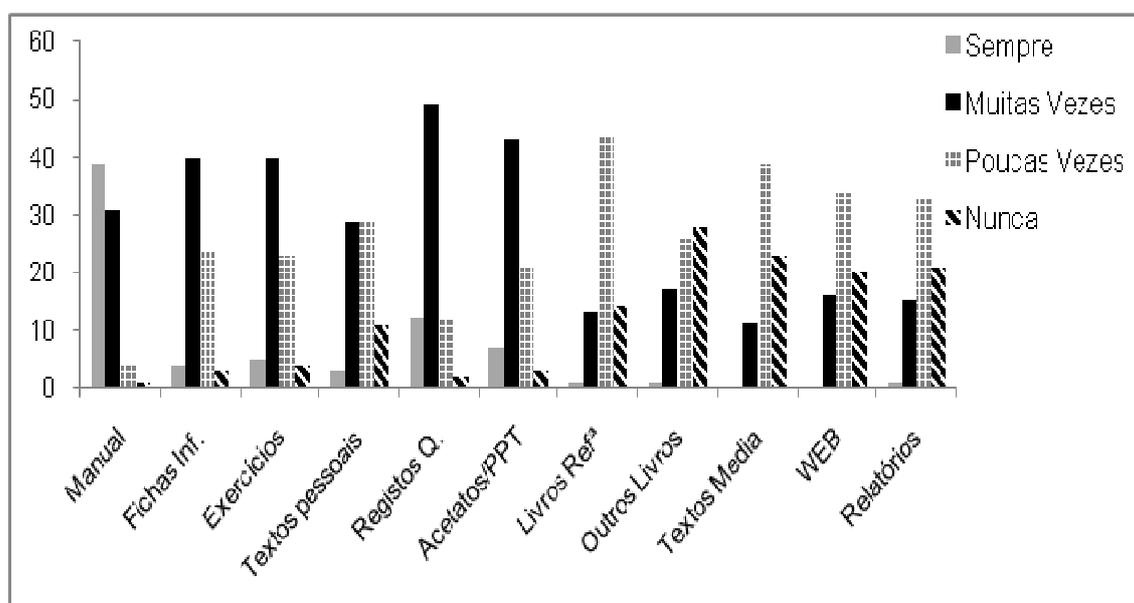


Gráfico 1: O que se lê na sala de aula

Esta predominância do manual escolar nas atividades de leitura na sala de aula vem confirmar não apenas as percepções partilhadas como também os resultados de outros estudos (e. g., DIONÍSIO, 1993; 2000; APM, 1998; VISEU, FERNANDES & GONÇALVES, 2009), os quais têm vindo 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 fato 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 didáticas tradicionais, revela as condições de aprendizagem redutoras criadas para os alunos. Neste quadro, escamoteiam-se para os alunos 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 1 não especializarem disciplinas, ainda assim é de sublinhar que ‘livros de referência’, ‘outros livros’, ‘textos dos *media*’ e da ‘web’ são ‘poucas vezes’ ou ‘nunca’ assinalados apesar de podermos pensar estarem generalizados. Com efeito, as políticas de leitura dos últimos anos, particularmente, no quadro do Plano Nacional de Leitura e do programa de Bibliotecas Escolares, bem como as orientações do currículo nacional que prescrevem, para todas as disciplinas, o trabalho de projeto, as atividades de pesquisa, as apresentações em aula, poderiam fazer esperar uma frequência mais significativa daqueles recursos, não apenas nas disciplinas de Línguas e História/Geografia, mas também nas do grupo das Ciências/Matemática.

No conhecimento de que o manual não configura um texto homogêneo, 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 ‘objeto de leitura’. A análise em função deste objetivo (Gráfico 2) permitiu verificar que, segundo os professores, os alunos maioritariamente leem no manual os textos de ‘explicação de conteúdos’, ‘tarefas de exemplificação’ e ‘exercícios’:

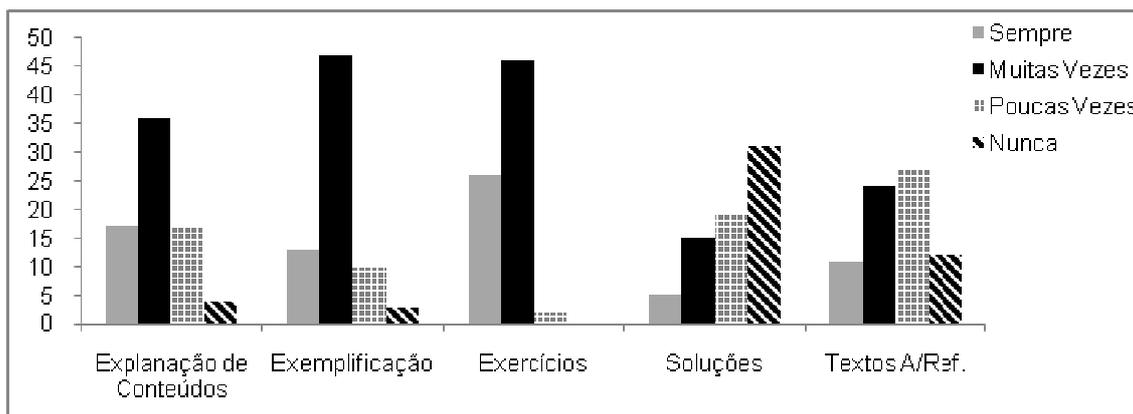


Gráfico 2: O que se lê no manual

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 para o desenvolvimento de estratégias de compreensão que por meio deste recurso, se poderiam desenvolver, como aliás outros estudos têm vindo a demonstrar. Por exemplo, Dionísio (2000) constatou a redução das finalidades da leitura no manual de Português e Viseu et al. (2009) verificaram que a atividade de leitura de aspectos teóricos dos temas matemáticos ou a de sublinhar e sintetizar o mais importante dessa leitura não faziam parte das estratégias de ensino dos professores de Matemática.

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’.

A produção efetiva de textos fica de fora deste conjunto de atividades rotineiras e rotinizadas do quotidiano da sala de aula. O que podemos verificar é a regularidade da ausência de atividades 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 tido na estrutura da aula, mesmo na de línguas, eventualmente justificada pela ‘inatividade’ do professor que o momento de produção por parte dos alunos significa. A própria organização do manual revela

esta posição complementar (DIONÍSIO & CASTRO, 1998). Do mesmo modo, aqui, as atividades de escrita ou aparecem em momento final de aula ou são tarefas para realizar em casa. Não significa isto dizer que não haja, no sistema educativo nacional, uma preocupação escolar com a escrita. Especificamente, no caso da disciplina de Português, temos vindo a assistir à criação de momentos próprios, vulgarmente conhecidos como “Oficinas de escrita”. Nos outros domínios disciplinares, verificamos nas orientações curriculares, a 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 obtidos mostram como a tradução do discurso oficial nas práticas dos professores não será ainda uma realidade.

PARA QUE E A PROPÓSITO DE QUÊ SE LÊ E ESCREVE FORA DA SALA DE AULA

Na medida em que o estudo não toma como objeto 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, a leitura conjunta dos valores obtidos por ‘sempre’ e ‘muitas vezes’, faz destacar a ‘consolidação de 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. Extravasa-se, também deste modo, para além da sala de aula, a instituição e constituição do aluno mais como ‘consumidor’ do que construtor autónomo de

sentidos. Na verdade, é nos casos que dão um papel ativo ao aluno na construção do seu próprio conhecimento - 'preparar a aprendizagem de saberes a adquirir nas aulas' e 'construir novos saberes' - que a ausência é mais afirmada pelos professores.

Relativamente ao que se lê nos 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 3).

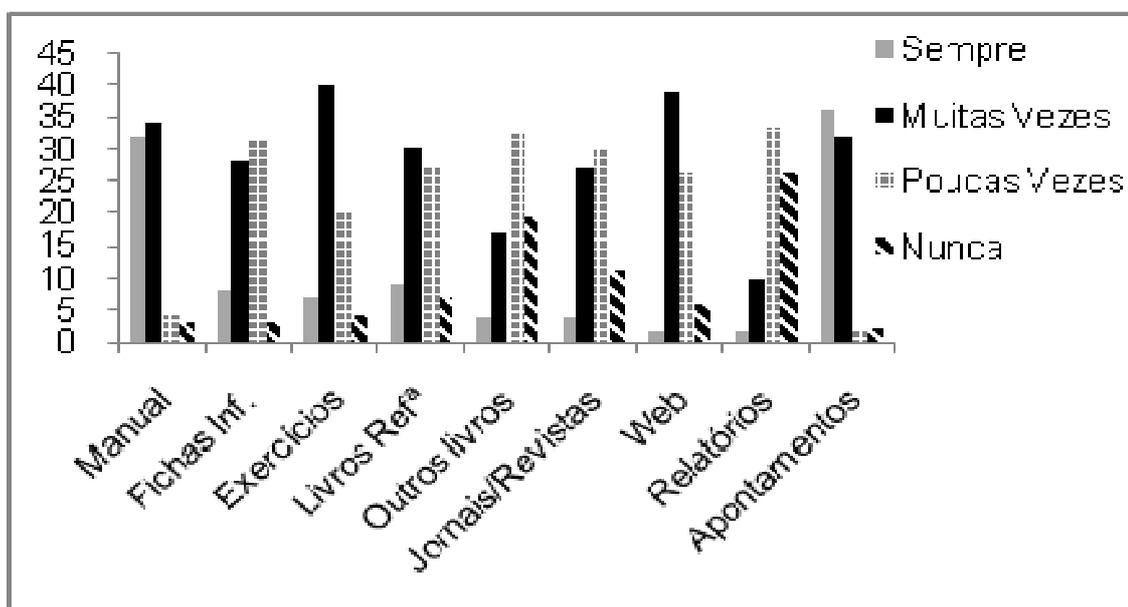


Gráfico 3: O que se lê fora da sala de aula

Muito presente está a leitura de 'fichas de atividades/exercícios' e 'páginas da Web'. Excetuando 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. Conclui-se que nem as possibilidades dadas pela ausência de constrangimentos de tempo que a aula convoca contribuem 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' está ausente 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.

Quanto à escrita a realizar para além da sala de aula, as possibilidades apresentadas – ‘Ativação de conhecimentos prévios’, ‘Exploração/desenvolvimento de saberes’, ‘Aplicação de conhecimentos’, ‘Síntese’ e ‘Avaliação das aprendizagens’ – estão genericamente presentes nas várias disciplinas, tal como indicado pelos professores. Contudo, a concentração de respostas na frequência ‘sempre’ e ‘muitas vezes’, destaca a ‘aplicação de conhecimentos’ como a principal situação em que os professores esperam escrita dos alunos para além da aula. Este dado reforça o concluído sobre as práticas de leitura solicitadas para além da aula que, como se viu, visavam também maioritariamente a ‘consolidação de conhecimentos’.

Porém, ainda são 35 os professores para quem estão relativamente ausentes atividades de escrita no âmbito da ‘ativação de conhecimentos prévios’, ‘avaliação das aprendizagens’ e de ‘sínteses’. Esta desvalorização da escrita, nomeadamente de ‘sínteses’, gênero naturalmente associado às situações de aplicação de conhecimentos, pode indicar que esta aplicação está centrada, afinal, na resolução de exercícios e não na produção de textos estruturados de sistematização de conhecimento.

Uma análise por disciplinas permitiu 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 das aprendizagens’ que lhes parece ser específica, tal como a Português.

A ausência da 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 efetiva 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 atividades 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 em sala, 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 4) vem confirmar:

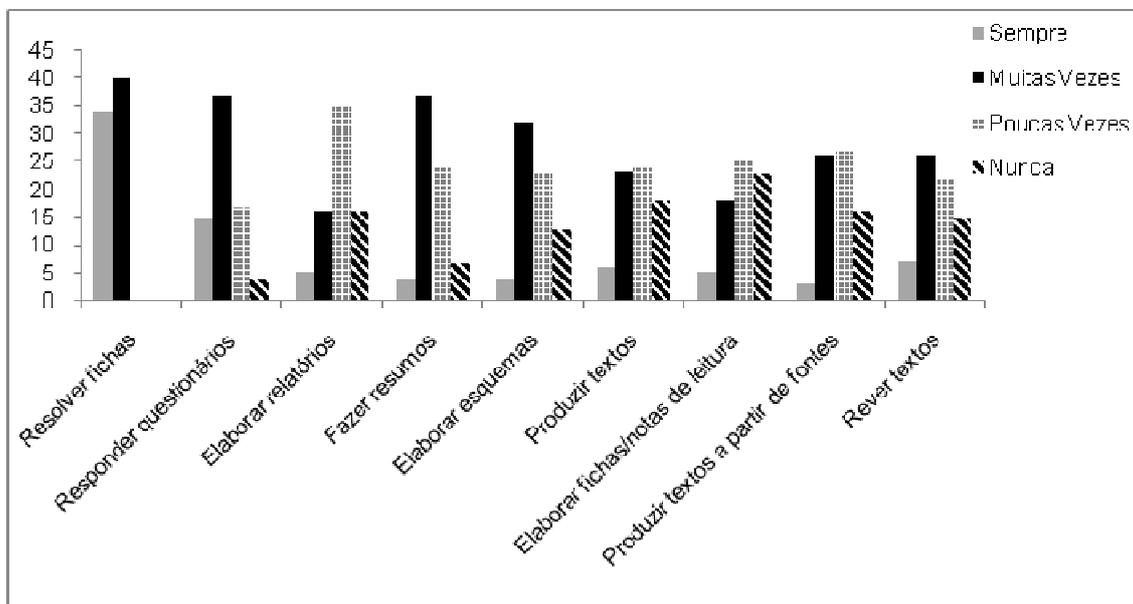


Gráfico 4: Para que se escreve fora das aulas

Com efeito, a presença significativa da ‘resolução de fichas’ e ‘responder a questionários’ 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.

Atividades 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 efetiva na escola de atividades 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 a ausência atinge 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 conceção destas práticas de uso e produção de textos como atividades que não se interseccionam ou, pelo menos, que não são intencionalmente planeadas como interdependentes.

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 “envolvimento” que vimos ser fator determinante no desenvolvimento de competências leitoras.

Tal presença tímida também não parece servir de aprendizagens significativas que, sabemos, tendem a acontecer em cenários autênticos, onde os sujeitos desempenham múltiplos papéis leitores e sociais, pela sua participação em práticas culturais diversificadas e socialmente representativas, particularmente aquelas em que os ‘textos’ desempenham um papel relevante.

Tanto pela posição que ocupam nas atividades 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-construtores 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 do 2º e 3º ciclo têm acesso nestas escolas. A fraca variedade de gêneros 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, 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.

A maior presença da leitura e da escrita nas disciplinas que tradicionalmente as têm como objetos 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. Neste quadro, 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 ação 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 prevalecente nas nossas escolas. Genericamente, percebem-se práticas centradas no professor, o único com autoridade para apresentar conhecimentos, uma prática centrada no dizer e menos no fazer/debater/procurar/aplicar por parte do aluno.

Não ficaram, pois, claras as posições de práticas que exigem leitura e escrita como o trabalho de projeto, a elaboração de portefólios, a avaliação formativa com práticas de auto-avaliação, a aprendizagem por pesquisa, as apresentações dos alunos em sala de aula.

Serão várias as explicações para estes fatos, entre eles 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 atividades 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

didáticos sobre os processos de leitura e escrita e o seu ensino (GARBE et al., 2009).

MARIA DE LOURDES DA TRINDADE DIONÍSIO

Doutora em Metodologia do Ensino do Português pela Universidade do Minho, Portugal. Atualmente é professora do Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didática e Supervisão, Centro de Investigações em Educação, da Universidade do Minho, Portugal. Publicou 16 artigos em revistas especializadas e 24 trabalhos em atas de eventos, possui 13 capítulos de livros e 9 livros publicados. Possui 67 itens de produção técnica. Participou em 21 eventos no estrangeiro e 9 em Portugal. Atua na área de Ciências da Educação Nas suas atividades profissionais interagiu com 29 colaboradores em co-autorias de trabalhos científicos. (CV DeGóis, Portugal, 25/04/2011).

MARIA DO CÉU DE MELO ESTEVES PEREIRA

Possui doutorado em Educação Histórica /Metodologia do Ensino da História pelo Institute of Education/Universidade de Londres (2000). Atualmente é Professora do Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didática e Supervisão do Centro de Investigação em Educação, da Universidade do Minho, Portugal. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Histórica, atuando principalmente nos seguintes temas: História, Adolescentes, Ensino.

FLORIANO AUGUSTO VEIGA VISEU

Doutor em Didática da Matemática pela Universidade de Lisboa, Portugal. Docente do Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didática e Supervisão, Centro de Investigação em Educação, da Universidade do Minho, Portugal. (CV DeGóis, Portugal, 05/01/2011).

REFERÊNCIAS

ALVERMANN, D. **Effective Literacy Instruction for Adolescents**. Executive summary and paper commissioned by the National Reading Conference. Chicago: IL, National Reading Conference, 2001.

BROZO, W.; SHIEL, G.; TOPPING, K. Engagement in reading: lessons learned from three PISA countries. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, Newark, DE, 51(4), p. 304-315. 2007.

D'AMBROSIO, B. Leitura, Escrita e Educação Matemática. **Anais do 17º COLE da Associação de Leitura do Brasil**. Campinas. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/conferencias/Beatriz_d_Ambrosio.pdf>, 2009. Acesso em: 19 nov. de 2010.

DIONÍSIO, M. L.; OLIVEIRA, M.; MARTINS, L.; CUNHA, L. (2007). (Con)viver com as letras. In: GONÇALVES, A.; VIANA, F. L. & DIONÍSIO, M. L. **Dar Vida às Letras**. Promoção do Livro e da Leitura. Valença: Comunidade Intermunicipal do Vale do Minho, p. 47-58, 2007.

GARBE, C.; GROSS, M.; HOLLE, K.; WEINHOLD, S. **ADORE-Project**. Teaching Adolescent Struggling Readers. A Comparative Study of Good Practices in European Countries—Executive Summary. Disponível em: <http://www.alinet.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=28&Itemid=34>, 2009. Acesso em: 19 nov. de 2010.

GAVELEK, J.; RAPHAEL, T.; BIONDO, S.; WANG, D. Integrated literacy instruction. In: KAMIL, M.; MOSENTHAL, P.; PEARSON, P. D.; BARR, R. (Eds.). **Handbook of Reading Research**. Volume III. Mahwah, NJ: Erlbaum, p. 587-607, 2000.

GEE, J. P. Opportunity to learn: a language-based perspective on assessment. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, 10:1, p. 27-46, 2003.

GEE, J. P. 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, 2004.

GEE, J. P. Discourse and sociocultural studies in reading. **Reading Online**, 4(3). Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/handbook/gee/index.html>, 2000. Acesso em: 26 nov. de 2010.

GUTHRIE, J. T.; COX, K. E. Classroom conditions for motivation and engagement in reading. **Educational Psychology Review**, 13(3), p. 283-302, 2001.

GUTHRIE, J.; WIGFIELD, A. Engagement and motivation in reading. In: KAMIL, M.; MOSENTHAL, P.; PEARSON, P. D.; BARR, R. (Eds.). **Handbook of Reading Research**. Volume III. Mahwah, NJ: Erlbaum, p. 403-422, 2000.

GUZZETTI, B. Thinking like a forensic scientist: learning with academic and everyday texts. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**, 53(3), p. 192-203, 2009.

KRAMER-DAHL, A.; TEO CHIN, P.; CHIA TI, A.; CHURCHILL, K. **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, 2005 (manuscrito cedido pelos autores).

LANGER, J.; CLOSE, E.; ANGELIS, J.; PRELLER, P. **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, 2000.

LAPLANTE, B. (2008). Scientific literacy, multiple literacies, and the teaching of Science in Language minority settings. In: MALTAIS, C. (Ed.). **Perspectives on Multiple Literacies**. International Conversations. Alberta: Detselig Enterprises Ltd, p. 67-73, 2008.

LEMKE, J. L. **Talking Science: language, learning and values**. Norwood, NJ: Ablex, 1990.

LEMKE, J. L. The literacies of science. In: SAUL, E. W. (Ed.). **Crossing Borders in Literacy and Science Instruction**. Newark, DE: International Reading Association and Arlington, VA: NSTA Press, p. 33-47, 2004.

LINNAKYLÄ, P.; MALIN, A.; TAUBE, K. Factors behind achievement. **Scandinavian Journal of Educational Research**, 48(3), p. 231-249, 2004.

LUKE, A. (coord.). **Literate Futures**. Report of the Literacy Review for Queensland State Schools. Brisbane: Education Queensland, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais**. Lisboa: Departamento da Educação Básica, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Matemática do Ensino Básico**. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, 2007.

MOJE, E.; CIECHANOWSKI, K.; KRAMER, K.; ELLIS, L.; CARRILLO, R.; COLLAZO, T. Working toward third space in content area literacy: an examination of everyday funds of knowledge and Discourse. **Reading Research Quarterly**, v. 39, n. 1, p. 38-70, 2004.

MOORE, D.; BEAN, T.; BIRDSEW, D.; RYCIK, J. **Adolescent Literacy: a position statement for the Commission on Adolescent Literacy of the International Reading Association**. Disponível em: <http://www.reading.org/downloads/positions/ps1036_adolescent.pdf>, 1999. Acesso em: 15 nov. de 2010.

RAMALHO, G. (Coord.). **Resultados do Estudo Internacional PISA 2000: Primeiro Relatório Nacional**. Lisboa: Ministério da Educação, GAVE, 2001.

SNOW, C. E.; BURNS, M. S.; GRIFFIN, P. (Eds.). **Preventing Reading Difficulties in Young Children**. Washington: National Academic Press, 1998.

TYNJÄLÄ, P.; MASON, L.; LONKA, K. Writing as a learning tool: an introduction. In: TYNJÄLÄ, P.; MASON, L.; LONKA, K. (Eds.). **Writing as a Learning Tool**.

Integrating theory and practice. Dordrecht, NL: Kluwer Academic Press, p. 7-22, 2001.

UNSWORTH, L. **Teaching Multiliteracies across the Curriculum**. Changing Contexts of Text and Image in Classroom Practice. Buckingham/Philadelphia: Open University Press, 2001.

WISEU, F.; FERNANDES, Â.; GONÇALVES, M. I. O manual escolar na prática docente do professor de Matemática. In: SILVA, B. D.; ALMEIDA, L. S.; BARCA, A.; PERALBO, M. (orgs.). **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, p. 3178-3190, 2009.