



PORTUGAL E BRASIL: LETRAMENTO E ENSINO DE LEITURA

Carolina Carvalho (Universidade Nova de Lisboa)*
Otilia Costa e Sousa (Instituto Politécnico de Lisboa/ESE)**

RESUMO: Apresentamos neste artigo um estudo em que se investigou o ensino da leitura no Brasil e em Portugal, entre professores de língua portuguesa do 9º ano de escolaridade, na tentativa de caracterizar as estratégias que são tidas em conta no desenvolvimento de competências de letramento, nomeadamente para o desenvolvimento da compreensão na leitura. Da análise efetuada, conclui-se que o trabalho de ensino da compreensão se centra essencialmente em atividades de pós-leitura do tipo pergunta-resposta, sendo incipiente, nas práticas dos professores, o ensino explícito de estratégias cognitivas e metacognitivas. A partir da análise dos dados, foi-nos possível identificar, também, as concepções de letramento e de ensino de leitura dos professores brasileiros e portugueses.

PALAVRAS-CHAVE: compreensão na leitura, práticas de ensino, estratégias de leitura

PORTUGAL AND BRAZIL: LITERACY AND READING TEACHING

ABSTRACT: We presents in this paper a study that investigates the teaching of reading comprehension in Brazil and Portugal, in an attempt to show what strategies are used in the development of literacy skills. The presented qualitative analysis was collected among teachers of Portuguese language of the 9th grade. From the analysis we could conclude that teaching of reading comprehension is mainly a post reading activity and the teaching of cognitive and metacognitive abilities is incipient. Likewise it was also possible to identify the teachers' conceptions about literacy and the PISA.

KEYWORDS: reading comprehension, teaching practices, reading strategies



Introdução

Possuir competências de letramento hoje é uma exigência da própria democracia e condição de não exclusão social. Quando nos falta a capacidade de compreender, analisar, refletir, interpretar e inter-relacionar informação, quer de natureza escrita, quer multimodal, tornamos muito mais limitados a atuar em sociedade e a exercer os nossos direitos. Capacidades de leitura e de escrita constituem, deste modo, condição de cidadania. Como adianta *The New London Group* (1996), ter competências em letramento permite a uma pessoa compreender melhor o mundo que a rodeia, assim como dar respostas a solicitações de natureza social, técnica e profissional.

Possuir competências em letramento implica habilidades de leitura que englobam vários modos de processamento de informação para a construção do significado. É de ressaltar, numa perspectiva mais alargada, que a leitura configura não apenas um processo linear sobre o texto escrito, mas também um processo mais amplo que se enquadra numa perspectiva semiótica e abarca, para além do texto verbal e não verbal, os textos digitais, ou multimodais, que se constituem também como textos que interagem e produzem significados (COSCARELLI, 2010; DALEY, 2010; LUKE, 2000; THE NEW LONDON GROUP, 1996).

Ler, conforme afirma Viana *et al.* (2010), é, por definição, extrair sentido do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão. A autora complementa que, no plano dos documentos escritos, por exemplo, é fundamental o domínio do código e a decifração automática, no entanto, a leitura constitui-se como o produto da interação de vários fatores que implica a ativação de um conjunto de subprocessos. Destaca-se o importante papel da metacognição em situações de leitura que permita que o sujeito assuma o controlo de que competências deve mobilizar diante de um texto (GIASSON, 2000; LAWRENCE, 2007; SNOW, 2002).

Embora os processos cognitivos que se acionam na leitura dos textos impressos e não impressos, por exemplo, os multimodais, sejam semelhantes, deter-nos-emos, neste artigo, nos textos de natureza impressa.

1. Estratégias de leitura e compreensão na leitura

Várias são as pesquisas que demonstram que o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas promovem o desenvolvimento da compreensão na leitura (FANG & SCHLEPPEGRELL, 2010; LOVE, 2009; MOJE, 2008; WILSON, 2011).

O leitor proficiente é aquele que é capaz de mobilizar competências de várias ordens: desde competências linguísticas (léxico, estruturas sintáticas complexas) a competências cognitivas e metacognitivas. As-



sim, a atividade de leitura supõe a utilização consciente de diferentes estratégias: quer cognitivas, como aquelas que contemplam tarefas como tomar notas, sintetizar, fazer inferências, mobilizar conhecimentos prévios, antecipar, analisar e usar pistas contextuais, quer metacognitivas, que implicam reflexão e raciocínio acerca das estratégias utilizadas na leitura e na aprendizagem (VIANA *et al.*, 2010).

Como referido, ler é mobilizar, entre outros, estratégias cognitivas que permitem processar a informação e estratégias metacognitivas que possibilitam verificar a eficácia da atividade. De forma sintética, a metacognição define-se como a cognição sobre a cognição. Schraw (1998) descreve que a cognição envolve as habilidades necessárias para realizar uma tarefa, enquanto a metacognição é necessária para compreender e avaliar o rendimento na realização desta tarefa. Os processos metacognitivos, deste modo, implicam o conhecimento autorreflexivo e propõem um modelo de atividade que engloba a consciência, regulação e controlo dos seus próprios processos cognitivos.

Como vemos, o processo de compreender supõe procedimentos específicos para o sujeito atingir os objetivos e realizar as tarefas e procedimentos de verificação das estratégias cognitivas. Trata-se de procedimentos independentes, embora complementares (FIGUEIRA, 2006). Nas palavras de Giasson (2000, p.201), o monitoramento da compreensão passa pelo desenvolvimento da consciência e capacidade de o leitor “gerir quando compreende, o que compreende, do que é que precisa para compreender melhor e com quais estratégias pode valer-se para compreender melhor”.

O leitor estratégico é aquele que age de modo intencional para conseguir um fim¹. No âmbito do ensino, para Roldão (2007), este planeamento de ações deve-se centrar numa perspectiva que se configura pela dupla transitividade e pelo lugar de mediação. Ensinar, como defende a autora, deve assumir o caráter da promoção da aprendizagem de alguma coisa – no caso, o currículo/as aprendizagens socialmente necessárias, tais como o conhecimento formalizado, processual e os usos deste conhecimento – por alguém, em que “o ato de ensinar só se atualiza se corporizado no destinatário da ação, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada ação de ensinar” (ROLDÃO, 2007, p. 95). Ela afirma ainda que a centralidade da dimensão didática no desenvolvimento do currículo deve residir na construção de estratégias. O aluno é encarado como um sujeito ativo, auto-determinado que é capaz de processar informação complexa, mobilizando estratégias cognitivas.

¹No dizer de Snowman, “(...) learning tactics and strategies are specific techniques (in the case of tactics) and general plans (in the case of strategies) that facilitate the achievement of one or more instructional objectives” (SNOWMAN, 1986, p. 243, apud FIGUEIRA, 2006).



Se o aluno é o sujeito ativo que constrói o conhecimento, transformando, organizando, elaborando e recuperando informação, o professor é encarado como agente de desenvolvimento, aquele que organiza os contextos de aprendizagem, favorecendo a aprendizagem de estratégias, ensinando os alunos a pensar, tornando-os conscientes da sua forma de aprender, de modo a encontrar formas eficazes de processar informação, numa palavra, ajudando os alunos a aprender a aprender. Figueira (2006), seguindo de perto Snowman (1986), considera a “existência de três componentes num modelo de estratégias de aprendizagem, a saber: o primeiro componente – a estratégia – implica a análise da situação de aprendizagem; o segundo componente – a tática (sublinhar, resumir, questionar) – envolve a utilização de várias técnicas, a monitorização do próprio progresso e, eventualmente, modificações da estratégia ou das técnicas. Por último, o terceiro componente – o conhecimento metacognitivo – refere-se ao conhecimento necessário para implementar ou modificar o plano (...)” (FIGUEIRA, 2006, p. 9). Assim, tornar-se um aprendiz estratégico contempla saber-se os cinco passos prévios (análise, plano, implementação, monitorização e modificação), saber por que é que cada passo é necessário, saber quando implementar cada passo e saber se estamos preparados para implementar cada passo.

De acordo com Giasson (2000), tal como as estratégias cognitivas, os processos de autorregulação autorreflexivos, essenciais para uma melhor compreensão de leitura, supõem o ensino explícito, a fim de tornar o aluno autônomo na sua busca de sentido. Destaca-se, assim, o papel do professor, que assume grande importância no ensino da compreensão na leitura. Estudos como o de Albanese (1999) demonstram que a atuação do professor é fundamental no desenvolvimento de competências de compreensão na leitura. O professor é encarado, não como transmissor de conhecimento, mas como alguém que interage e favorece a interação, que modeliza comportamentos leitores, que possibilita uma atividade de leitura integral e o desenvolvimento da autonomia do aluno, com capacidade crítica, reflexiva e interpretativa em qualquer tipo de texto e em qualquer contexto.

Roldão (2007), no que se refere ao professor e à construção do conhecimento, critica a visão arraigada presente na sociedade em geral de que ensinar é transmitir de modo eficiente um conteúdo, apresentá-lo para o outro, e em que o saber profissional se relaciona estritamente com o conhecimento do conteúdo e não com a aprendizagem dos processos, a aprendizagem crítica e reflexiva destes mesmos conteúdos e dos procedimentos empregados para aprender. Concebe-se o professor como o expoente máximo da posse de um saber, e do conseqüente poder de transmiti-lo, e o aluno como um depósito de recepção de conteúdos. Essa perspectiva, como critica a autora, é anacrônica. Não serve aos pro-



pósitos da educação hoje porque não garante, não viabiliza a aprendizagem dos alunos, visto que não o conduz ao saber, à apropriação do conhecimento. Acrescentamos, ainda, que não contempla o potencial da leitura como fonte de saber, construído como diálogo entre leitor e autor em que aquele co-participa, interpreta, avalia, extrai sentido do texto e constrói novo conhecimento.

Tendo o modo escrito um papel crucial nos dias de hoje e sendo múltiplas as solicitações e motivações para a leitura, múltiplos os gêneros e os modos de organização e apresentação da informação e diversos os públicos que frequentam a escola não se pode encarar o ensino da leitura como há trinta ou quarenta anos atrás. Uma das questões mais prementes tem a ver com a leitura através do currículo. O desenvolvimento da capacidade de leitura, como defendem Fang e Schleppegrell (2010), não deve restringir-se apenas ao professor de Língua. Os textos das diferentes disciplinas apresentam uma organização diferente dos textos literários; apresentam modos diferentes de apresentação da informação; têm padrões linguísticos específicos, vocabulário mais técnico e linguagem mais acadêmica. Estes textos diferem de outros textos, não só dos textos da aula de língua, como dos textos usualmente presentes no cotidiano dos alunos, o que acarreta, frequentemente, uma maior dificuldade de compreensão. As diferentes disciplinas, pela especificidade dos textos – com apresentação de informação sob diversos modos, apresentando sequências textuais contínuas e não contínuas –, pela complexidade linguística (HALLIDAY, 1996) que apresentam, requerem o desenvolvimento de competências de letramento em que se promovam estratégias de ensino que desenvolvam e assegurem a compreensão na leitura (LOVE, 2009) em contextos diversificados.

Assim, no ensino da leitura devem ter em conta não apenas os textos literários, mas também os textos que os alunos encontram nas diferentes disciplinas do currículo. Moje (2008) destaca que o desenvolvimento de competências de letramento em leitura, através do ensino que privilegia o desencadeamento de processos metacognitivos, permite aos alunos não apenas o apropriar-se dos conhecimentos de conteúdos, como lhes possibilita criticarem, analisarem e transformarem esse conhecimento. Nas palavras da autora,

disciplinary learning is a form of critical literacy because it builds an understanding of how knowledge is produced in the disciplines, rather than just building knowledge in the disciplines. (MOJE, 2008, p.97).

A atividade de leitura é um processo em que é necessário ter em conta o leitor, o texto, e o contexto (GIASSON, 2000; SNOW, 2002; VIANA, 2010). Definir objetivos de leitura, clarificar o porquê se lê e ler



com os alunos, na perspectiva de mostrar como aceder ao conhecimento e como explorar a construção da significação nos livros das áreas curriculares permite contextualizar a aprendizagem da leitura e desenvolver a competência de lidar com textos das diferentes áreas do saber.

Saliente-se que não importa que disciplina se ensina, dado que todos os professores estão direta e intimamente envolvidos com a linguagem, quer através da linguagem escrita, quer oral. Valdes *et al.* (2005) destaca que este envolvimento é constante e se mostra presente, mesmo que de uma forma inconsciente, personificado na tentativa de chamar a atenção do aluno, de apresentar uma informação, enfatizar pontos específicos, provocar discussão, elogiar, motivar, estimular uma melhor resposta, explicar, corrigir e até mesmo reprimir. A linguagem é central em educação: para comunicar, partilhar, interagir, aprender e ensinar (SOUSA, 2010, p. 111). No ensino da leitura, põe-se em destaque o papel da língua e dos textos, em particular, na construção/reconstrução do conhecimento. Se no oral interagimos, ensinamos e aprendemos, é através da leitura que podemos construir autonomamente conhecimento. Mas a construção autônoma de conhecimento supõe competências de leitura muito desenvolvidas, o que não se verifica em alunos jovens.

A necessidade de desenvolver competências de leitura é reconhecida (VIANA, 2010; ARAÚJO, 2005; FANG & SCHLEPPEGRELL, 2010; GIASSON, 2000; SNOW, 2002). O papel dos professores é também reconhecido (SNOW, 2002; PURCEL-GATES *et al.* 2007). Love (2009) demonstra, num estudo que realizou com professores e alunos de diferentes áreas disciplinares, que o desenvolvimento de estratégias de leitura e de competências metacognitivas nas diferentes disciplinas produziu resultados significativos na capacidade de leitura e compreensão nos alunos que participaram do estudo. Os resultados revelaram que os estudantes passaram a ter uma maior autonomia durante a leitura, a partir do uso de diferentes estratégias, apresentaram melhor desempenho académico nas disciplinas como um todo e desenvolveram competências superiores de leitura. Observou-se também que os alunos se tornaram mais ativos durante a atividade leitora, por revelarem maior atenção e interesse.

Como destacam Giasson (2000), Snow (2002) e Viana *et al.* (2010), entre outros, é fundamental o papel ativo do leitor que interage e dialoga com o texto e o papel do professor que orienta, modeliza e explicita os processos cognitivos essenciais para a formação de um leitor competente e autônomo. Também Chall (1983) refere que ler implica ensino e aprendizagem. Como afirma a autora, sem a devida estimulação, a maioria de nós seríamos iletrados e sublinha que o professor, tal como o contexto escolar, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de competências de letramento.



2. O lugar do letramento no contexto educacional e político no Brasil e em Portugal

De acordo com os resultados do PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Alunos), a principal avaliação atualmente sobre competências de leitura e letramento, verificam-se melhorias na compreensão na leitura entre 2000 e 2009, tanto em Portugal, quanto no Brasil. Passada quase uma década, os resultados mostram que Portugal, no ano de 2000, alcançou 470 pontos numa escala de até 625, com um número de alunos majoritariamente compreendido até o nível 2 de leitura, numa escala de 5. No ano de 2009, a classificação obtida subiu para 487 pontos numa escala de até 698 e a coorte de alunos majoritariamente enquadrou-se até o nível 3. Quanto aos resultados obtidos pelo Brasil, no ano de 2000, a pontuação alcançada foi de 396 pontos, com um corte de alunos majoritariamente compreendido até o nível 1. No ano de 2009, os resultados apresentados subiram para 412 pontos, com um enquadramento majoritário até o nível 2.

Uma análise mais criteriosa destes resultados permite-nos verificar que o aumento no desempenho em letramento de ambos os países assume características diferentes. Em Portugal, a melhoria em competências de em leitura foi mais homogênea de uma década para cá. Observa-se um ligeiro decréscimo no desempenho de alunos com competências abaixo do nível 1, uma performance mais ou menos semelhante para os níveis 2 e 5, e as melhorias mais significativas concentram-se nos níveis 3 e 4. Pelo lado do Brasil, verifica-se um maior decréscimo em relação ao exame de 2000, dealunos com desempenho negativo situados abaixo do nível 1, um ligeiro acréscimo de alunos situados nos níveis 2 e 3, e significativas melhorias nos níveis 4 e 5, o que praticamente triplicou a coorte de alunos situados nestes níveis, abrangendo, contudo, uma parcela muito pequena da população avaliada, pouco mais de 7%. Tais resultados nos permitem concluir que, de um modo geral, a melhoria na pontuação no exame pelo Brasil correlaciona-se: com o significativo aumento nos níveis 4 e 5 (triplicado em relação ao exame de 2000) de uma parcela bem restrita do total dos alunos avaliados, e a um ligeiro aumento de alunos compreendidos nos níveis 2 e 3, permitindo assim que os índices apontem para uma subida na média geral. Quanto a Portugal, observa-se que a melhoria nos resultados foi mais homogênea entre a coorte de alunos avaliados, visto que os resultados obtidos no último exame se devem essencialmente à melhoria da maior parcela do total dos alunos avaliados, compreendida entre os níveis 2 e 3.

Destaca-se, entretanto, nos relatórios sobre os resultados do PISA, que os alunos portugueses têm boa capacidade de localizar e reconhecer uma informação explícita em um texto, revelando, no entanto, dificul-



dade em interpretar, refletir e utilizar informação em textos não-narrativos. Segundo Araújo (2005), tal fato dever-se-ia a um ensino centrado em competências de compreensão literal. Também estudos como o de Buarque, Higino, Miranda, Dubeux & Pedrosa (1992), Marcuschi (1996) e Spinillo (2008) revelam que, no Brasil, tanto nos manuais quanto nas práticas desenvolvidas em sala de aula, no que diz respeito à compreensão na leitura, a habilidade de localizar informações explícitas aparece sempre em maior instância do que competências como de interpretação, reflexão entre outras.

Comparando Portugal e Brasil, por exemplo, com os países que lideram o topo da lista do PISA, há a assinalar diferenças. Darling-Hammond e Rothman (2011) assinalam que, por um lado, o desenvolvimento de níveis elevados de letramento assume, nos países com bom desempenho em leitura, grande importância não apenas no contexto escolar, mas no cenário político também como uma competência essencial para o sucesso na educação terciária, trabalho e vida cotidiana. Por outro lado, apontam que, em que grande parte, o sucesso na educação da Finlândia, Ontário e Singapura pode ser atribuído ao forte investimento no professor e na sua formação.

3. Concepções dos professores acerca do ensino de leitura e letramento e desenvolvimento de estratégias de leitura para a compreensão

No estudo levado a cabo por Carvalho (2010), foram entrevistados seis professores do 9º ano do Brasil e de Portugal e solicitado o planejamento de atividades de leitura a partir de três textos distintos, perfazendo um total de 18 planificações. A investigação, um estudo de caso, visava verificar que estratégias eram tidas em conta para o desenvolvimento da compreensão na leitura, em particular, e para o desenvolvimento de competências de letramento, em geral. Pretendia-se, igualmente, averiguar quais as concepções de letramento e de ensino de leitura destes professores.

Na seleção dos docentes, optou-se por professores que tivessem a sua licenciatura concluída a partir de 2000, de modo a verificar se, de alguma forma, os resultados de estudos e avaliações mais significativos na área da letramento, que datam da década de 90 para frente², tiveram algum impacto na formação dos docentes entrevistados. Quatro licenciaram-se na década de 2000 e um docente do Brasil e outro de Portugal licenciaram-se na década de 90. Procurou-se também, na medida do possível, que as escolas em que lecionavam fossem idênticas. Optou-se por professores que estivessem a lecionar o 9º ano, em escolas privadas de nível socioeconômico semelhantes e inseridas em duas cidades que



apresentam PIB, IDH e densidade demográfica relativamente semelhantes também – Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, e Lisboa -, segundo os últimos dados do IBGE (Brasil) e do INE (Portugal). Já a escolha do 9º ano, tem a ver com o fato de este ser o último ano do ensino obrigatório tanto em Portugal, quanto no Brasil.

As entrevistas realizadas buscaram ter em conta o conceito de letramento, o conhecimento dos professores sobre o PISA, a sua formação pedagógica, a experiência pessoal e as suas práticas de ensino em sala de aula. A análise dos planos de aula foi realizada a partir de uma grelha de identificação das habilidades e estratégias de leitura promovidas pelo professor, baseada no conceito de leitura e letramento do PISA e no modelo proposto por Giasson (2000) de ensino da compreensão na leitura com valorização de estratégias explícitas de ensino *antes, durante e depois* da leitura.

No que diz respeito às concepções dos professores sobre letramento, observou-se que a definição mais recorrente apresentada foi a da capacidade de ler, compreender, analisar e interpretar, associada, em grande medida, ao gosto de ler. Apenas um professor informou não saber do que trata esta matéria e dois associaram a definição à capacidade de fazer uso social da leitura e da escrita. O ensino da leitura não surge associado à concepção de gêneros textuais diversos e, também, não é referida a necessidade de clarificar objetivos/finalidades da leitura. A leitura e a escrita não são associadas a situações de uso real nas mais diversas situações, escolares e não-escolares. A leitura surge, sobretudo, como fruição e como objeto para desconstrução textual na busca dos significados e sentidos do texto literário.

Com efeito, de acordo com as entrevistas, o gênero textual que indubitavelmente mais sobressai é o narrativo. Os professores portugueses afirmam que, em Portugal, para o 9º ano, o programa é muito limitado quanto aos gêneros literários, enquanto no Brasil o foco se dá principalmente no conto, crônica e no romance.

Os entrevistados consideram trabalhar o desenvolvimento da leitura em sala de aula. Assumem que o desenvolvimento desta prática passa, sobretudo, pelo desenvolvimento da atividade de leitura e da capacidade de compreensão textual através do desenvolvimento de habilidades de interpretação e análise e de aquisição de novo vocabulário. Verifica-se também que os professores, de um modo geral, assumem que o desenvolvimento da aptidão de compreender, interpretar e refletir sobre um material escrito incide, sobretudo, no texto em si. A concepção de que a leitura é uma atividade com impacto na participação social é ainda incipiente entre esses professores.

Do mesmo modo que a letramento se associa em grande medida ao gosto de ler, compreender e interpretar, no âmbito do ensino da leitura,



os professores do estudo concebem o ensino da leitura especialmente no domínio da literatura. Os exercícios mais destacados englobam atividades de pós-leitura, com compreensão e interpretação textual. Observa-se, também, que embora haja alguma valorização de outros gêneros textuais que não literários, especialmente no Brasil, há de fato um espaço pouco expressivo para o trabalho de uma maior diversidade textual. A diversidade dos textos permitiria pôr em destaque outras finalidades de leitura, associadas a diferentes formatos textuais. Quer na análise das entrevistas, quer na análise das planificações, constata-se que o ensino parece pouco intencionalizado e pouco centrado em desenvolvimento de competências de leitura. Além desta característica, os professores parecem não ter consciência do papel da leitura na construção do saber e na construção de uma visão de mundo defendida por Paulo Freire.

Outro aspecto que se observa quanto ao ensino da leitura diz respeito aos conhecimentos e práticas no ensino deste domínio. Verifica-se que os professores dizem que as atividades de leitura e compreensão são elementos centrais das aulas de língua, valorizando a participação dos alunos na interpretação do texto e na sua exploração. Não fazem referência, contudo, nas entrevistas, nem se observam nos planejamentos de aula estratégias que favoreçam a aprendizagem de processos cognitivos e metacognitivos que proporcionem o desenvolvimento de habilidades de leitura e uma compreensão de ordem superior, possibilitando juízo crítico e uma construção da autonomia do sujeito leitor. Como constata Tavares (2007), a escola “manda ler, e raramente fornece os instrumentos de ordem referencial e discursiva que sustentam as operações cognitivas de nível superior” (TAVARES, 2007, p. 85).

O desenvolvimento de competências de nível superior em leitura, de acordo com Giasson (2000), supõe o desenvolvimento de competências metacognitivas e de estratégias de leitura a utilizar *antes*, *durante* e *após* a atividade de leitura. Nestas etapas, o leitor tem um papel fulcral no sentido de interagir e dialogar com o texto na busca da compreensão, utilizando como recurso os conhecimentos que possui sobre o tema, o conhecimento das estratégias que pode usar, e do modo que estas atuam e, também, quando e por que usá-las. Segundo Snow (2002), o leitor traz para a atividade de leitura as suas capacidades cognitivas (atenção, memória, capacidades analítica, de inferência); a sua motivação (finalidade para a leitura, interesse no assunto, auto-eficácia como leitor); conhecimentos (vocabulário e conhecimento acerca do tópico, conhecimento lingüístico e discursivo e conhecimento de estratégias de compreensão); e as suas experiências.

A promoção de competências interpretativas é fundamental, sendo necessário também atentar para a promoção de uma atitude questionadora e reflexiva em relação ao texto. O desenvolvimento de



competências linguísticas e metalinguísticas dos alunos/leitores contribui, igualmente, para a formação de um leitor proficiente, autônomo e crítico, capaz de compreender e refletir sobre materiais escritos e de saber usá-los nos mais diferentes contextos e para os mais diversos fins (SOUSA, 2007). No ensino da leitura, visa-se não apenas a habilidade de coleccionar informação, mas a de criar uma visão de mundo mais esclarecida que permita ao sujeito interagir e intervir nas diferentes esferas de ação em que participa.

Considerações finais

Para a promoção de competências de letramento é essencial, como vimos, ensinar estratégias e ensinar como usar essas estratégias quando se está a ler (MCKEOWN *et al.*, 2009). Assim, a função do professor vai além da motivação para a leitura, da clarificação dos objetivos da leitura, sobressaindo a necessidade do ensino de estratégias cognitivas e a importância do ensino de estratégias metacognitivas para a monitorização e autorregulação dos processos de compreensão.

Para poder centrar o ensino na compreensão da leitura, o professor necessita conhecer bem o que ensina, saber como ensinar e conhecer os estilos de aprendizagem dos alunos, para poder ensinar, valorizando a aprendizagem. Do estudo, destaca-se a necessidade do investimento no professor e na sua formação, o que pressupõe que se contemplem na formação conhecimentos sobre letramento e sobre competências de leitura que valorizem comportamentos leitores de nível superior.

Observa-se que Brasil e Portugal, na última década, melhoraram na avaliação efetuada pelo PISA, apesar de, de acordo com o estudo de Carvalho (2010), verificar-se uma lacuna na formação docente, tanto em Portugal como no Brasil, no que diz respeito a questões de letramento e, particularmente, no ensino da compreensão na leitura. Embora quatro dos seis professores que participaram na investigação tenham concluído a licenciatura na década de 2000-2010, do estudo, conclui-se que prevalece uma visão muito incipiente entre os professores do que seja letramento e que o ensino da leitura não contempla o ensino explícito de estratégias cognitivas e metacognitivas. Para os professores do estudo, o letramento é concebido como a capacidade de ler, analisar e interpretar, sendo a leitura encarada, fundamentalmente, como leitura de textos literários, e associada ao gosto de ler. As aulas de leitura centram-se na leitura e interpretação de textos sem ensino explícito de estratégias de leitura. Os diferentes gêneros textuais praticamente não surgem associados à atividade de leitura e esta é entendida fundamentalmente como atividade escolarizada, centrada no prazer de ler, distante de outros usos ou situações sociais. A questão da necessidade de clarificar objetivos/finalidades da leitura também não está presente.



No que diz respeito ao ensino da leitura, estudado a partir da análise dos dezoito planos de aula, conclui-se que o fundamental do ensino se concentra no pós-leitura. Não são contemplados ou são-no de forma muito incipiente, por exemplo, a mobilização de conhecimentos prévios, a antecipação, ou, durante a leitura, atividades como sublinhar, tomar notas, sintetizar, antecipar. As atividades de pós-leitura são, fundamentalmente, de tipo pergunta-resposta, contemplando a compreensão e interpretação textual (com foco na compreensão literal). Não se verifica, como foi dito, o ensino explícito de estratégias de leitura como ferramentas que possibilitem ao aluno ter controle dos conhecimentos que possui, saber que estratégias usar para processar informação, saber como essas estratégias atuam e quando e porque usá-las.

Considerando que o desenvolvimento de competências de letramento é também fortemente impulsionado através do ensino da leitura nas diferentes disciplinas, questiona-se o lugar que ocupam essas competências nas diferentes áreas disciplinares. A responsabilidade na formação do leitor não se deve restringir apenas ao professor de língua materna. É preciso, portanto, investir na formação docente, num sentido amplo, de forma a possibilitar a todos professores, tanto os de língua materna, como os de outras disciplinas, a aquisição de ferramentas e de conhecimentos necessários para ensinarem a ler, desenvolvendo competências de leitura de nível superior que possibilitem aos alunos ler com eficácia em diferentes contextos, textos diversos, com diversas finalidades.

Verifica-se, entre os professores do estudo no Brasil e em Portugal, que persiste uma lacuna na formação docente quanto à concepção de letramento e quanto ao ensino da compreensão na leitura. Ainda que a maior parte dos docentes entrevistados tenha uma formação recente, estes professores parecem, contudo, estar distantes das discussões sobre letramento e desconhecer em boa medida a abundante investigação sobre leitura. Questiona-se, assim, a formação inicial e o lugar que tem ocupado o tratamento das matérias que concernem ao letramento e ao ensino da leitura nas universidades brasileiras e portuguesas. Dadas as necessidades crescentes do desenvolvimento de competências de letramento, julgamos ser urgente perspectivar uma nova abordagem do ensino da leitura, sublinhando o papel desta e da escrita no acesso a e na construção de conhecimento. Isso deve ser feito nos institutos superiores de formação docente, não apenas nos cursos de ensino de língua, mas também nos cursos das outras áreas disciplinares.

Como já foi referido, o professor é um elemento essencial no ensino de habilidades de leitura. Assim, o aprofundamento dos conhecimentos de letramento e a compreensão do papel da língua e do letramento no acesso ao e na construção do conhecimento deveriam ser um compo-



nente chave quer na formação inicial, quer na formação continuada de professores. Perceber o modo como a aprendizagem é mediada pela oralidade e pela leitura e escrita e construir um repertório alargado e flexível de estratégias de ensino e aprendizagem, para abordar o modo escrito, ajudaria a equacionar o trabalho em sala de aula no que concerne à leitura, com vista à formação de um leitor autônomo, crítico e proficiente, com capacidades que lhe permitam atuar em sociedade, dando respostas a solicitações de natureza social, técnica e profissional.

Referências

ALBANESE, O. Children's story comprehension. **Psychology of Language and Communication**, v. 3, n. 1, p. 7-17, 1999.

ARAÚJO, L. The development of thinking in literature education. In: SOUSA, O. (Org.) **Da investigação às práticas. Estudo de natureza educacional**. Lisboa: Escola Superior de Educação, 2005. p. 75-85.

BENAVENTE, A. (Coord.); ROSA, A.; COSTA, A. F.; ÁVILA, P. **A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

BONAMINO, A.; COSCARELLI, C. V.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educ. Soc.** [online], v. 23, n. 81, p. 91-113, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100006&lng=en&nrm=iso>.

BUARQUE, L.; HIGINO, Z.M.; MIRANDA, E.M.; DUBEUX, M.H.; PEDROSA, I. **Avaliação do desempenho da rede pública escolar do estado de Pernambuco na área de linguagem**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1033/1033.pdf>>.

CARVALHO, C.A.L. **Literacia/Letramento no Brasil e em Portugal e o ensino da língua materna: um estudo comparativo**. 2010. 154f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, 2010.

CHALL, J. **Stages of reading development**. New York: McGraw-Hill Book Company, 1983.

COSCARELLI, C. V; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/ojs/index.php/fale/article/view/8118>>.



DALEY, E. Expandindo o conceito de letramento. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 481-491, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200010&script=sci_arttext>.

DARLING-HAMMOND, L.; ROTHMAN, R. **Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems**. Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education, 2011.

FANG, Z. e SCHLEPPEGRELL, M. J. Disciplinary literacies across content areas: supporting secondary reading through functional language analysis. **Journal of adolescent & adult literacy**, v. 53, n. 7, p. 587-597, 2010.

FIGUEIRA, A.P.C. Estratégias cognitivo/comportamentais de aprendizagem. Problemática conceitual e outras rubricas. **Revista IberoAmericana de Educación**, 2006. Disponível em <http://www.rieoei.org/1130.htm>

GIASSON, J. **A compreensão na leitura**. Lisboa: Edições ASA, 2000.

HALLIDAY, M. Literacy and linguistics: a functional perspective. In: HASAN, R. & WILLIAMS, G. (Eds.) **Literacy in society**. Nova Iorque: Longman, 1996. p. 339-376.

LAWRENCE, L. J. Cognitive and metacognitive reading strategies revisited: implications for instruction. **The Reading Matrix**, v. 7, n. 3, p. 55-71, 2007.

LOVE, K. Literacy pedagogical content knowledge in secondary teacher education: reflecting on oral language and learning across the disciplines. **Language and Education**, v. 23, n. 6, p. 541-560, 2009.

LUKE, A. Critical literacy in Australia: a matter of context and standpoint. **Journal of adolescent & adult literacy**, v. 43, n. 5, p. 448-461, 2000.

MARCUSHI, L.A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? **Em Aberto**, v. 16, n. 69, p. 64-82, jan-mar 1996. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1039/941>>.

McKEOWN, M.G.; BECK, I.L.; BLAKE, R. Rethinking reading comprehension instruction: a comparison of instruction for strategies and content approaches. **Reading research quarterly**, v. 44, n. 3, p. 218-253, 2009.

MOJE, E. B. Fore grounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: a call for change. **Journal of adolescent & adult literacy**, v.



52, n. 2, p. 96-107, 2008. Disponível em: <<http://www.clemson.edu/aophub/documents/call%20for%20change.pdf>>

OCDE. **Reading for change – Performance and engagement across countries: Results from PISA 2000**. Paris, 2001. Disponível em: <<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/43/54/33690904.pdf>>

OCDE. **PISA, 2009. Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science**. Paris, vol 1, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>>

PURCELL-GATES, V., DUKE, N. K., & MARTINEAU, J. A. Learning to Read and Write Genre-Specific Text: Roles of Authentic Experience and Explicit Teaching. **Reading Research Quarterly**, v. 42, n. 1, p. 8-45, 2007. Disponível em: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detail.jsp?fb=true&ERIC_Sch_Sad_Vol=0-17576&ERIC_Sch_Sad_Ite=0-1&no=17576

ROLDÃO, M.C. Formação docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27503408>>.

SCHRAW, G. Promoting general metacognitive awareness. **Instructional Science**, n. 26, p. 113–125, 1998. Disponível em:

<<http://www.springerlink.com/content/w884l0214g78445h/fulltext.pdf>>.

SNOW, C. (Org.). **Reading for Understanding: Toward a research and development program in reading comprehension**. Santa Monica: Rand Education, 2002. Disponível em:

<http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465/MR1465.pdf>

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lang=pt>.

SOUSA, O. C. Do trabalho de texto à reflexão linguística. In: SOUSA, O.C. & A. CARDOSO (Ed.). **Desenvolver competências em língua: percursos didáticos**. Lisboa: Cied/Colibri, 2010. p. 111-143.

SOUSA, O. C. (2007). O texto literário na escola: uma outra abordagem – círculos de leitura. In: AZEVEDO, Fernanda (Coord.). **Formar Leitores – das teorias às práticas**. Lisboa: LIDEL, 2007.

SPINILLO, A. G. O Leitor e o Texto: Desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican**



Journal of Psychology, v. 42, n. 1, p. 29-40, 2008. Disponível em: <<http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP041a5/RIP04204.pdf>>.

TAVARES, C. F. **Didáctica do português língua materna e não materna no ensino básico**. Porto: Porto Editora, 2007.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n.1, p. 60-92, 1996.

VALDES *et al.* Enhancing the development of students language. In: DARLING-HAMMOND, L. and BRANSFORD, J. (Eds.). **Preparing teachers for a changing world**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2005. p. 126-167.

VIANA, F. L. *et al.* **O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico**. Coimbra: Edições Almedina, 2010.

WILSON, A. A. A social semiotics Framework for conceptualizing content area literacies. **Journal of adolescent & adult literacy**, v. 54, n. 6, p. 435-444, 2011.

Websites consultados:

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística): <<http://www.ibge.gov.br/home/>>.

INE (Instituto Nacional de Estatística): <<http://www.ine.pt>>.

Recebido em 20 de novembro de 2011.

Aprovado em 03 de março de 2012.

***Carolina Carvalho.**

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais e mestre em Ciências da Educação pela Universidade Nova de Lisboa.

E-mail: carvalho.carolinaa@hotmail.com

****Otília Costa e Sousa**

Doutorada em Linguística na especialidade de Semântica (2001). Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Desenvolve investigação nas áreas de Linguística e de Didáctica do Português. Possui experiência de formação inicial, pós-graduada e contínua de professores. É autora de livros e tem publicados mais de 40 artigos em revistas e conferências nacionais e internacionais nas áreas acima referidas.

E-mail: otalias@esexl.ipl.pt