

Artigo/ Investigação: Colaboração com o **Centro de Formação Proformar**  
Almada

**Promover a aprendizagem é promover o aprendizado na medida em que o envio regular de contribuições [comunicações e artigos] inicia os processos dialécticos de proposições e réplicas, que fazem com que se realize a aquisição de conhecimentos pelos indivíduos, por meio do compartilhamento da construção e da modificação de significados.**

Novak e Gowin (apud Sousa in Coscarelli, 2002:102)

## Ler e escrever em português ...na cultura digital

Esmeralda Maria Santo\*

### Sumário

A presente comunicação centra-se na revisão bibliográfica em torno de investigações alusivas aos actos do ler e do escrever - e das suas implicações para além das aulas de português. Este artigo parte do pressuposto de que *saber ler* e *saber escrever* são actos culturais que a escola em particular, mas também a família, devem promover se se pretende formar cidadãos responsáveis, política e socialmente activos. Tentámos responder a algumas questões como, entre outras, as seguintes: Será que a aquisição da competência<sup>1</sup> da leitura se está a “perder” para a emergente cultura digital? Qual o papel da escola? Que métodos ou que estratégias de apoio pode o professor fomentar para diferenciar positivamente os seus alunos numa escola que se pretende que seja para “todos os alunos”? Que função desempenha na compreensão (e decifração) da leitura ser-se crítico? Assim, para além da referência aos modelos mais recentes ao nível das aquisições das competências em foco, incluem-se estratégias que podem apoiar o actor pedagógico que é o professor, na sua prática lectiva em aula.

Finalmente, e porque vivemos numa sociedade da informação, conciliamos a aquisição das competências da leitura e da escrita com os novos desafios que a utilização dos computadores e da Internet a isso nos conduzem.

**Palavras-chave:** ensino, escrever, escola, ler, literacia, Portugal,

### Introdução

Saber ler e escrever, de forma compreensível, uma frase simples sobre o seu quotidiano", o requisito mínimo para que possa considerar-se um indivíduo "literado", é um desafio fora do alcance de quase um quinto (18%) da população adulta mundial. A constatação é feita pela UNESCO<sup>2</sup>, no relatório "Education for All - Literacy for Life" (Educação para Todos - Literacia para a Vida).

Esta é uma citação retirada de um estudo encomendado pela agência das Nações Unidas que, embora apontando várias causas e soluções para o problema, destaca duas frentes essenciais, assimétricas e asseiz desniveladas: i) A presença de um grupo de 12 países onde vivem 75% dos 771 milhões de pessoas maiores de 15 anos que não possui competências básicas a este nível. Só na Índia, vivem 34,6% desse total; ii) Subsistem as disparidades entre géneros (Feminino/ Masculino) no acesso à educação, que levam a que 64% dos adultos iliterados continuem a ser mulheres. Isto é, por cada 100 homens adultos que sabem ler e escrever, apenas 88 mulheres têm as mesmas habilitações.

Contudo, e frequentemente, quando questionadas acerca do modo como aprenderam a ler, a maioria dos adultos refere que não se recorda “Simplesmente

---

\* - Professora do Ensino Secundário. Mestre em Ciências de Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Campo Grande/ Lisboa. Colaboradora da Revista *online* do Centro de Formação PROFORMAR;

<sup>1</sup> – “Competência”- termo muito utilizado actualmente na literatura pedagógica de língua francesa. Em língua inglesa “competencies” aparece sobretudo ligado à formação profissional, embora comece a surgir também ligado à educação. São definidas como “saberes em acção” ou “em uso” e repartem-se em competências gerais e em competências específicas, assumidas pelos saberes disciplinares. (cf. Crahay, 2006; Schneider-Gilot, 2006 ou Guy Le Boterf) (In Duarte, J. et al. 2006)

<sup>2</sup> – UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (<http://www.unesco.org>)

aprendeu"... E, para muitos, o fascínio pela leitura alia-se ao começo das histórias mágicas dos contos que ouviram em criança e que, invariavelmente, começavam por: "Era uma vez uma princesa..."

Uma história contada pelo escritor búlgaro Elias Canetti, Prémio Nobel de Literatura em 1981 revela esse fascínio pela palavra, quando o escritor evoca a memória da sua infância, ao relatar o momento diário em que ficava fascinado por ver o seu pai a ler o jornal:

Era um grande momento quando ele o desdobrava lentamente. Assim que ele se punha a lê-lo, já não tinha olhos para mim, e eu sabia que, de forma alguma, não me responderia. (...) Eu tentava descobrir o que o prendia tanto ao jornal; no começo pensava que fosse o cheiro e, quando ficava só e ninguém me via, trepava na cadeira e avidamente cheirava o periódico. Mas depois notei como ele movia a cabeça ao longo da folha, e o imitei sem ter diante dos olhos o jornal que ele segurava sobre a mesa com ambas as mãos, enquanto eu brincava no chão, às suas costas. Certa vez, um visitante o chamou; ele se voltou e me flagrou em meus imaginários movimentos de leitura. Então se dirigiu a mim (...) e me explicou que o que importava eram as letras, muitas pequenas letras nas quais ele bateu com o dedo. Em breve eu também saberia ler, disse ele, e despertou em mim um insaciável desejo pelas letras." (Elias Canetti. *A língua absolvida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 37.)

Esta passagem ilustra a ideia simples da aprendizagem da leitura e da influência benéfica dos contextos familiares e educativos que manifestem o gosto de conhecer, e criar, histórias, de escrever cartas ou postais, de inventar, enfim, o gosto pela comunicação (através da palavra) nas suas variadas e múltiplas vertentes. O que é ler? Qual a importância da leitura? Que acontece com os nossos alunos na escola? Qual o papel do professor?

### **Ler... um acto de magia**

Sabe-se, actualmente, que a leitura é uma aprendizagem desde os primeiros dias de vida. Ler a uma criança por ser, ainda no útero, pode ser benéfico, mesmo que a ciência não consiga provar que espécie de benefício possa ser esse. Sabemos, isso sim, que em qualquer dos casos ler é um alimento do espírito sem o qual ficamos incompletos. Quem lê, vê mais; quem lê, sonha mais; quem lê, decide melhor; quem lê, governa melhor; quem lê, escreve melhor. Poucos são os actos que valorizamos e que praticamos que não possam ser melhorados com mais leitura. (Carlos Ceia, Dezembro, 2004)

Mas o que significa "saber ler"? Entre os estudiosos da matéria é consensual a dificuldade de se proceder à definição do conceito. Contudo, todos concordam que "Ler" é um processo linguístico complexo e pluridimensional.

Neste início do séc. XXI, o conceito de "Ler" surge associado à capacidade individual que um sujeito possui, para, após ter dominado as técnicas de decifração gráfica, da interpretação, do fazer inferências e do analisar criticamente um texto, é capaz de compreender o conteúdo – de decodificar uma mensagem. E, por isso, se diz que tem a competência da leitura. Se bem que se afigure um conceito simples ele é complexo na sua dimensão, já que num passado não muito distante o termo "Ler" auferia de um significado bem mais limitado que nos remetia para um processo simplificado de decodificação de símbolos gráficos e da sua correspondência com os sons respectivos. Consequência do rápido avanço científico e tecnológico a que se assistiu e em jeito de resposta aos novos desafios profissionais e académicos do

virar do século, registou-se um alargamento considerável no conceito e na significação de “Ler” – e do acto da leitura - intimamente associado à 2ª metade do século XX. A leitura impôs-se como um instrumento indispensável ao indivíduo que se pretende que seja, socialmente activo, participante e actuante na sociedade. “Ler” tornou-se um meio privilegiado de acesso ao saber, teórico e prático, indispensável na aquisição de uma autonomia académica – a autonomia da, e na, aprendizagem.

Já que o acto de ler envolve funções orgânicas e psicológicas – estas últimas estreitamente relacionadas com o estágio de desenvolvimento do próprio sujeito -, existe unanimidade entre os investigadores de que a leitura elementar antecede a leitura da compreensão. É aliás, condição indispensável, a descodificação do sentido das palavras e das frases, e a compreensão do significado, para haver uma compreensão mais geral da entidade mais global que é o texto. (Santos, E., 2000). Jeanne Chall (1970), citada por José Rebelo (1993:41), ao sondar a opinião de autores de diversos programas de ensino da leitura concluiu que, para a aquisição do processo de leitura, a maioria dos investigadores aceita os seguintes elementos/ fases: percepção (reconhecimento de palavras); compreensão e interpretação; apreciação e aplicação que exigem do sujeito determinadas capacidades e operações cognitivas.<sup>1</sup> Durkin (1978-1979), na sua pesquisa considerada um clássico na matéria, quantificou as estratégias utilizadas no ensino da leitura na fase primária – fase primordial da aquisição desta competência. E concluiu que as estratégias de ensino ocupam menos de 1% de tempo da lição de leitura; o resto do tempo é dedicado, na sua esmagadora maioria, a fornecer indicações e a avaliar os alunos, através de pesquisas sobre o texto, quando esperava encontrar nas aulas uma sequência do tipo ensino – aplicação – exercício. Pelo contrário, e com surpresa, constatou uma sequência do tipo mencionar – dar exercícios – verificar as respostas. (Giasson, J. 2000:47). O autor identificou perfeitamente o problema do ensino da compreensão da leitura ao referir que

Seria difícil encontrar alguém que não esteja de acordo com a afirmação de que ler e compreender são sinónimos. No entanto, só há pouco tempo é que os investigadores e os professores orientaram os seus esforços para o ensino da compreensão da leitura. Antes, parecia crer-se que o facto de fazer perguntas sobre o conteúdo do texto, levava os alunos a compreendê-lo melhor. Esta posição teve como consequência pedagógica incitar os professores a avaliar constantemente na aula o que não fora ensinado. Outro resultado desta concepção foi fazer ver que o melhor meio de resolver os problemas de compreensão era fazer perguntas adicionais.

(Página v; tradução da versão francesa da autora. In Giasson, J., 2000:47)

Hoje em dia, e porque se está cada vez mais consciente de que o ensino da compreensão carece de ir mais além do que o simples facto de se questionarem ou mandarem repetir actividades de leitura aos alunos, acrescentou-se uma função explicativa: o professor deve dizer aos alunos porque é que uma resposta não é adequada e como pode utilizar as estratégias

---

<sup>1</sup> – Especificamos os elementos referenciados da seguinte forma compreensiva: i) Compreender - é obter conhecimento do sentido literal da frase ou texto, guiando-se pela aplicação de regras gramaticais; ii) Interpretar – é extrair a mensagem da proposição ou do texto, atribuindo-lhes as significações que o autor tinha em mente ao codificá-las ou dar-lhe significações próprias; iii) Apreciar – é analisar e avaliar a mensagem escrita segundo critérios pré-estabelecidos; iv) Aplicar – é utilizar a mensagem recolhida, dando-lhe destinos que o leitor entende. (In: Rebelo, J. 1993:42)

para chegar a melhores respostas (Irwin, 1986), na citação de Giasson, J., 2000:48). Até porque nenhuma aprendizagem se consubstancia como eficaz sem a participação activa do aluno, um “aprendente” que procura sentido naquilo que faz. Nesta perspectiva, cabe ao professor ser um modelo e um guia para a actividade intelectual do aluno – abordagem Vygotskyana que sustenta que através de interacções o aluno desenvolve competências/ habilidades com os membros da comunidade que as possuem, com destaque para a função do professor.

### **O processo de aquisição da compreensão de leitura**

A complexidade do processo de leitura suscitou a curiosidade dos investigadores que ao longo do tempo (em particular a partir dos anos setenta) foram apresentando modelos, definindo etapas e apresentando-as numa determinada sequência. Esses modelos, que revelam diferentes concepções do acto de ler, e que são modelos explicativos da leitura, podem agrupar-se segundo três principais tipos: i) modelos ascendentes (*bottom-up*); ii) modelos descendentes *top-down*) e iii) modelos interactivos ou interdependentes. Genericamente podemos concebê-los – no âmbito da compreensão da leitura -, seguindo a ordem da sua apresentação da seguinte forma:

i) Descrevem o processo como linear e assenta em uma sucessão de estádios. Inicia-se com a visão das letras e finda com a integração destas nas frases, o que pressupõe a codificação de níveis mais elementares para níveis mais elevados de compreensão. Stanovich, porém, identificou uma deficiência que resulta na falta de *feed-back* entre estádios, i.e., o modelo não considera o contexto ou os conhecimentos prévios sobre o texto (eg. variáveis facilitadoras de conhecimentos de palavras) pelo que o modelo regista praticamente tão só a identificação das palavras e sua integração na constituição de frases (Samuels e Kamil, 1984:212, In Santos, 2000:24). Assim, este modelo revelou-se incompleto;

ii) Sublinham, destacando, o papel da compreensão nas actividades de compreensão da leitura. O ponto de partida incide nas previsões do leitor sobre a mensagem do texto. Ou seja, parte da aceção que antes da leitura são construídas expectativas em torno do conteúdo do texto, previsões e até formulação de hipóteses, pelo leitor. Nesta perspectiva, o leitor e o processo de compreensão da leitura situam-se nos estádios mais elevados da percepção e processamento da informação. Mas este modelo também não está ausente de críticas por parte de Stanovich que refere que os conhecimentos prévios do leitor, na hipótese de se revelarem fracos e/ou escassos, impedirão a formulação de expectativas em torno da compreensão do texto, pelo leitor. (Samuels e Kamil, 1984:212/3, In Santos, 2000:24). Por este motivo, este modelo incompleto também não satisfazia completamente;

iii) Os modelos mais recentes, e os mais actuais «pressupõem que durante a leitura todas as fontes de informação actuem simultaneamente ... numa relação de interdependência» (Rebelo, 1991:64), mostrando-se interactivos ao longo do processo de compreensão da leitura entre o leitor e texto.

Este último modelo representa assim, a síntese dos dois anteriores incompletos, e ganhou consistência pela interactividade. Porém, em 1980

Stanovich desenvolveu um modelo interactivo-compensatório que constituiu um contributo notável nesta área, fundamentando o facto de que não só os estádios interagem e se influenciam como ainda a registar-se um deficit numa qualquer fonte de conhecimento esta pode ser compensada através de fontes melhor desenvolvidas (Santos, 2000:26).

Se bem que existam muitos outros modelos, identificámos os grandes tipos na sequência dos quais estamos aptos a dizer que «O acto de ler é, primeiramente, um encontro entre um leitor particular e um texto particular e num espaço particulares» (Appleyard, 1990:9) o que exprime um acto interaccionista de modelo de compreensão do processo de leitor, pela relação que estabelece entre os principais elementos envolvidos: o leitor, o texto e o contexto (Giasson, 1993; Lerner, 1989). Ou, utilizando as palavras de Chall (1970:54) a «Leitura é a interpretação significativa de símbolos – um processo através do qual compreendemos. É um processo de comunicação entre leitores e escritores e um meio para um fim. Não é um fim em si mesmo.». Mas no actual momento que modelo é que a escola privilegia? Que modelo é o mais pedagógico após as investigações em torno desta temática?

De facto, e tendo em conta as mais modernas teorias de aquisição de conhecimentos ao serviço do processo de aprendizagem, aliados a pesquisas dos últimos anos acerca da leitura podemos afirmar, como Giasson (2000:49), que vigora um *modelo explícito* – também designado de *ensino directo* - de compreensão da leitura. E é este o modelo inerente à maior parte dos mais recentes trabalhos sobre a compreensão da leitura (Duffy e Roehler, 1987; Irwin, 1986; Pallinscar e Brown, 1985; Pearsons e Dole, 1987 e Raphael, 1985). Até ao final dos anos cinquenta não se registava a existência de modelos explícitos de compreensão da leitura (Rebelo, 1993:52). O termo - explícito - surgiu pela 1ª vez nos anos 60 nos trabalhos de Engleman e Becker (Lehr, 1986) no âmbito de um modelo de trabalho destinado a crianças desfavorecidas e a executar escrupulosamente por um monitor. Favorecia-se a “planificação do ensino” mais do que o “papel do professor” - o âmago do modelo estava na planificação antes de ser dada às crianças (Baumann, 1987, na citação de Giasson, 2000:49). Uma alteração substancial do modelo aos nossos tempos reside na prioridade dada ao papel do professor aliado a uma planificação programada, sistemática que se executa previamente. Uma condição indispensável é a centralidade do aluno (modelo construtivista de Ausbel, 1980) na aprendizagem da compreensão da leitura, pois deve ser sempre colocado numa situação de leitura significativa e integral, que se reflecte no máximo apoio dado pelo professor no início da actividade. O aluno nunca é colocado perante actividades que incidem sobre sub-habilidades isoladas. Factor pelo qual se considera que este é um modelo directo holístico. E na medida em que se registam progressos na aprendizagem do aluno, o professor estimula a autonomia do aprendente e desenvolvendo neles habilidades e estratégias a utilizar de forma flexível em sintonia com o contexto (Duffy e Roehler, 1987).

De forma genérica as etapas do *ensino explícito* são as seguintes:

I - Definir a estratégia e a sua utilidade, mediante recurso a linguagem apropriada à faixa etária, reforçando os benefícios da sua utilização para a compreensão do texto (eg. Focar a importância do título para a apropriação da

mensagem do texto). Inspirados em Giasson (2000) apresentamos algumas estratégias, que embora não sejam difíceis requerem uma preparação minuciosa por parte dos alunos, como sejam:

- \* Reforçando a relação entre a utilização da estratégia e o progresso na aquisição de um grau mais elevado de compreensão (eg. Serás capaz de responder correctamente a muitas mais perguntas se...)

- \* Apresentando exemplos de alunos (colegas seus conhecidos) que aprimoraram a sua competência de leitura com a utilização da estratégia;

II – Tornar o processo compreensível e transparente, pois não sendo uma actividade física os processos cognitivos exigem rigor. Como? Através da actividade de leitura em voz alta (eg. pelo professor, de forma a ilustrar uma situação de apreensão de vocabulário específico através da leitura de texto);

III – Interagir com os alunos e orientá-los para o domínio da estratégia interagindo com o aluno, fornecendo indícios de forma a diminuir, progressivamente, o apoio na compreensão e assim favorecer uma maior autonomia na aprendizagem. Mais do que dizer se uma resposta está errada ou certa importa que se fundamente a resposta obtida em função do texto lido;

IV - Favorecer a autonomia da/ na aprendizagem é um mecanismo consequente da adopção deste modelo de compreensão da leitura. O aluno assume cada vez mais uma maior responsabilidade no domínio da técnica. Um passo importante é a promoção da partilha com outros alunos, sobretudo com quem tem maior dificuldade, após utilizações autónomas e bem sucedidas da estratégia. Assim se evitam cristalizações incorrectas e ineficazes. Também, por outro lado, a estratégia permite ao professor a diferenciação de modalidades de trabalho, já que permite a individualização e, posteriormente, o alargamento a um grupo restrito e, na melhor das hipóteses, ao grupo alargado – a turma.

V – Assegurar a aplicação da estratégia após a avaliação do momento e sua utilidade para a compreensão da leitura, em particular na aplicação às leituras individuais de cada aluno (eg. A representação mental de um universo presente num texto narrativo certamente não resultará – pelo menos tão eficazmente – em um texto abstracto.

De forma a sistematizarmos as fases de apropriação da estratégia, sintetizaremos, associando-as aos três tipos de conhecimentos, indissociáveis à realização de qualquer actividade, os conhecimentos declarativos, os conhecimentos processuais e os conhecimentos pragmáticos. Ou seja, no acto de compreensão da leitura, importa saber responder às seguintes questões fundamentais: o quê; porquê, como e quando (Stein, 1986).

### **A importância da escola na aprendizagem da leitura**

Estamos portanto, aptos a afirmar que as aprendizagens da leitura, bem como a da escrita, não se realizam tão facilmente como se supunha. Efectivamente, as dificuldades de aprendizagem de ler e escrever, constituem

«um dos principais obstáculos que aparecem ao longo da escolarização ... e estão presentes nos problemas gerais de aprendizagem ("learning disabilities")» (Rebello, 1993:69) ou, como Rebello defende, deveriam ser designadas de "distúrbios de aprendizagem" (tradução do termo inglês). Porém a distinção entre "dificuldades"<sup>1</sup> e "distúrbios" permite a separação e identificação dos dois diferentes grupos. Na aprendizagem formal – na escola – as dificuldades são obstáculos ao processo de ensino-aprendizagem, à assimilação e retenção e aplicação a novas situações e contextos dos conteúdos e aprendizagens do currículo. E porque impedem o sujeito de atingir os objectivos inicialmente delineados diferenciam-no negativamente.

Já que não é nossa tarefa neste artigo fazer o historial do termo referiremos tão só que na sua conceptualização surgem a leitura e a compreensão da leitura, bem como as dificuldades de escrita, como um dos problemas identificados. E esta é uma área em que a escola deve intervir, para que todos os seus alunos tenham a possibilidade de, equitativamente, se tornarem cidadãos autónomos e activos, na sociedade. Aprender a ser e aprender a viver em grupo é um dos sete pilares da educação adoptado pela UNESCO como meta para a "Sociedade do futuro". Será que os nossos jovens têm hábitos de leitura? Será a leitura não só uma fonte de prazer mas um meio de adquirir informação e formação? A este tema voltaremos mais adiante.

A importância da aquisição de interesses e de hábitos de leitura enquanto processo consistente e contínuo inicia-se em casa e, quando tal não acontece, deve ser estimulada e reforçada pela escola, na escola e em casa. Tais «interesses e hábitos de leitura têm, durante o período de escolaridade, uma oportunidade única para o seu implemento e desenvolvimento, pelo que se apresentam com uma extrema importância as atitudes e a acção da escola face ao livro e à leitura (Bastos, GT.M.L., 1991:407). Pelo que proporcionar uma «aprendizagem funcionalmente diversificada da leitura» (Bentolilla, 1991:14), é um objectivo prioritário desde o primeiro ciclo ao ensino secundário.

No entanto, registe-se o facto de que na sociedade actual, uma esmagadora maioria da informação que recebemos chega-nos através dos meios de comunicação não escrita. O que, segundo Jolibert e Romian (1976) citados por Santos (2000:83) fez nascer uma ideologia associada à cultura audiovisual, com o declínio previsível da cultura escrita em que a imagem se tornou uma componente essencial e imprescindível. Perderão a leitura e a escrita o estatuto que conquistaram? Cremos, como Santos (2000) que tal não acontecerá. Até porque a utilização dos modernos meios tecnológicos - tal como o suporte que sustenta e permite a visualização deste artigo – (e por vezes apontada como substituto desta cultura) está inevitavelmente dependente da linguagem escrita (ainda que adaptada ao meio e à comunicação específica). E se a leitura pressupõe um processo de descoberta e exige a participação activa do indivíduo, deve, em simultâneo, exigir-se e aplicar-se um cunho crítico à leitura consumista excessiva dos audiovisuais que pode ser um factor de inibição de tal atitude responsável.

---

<sup>1</sup> – "Dificuldade"- o termo "dificuldade" deriva do vocábulo latino "difficultatem", o qual se radica em "difficilis" de "dis+facilis", adjectivo latino derivado de "dis+facere". Pelo que, originalmente e pela sua própria etimologia, significa dispersão ou desvio em relação ao que há a fazer. Tem implícita a noção de não conseguir, não lograr o objectivo que se pretende alcançar. Assim, dificuldades são obstáculos, barreiras ou impedimentos com que um sujeito se depara ao tentar realizar algo que pretende, e deseja, executar. (Rebello, 1993: 70-adaptado).



Como o sublinha Carlos Ceia (2004), quando Harold Bloom publicou *How To Read And Why* (2000), uma obra escrita para elogiar o poder da leitura literária contra o poder de fenómenos juvenis (eg. Harry Potter), acreditou que era possível trocar o *Harry Potter* por Shakespeare, Cervantes, Oscar Wilde ou José Saramago. Aliás, até referiu numa entrevista: "Para pensar melhor, precisamos da memória do que foi ensinado, lido e escrito. E isso só se encontra nos grandes livros." A questão que se coloca é: se não temos muito tempo para ler, o que devemos ler? J. K. Rowling ou William Shakespeare? Consta que na primeira semana em que o livro de Bloom esteve à venda, recebeu mais de 400 cartas protestando contra a crítica aos milhões de leitores de *Harry Potter* – a leitura crítica das mensagens constituía certamente uma área interessante a tratar. Mas Ceia refere ainda que

Bloom não gosta de *Harry Potter*, porque, diz, é uma colecção de lugares comuns que em nada enriquece os jovens. Recomenda como alternativa o clássico *Alice no País das Maravilhas* (1865), de Lewis Carroll, e o excelente *Contos de Shakespeare* (1807), de Charles Lamb. Ora, eu aprendi a ler através da literatura oral e popular e devorando todos os livros de banda desenhada que o meu pai colecionava. Aprendi a ler através dos lugares mais comuns da própria literatura. Aprendi que ler tudo é o melhor remédio para saber hoje o que é que vale a pena ler. A pergunta *J. K. Rowling ou William Shakespeare?* nunca devia ser colocada perante ninguém. O importante é o compromisso que cada um de nós estabelece com aquilo que sente que deve ler. Errado é pensar que J. K. Rowling é suficiente. *Harry Potter* é apenas um cantinho do mundo. As tragédias de Shakespeare estarão certamente do outro lado do mundo, mas a nossa imaginação, se estiver predisposta a isso, pode viajar para todo o lado e não deixar ninguém de fora. (2004)

Na escola, salientamos ainda o importante papel que o manual escolar deve desempenhar na aprendizagem formal do aprendente, na regulação do processo de ensino – aprendizagem e ainda na promoção da autonomia didáctica do aprendente. Mas esta temática tão actual, a dos manuais escolares, pela complexidade e pluridimensões que em si mesmo encerra justificariam, por si só, uma produção individualizada.

Por isso nos questionamos nesta fase: "O que é escrever?"

### **Escrever ...**

... nas culturas que não conheciam a escrita, a transmissão da história se dava através das narrativas orais: o narrador relatava as experiências passadas a ouvintes que participavam do mesmo contexto comunicacional. Era uma espécie de história encarnada nas pessoas: quando os mais velhos morriam, apagavam-se dados irrecuperáveis pelo grupo social. ... O tempo era concebido como um movimento cíclico, num horizonte de eterno retorno.

A escrita inaugurou uma segunda etapa na história humana. Com ela mudaram as relações entre o indivíduo e a memória social. O sujeito pôde projectar a sua visão do mundo, sua cultura, seus sentimentos e vivências, no papel. ... O saber que era condicionado pela subjectividade se tornou objectivo e possível de se distanciar, a experiência pôde ser partilhada sem que o autor e leitor necessariamente participassem do mesmo contexto.

A escrita realiza o papel da memória: é como se fosse um auxiliar cognitivo... (Ramal, Andrea, 2000:21-24)

Uma ideia partilhada por muitos autores é a de que a “escrita” é o verso da medalha da leitura por corresponder à representação de ideias na forma de letras. Mas se «escrever é pôr ideias nos símbolos escritos de uma dada língua... é o oposto da leitura, que é a compreensão de ideias expressas nos símbolos escritos de uma determinada língua» (Gagné, E.D., 1985:200).

Ou seja, a escrita representa o processo de codificação da linguagem, enquanto a leitura é a sua descodificação. Talvez «por isso, até há pouco tempo, considerava-se a aprendizagem de uma e de outra como um único processo.» (Rebello, 1993:43). Consensual é o facto de que a aprendizagem da escrita é perspectivada como dependente<sup>1</sup> da aprendizagem da leitura e paralela a esta.

Aprender a escrever requer capacidades motoras relativamente desenvolvidas, em particular de motricidade fina (segurar o lápis/ caneta, movimentar o objecto e fazer grafismos, a atenção às formas, o copiar e exercitar as formas gráficas, a aquisição de modelos antes do desenvolvimento da autonomia do aprendente e outros). Assim, é uma aprendizagem gradual e é susceptível de ser identificada em fases (tal como a leitura). Lerner (1989:460) distingue cinco estádios: a) Desenvolvimento da escrita pré – fonética (1-7 anos); b) Uso dos nomes das letras e inícios de estratégias fonéticas (5-9 anos); c) Utilização de palavras escritas (6-12 anos); d) Uso de junções silábicas e de palavras polissilábicas (8-18 anos) e e) Desenvolvimento de uma perspectiva de escrita madura (10 anos à idade adulta). Nesta última fase adquire-se a competência da escrita, de acordo com os objectivos, o público e os modelos adquiridos. É a fase em que os erros são muito pouco frequentes e, em caso de dúvida, recorre-se sempre a gramáticas e prontuários (ou outros recursos disponíveis). Talvez por isso (e certamente por muitos outros motivos) Ceia (2004) em tom de humor refere que «Escrever é um desporto único de alta competição: pratica-se ao longo da vida, exige um treino intensivo diário, e tem a grande vantagem de ser arbitrado pelo público.» No entanto «O que é mais difícil não é escrever muito; é dizer tudo, escrevendo pouco» (Júlio Dantas). A sociedade da informação na qual somos obrigados a viver não tolera o muito que podemos dizer quando escrevemos mais do que esperam de nós. Quanto *Ninguém* se importa hoje com o facto de que aprendemos a escrever pelo esforço, pela repetição, pelo treino desta alta competição que é a de ser escritor. (Ceia, 2004).

Por último e com base em Ramal (2000), na transcrição que Olson (1997) faz de Astle (1874), já este autor do século XIX referia que a «mais nobre aquisição da humanidade é a fala, e a arte mais subtil é a escrita; a primeira distingue eminentemente o homem da criatura bruta, e a segunda, dos selvagens sem civilização».

Em Portugal, o *saber ler* e o *saber escrever* são competências fundamentais do sistema de ensino que estão contempladas na Lei de Bases do Sistema Educativo (1984) e que atravessam todos os graus do ensino básico e secundário. A mais recente forma de comunicação escrita relaciona-se com a cultura digital, em que o computador assumiu a função de meio auxiliar no processo se bem que com novas regras de grafologia.

---

<sup>1</sup> – A aprendizagem da escrita pode ser considerada como “dependente da leitura” porque consiste num processo inverso ao desta: pressupõe a codificação da linguagem por meio de símbolos gráficos.

Sendo as competências de leitura e de escrita fundamentais na sociedade global em que nos movemos e onde comunicamos, foram desenvolvidos algumas investigações neste âmbito relativamente a “Literacia”.

### **O Conceito de *Literacia***

Na acepção de capacidade de compreensão do texto escrito – processamento da leitura- e da aplicação de conceitos e competências básicas de descodificação de mensagens no âmbito da escrita e da matemática - e sua aplicação à vida quotidiana-, desenvolveram-se vários estudos (nacionais e internacionais) – que ficaram conhecidos por estudos de *literacia*. A *literacia* é a capacidade de processamento, na vida diária (social, profissional e pessoal), de informação escrita de uso corrente contida em materiais impressos vários (textos, documentos, gráficos). Este conceito, já bastante utilizado no nosso vocabulário, tem duas características essenciais: a) permite a análise da capacidade efectiva de *utilização na vida quotidiana* das competências de leitura, escrita e cálculo; b) e remete para um contínuo de competências que se traduzem em *níveis de literacia* com graus de dificuldade distintos. Nesta acepção o ênfase consubstancia-se no uso das competências, em detrimento da referência a credenciais académicas, por se acreditar que nem sempre a posse de determinados graus resulta numa correspondência entre estes e os níveis de instrução formal de um indivíduo ou de uma população. (João Sebastião et al., 2000). Os mesmos autores referem que:

A literacia é desta forma entendida de um modo não estático, ou seja, considera-se que as competências de uma população neste domínio tendem a alterar-se, quer por via da evolução (positiva ou negativa) das capacidades individuais, quer por via da transformação permanente das exigências da própria sociedade. Simultaneamente, pretende-se com este conceito ultrapassar categorizações dicotómicas, como a que opõe alfabetizados e analfabetos, por serem redutoras da diversidade de situações sociais existentes.

Este projecto foi coordenado pelo *Office for National Statistics*, em Londres, e envolveu, além do Reino Unido, a França, a Suécia e Portugal.<sup>1</sup> Os resultados encontram-se publicados no relatório *Measuring Adult Literacy. The International Adult Literacy Survey in the European Context* (Carey (ed.), 2000). E porque o suporte de comunicação permite a interacção entre o leitor e o texto, para a descodificação da mensagem sugerimos o acesso aos seguintes sítios electrónicos:

- [www.aps.pt/ivcong-actas/Acta104.PDF](http://www.aps.pt/ivcong-actas/Acta104.PDF);
- [www.ase.es/comunicaciones/4%5B1%5D.2.5%20Sebastiao%20y%20otros.doc](http://www.ase.es/comunicaciones/4%5B1%5D.2.5%20Sebastiao%20y%20otros.doc) ou
- [www.cies.iscte.pt/investigadores/ficha.jsp?pkid=54-34k](http://www.cies.iscte.pt/investigadores/ficha.jsp?pkid=54-34k)

### **Conclusões**

1 - Alguma revisão bibliográfica em torno do “Ler e escrever” permitiu realizar uma actualização acerca da temática, tão pertinente para a formação dos

---

<sup>1</sup> A equipa portuguesa foi constituída por quatro investigadores do CIES – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia: João Sebastião, Patrícia Ávila, Maria do Carmo Gomes e António Firmino da Costa. Sítio electrónico/ Internet consultado em 6 de Setembro de 2006, “Estudios internacionales de literacia de adultos: resultados comparados y problemas metodológicos”.

principais actores pedagógicos - os professores – de que os centros de formação têm sabido corresponder. Relativamente à leitura, e na esteira de autores que nortearam a nossa própria pesquisa (Santos, 2000; Rebelo, 1993 e Giasson, 2000) concluímos com os investigadores que:

- A leitura pressupõe a capacidade de utilização de técnicas de decifração gráfica com o objectivo de se obter um significado e se captar a mensagem do texto. Os alunos «que mais frequentemente sentem dificuldades na compreensão da leitura, são, na sua maioria, aqueles que já experimentaram, uma ou mais vezes, o insucesso escolar» (Santos, 2000:126);

- A leitura é, essencialmente, um processo interactivo em que interagem os principais intervenientes: leitor, texto e o contexto. Assim, a compreensão resulta de uma interacção dinâmica entre as variáveis, se bem que o leitor seja a variável mais complexa (desenvolvimento linguístico, conhecimentos prévios) do processo;

- Os modelos mais recentes giram em torno da compreensão da leitura e procuram encontrar estratégias de apoio para que o leitor se torne mais activo e didacticamente mais autónomo;

- A leitura é um instrumento fundamental para a formação global do indivíduo e, conseqüentemente, as dificuldades de leitura/ escrita bem como a falta de aptidões ou a utilização de estratégias menos próprias conduzem a “handicaps” que diferenciam negativamente o indivíduo. Ainda mais, o estudante. No contexto das tarefas escolares «é um facto que a maioria dos alunos [do estudo] reconhece enfrentar dificuldades no estudo, decorrentes de falhas de compreensão e interpretação de textos» (Santos, 2000:126);

- Cabe à escola, bem como à família, fomentar e desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita criando condições para que os mais novos aprendam a utilizar bem esta ferramenta necessária à formação. Santos (2000:125) refere no seu estudo que «a maioria das famílias dos alunos fomenta (e desenvolve) actividades de leitura;

-

2 - A referência a projectos de investigação em torno da leitura e da escrita tem limitações e condicionantes. Uma das mais recorrentemente apontadas a estes estudos, nomeadamente em Santos (2000) é a da necessidade de se proceder a um aprofundamento das relações que relevam da análise dos resultados obtidos. Ou seja, seria conveniente aprofundarmos a relação entre as competências de leitura e o insucesso escolar, por exemplo.

3- Relativamente a apoios para o aprofundar de temáticas disponibilizamos alguns endereços electrónicos, servindo-nos assim de uma escrita que remete para uma cultura actual, mas mais digital, como sejam, entre muitos, os seguintes apontamentos que aqui incluímos:

<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/ler/lertxt1.htm>;

[http://www.aprendebrasil.com.br/pais/glossario\\_pedagogico/alfabetizacao.asp](http://www.aprendebrasil.com.br/pais/glossario_pedagogico/alfabetizacao.asp);

<http://milmaisma.leiturascom.net/arquivo/110786.php>;

[http://www.instructionaldesign.com.br/artigos/Ler\\_e\\_escrever\\_na\\_cultura\\_digital.pdf#search=%22ler%20e%20escrever%20na%20cultura%20digital%22;](http://www.instructionaldesign.com.br/artigos/Ler_e_escrever_na_cultura_digital.pdf#search=%22ler%20e%20escrever%20na%20cultura%20digital%22;)

<http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/commonpressdos/PR052PT.pdf#search=%22pisa%20chave%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%22> – PISA 2005

[http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos\\_Constitucionais/GC17/Ministerios/ME/Comunicacao/Outros\\_Documentos/20050427\\_ME\\_Doc\\_PISA.htm](http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos_Constitucionais/GC17/Ministerios/ME/Comunicacao/Outros_Documentos/20050427_ME_Doc_PISA.htm).

<http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/aprendizagem3.htm>

<http://rleducacao.ulusofona.pt/> - artigos de revista, entre outros, dos Professores Dr. Óscar de Sousa, Dr. José Duarte, Dr. António Teodoro e Dr.ª Aúrea Adão, entre outros;

<http://www.ledonline.it/mpw/saggi.htm> - Artigo “A Compreensão do texto escrito”;

[http://www.inafop.pt/site\\_p/docs/projecto\\_%20recomendacao\\_iniciacao\\_pratica\\_profissional.doc](http://www.inafop.pt/site_p/docs/projecto_%20recomendacao_iniciacao_pratica_profissional.doc) -

Projecto de recomendação do INAFOP: “A iniciação à prática profissional: a prática pedagógica na formação inicial dos professores” (Outubro de 2001) (Informação cedida pelo Prof. Dr. Carlos Ceia, da Universidade Nova de Lisboa e apresentado em Julho de 2004 em: VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa, Macau, Maio de 1998.)

Terminamos com uma citação de um poeta chileno muito divulgado neste nosso mundo global que propõe

*Escrever é fácil: comece com uma letra maiúscula e termine com um ponto final. No meio coloque as ideias.* (Pablo Neruda, 1904-1973)

Façam os leitores a descodificação da mensagem nesta aparente simplicidade do acto da escrita.

**FIM**

Enviar correspondência para:  
Esmeralda Maria  
proformar@proformar.org

## Referências Bibliográficas

- Bastos, GT.M.L., 1991. A Leitura, in Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino. Universidade de Aveiro, 4’07-415;
- Bentalilla, A.; CHEVALIER, B. e FALCOZ-VIGNE, D. 1991. La Lecture. Apprentissage. Évaluation. Perfectionnement. Paris: Editions Nathan;
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. In *Revue Française de Pédagogie*, nº 154, pp.97-110;
- Giasson, J. 2000. *A Compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa;
- Rebelo, J.A.da S., 1993. *Dificuldades da Leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Porto: Edições Asa;
- Ramal, A.C. 2000. Ler e escrever na cultura digital. Porto Alegre: Revista Pátio, ano4. nº14, Agosto - Outubro, 21-24;
- Schneider-Gilot,M. (2006). Quand le courant pédagogique des compétences empêche une structuration des enseignements (...). In *Revue Française de Pédagogie*, nº 154, pp.85-96 ;
- Santos, E.M. 2000. *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Editora Quarteto;
- Tavares, P.T. “18 % dos adultos do planeta não sabem ler nem escrever”, sítio electrónico consultado em 5 de Setembro de 2006.