

Uma visão prismática... Escola, leitura e competências

Ângela Bonifácio Vítor*

Este artigo pretende contribuir para o conhecimento de uma competência que ajuda a tornar o aluno responsável pelo seu crescimento intelectual e permite desenvolver a capacidade de pensar: a competência de compreensão na leitura.

No estudo empírico a que nos reportamos, envolvendo 303 alunos, analisamos um conjunto de componentes da compreensão na leitura e procuramos determinar que relações se estabelecem entre esses componentes e algumas características dos sujeitos.

A análise dos resultados obtidos indica que o nível de competências de compreensão na leitura melhora ao longo dos anos de escolaridade e corrobora as hipóteses de que a compreensão leitora está relacionada com algumas características pessoais, o que pode ajudar a clarificar o repertório futuro das estratégias de aprendizagem.

No início de uma época em que a lógica do conhecimento ganha expressão, a escola assume uma responsabilidade crescente a todos os níveis. As formas tradicionais de desenvolvimento do saber revelam-se insuficientes. O recurso a práticas pedagógicas baseadas na sabedoria convencional, na intuição ou nas preferências pessoais dos docentes tem vindo a tornar-se manifestamente não adequado. A representação da uniformidade, de acordo com a qual todos os alunos supostamente trabalham durante o mesmo tempo, ao mesmo ritmo e através de itinerários idênticos é, actualmente, no mínimo, controversa.

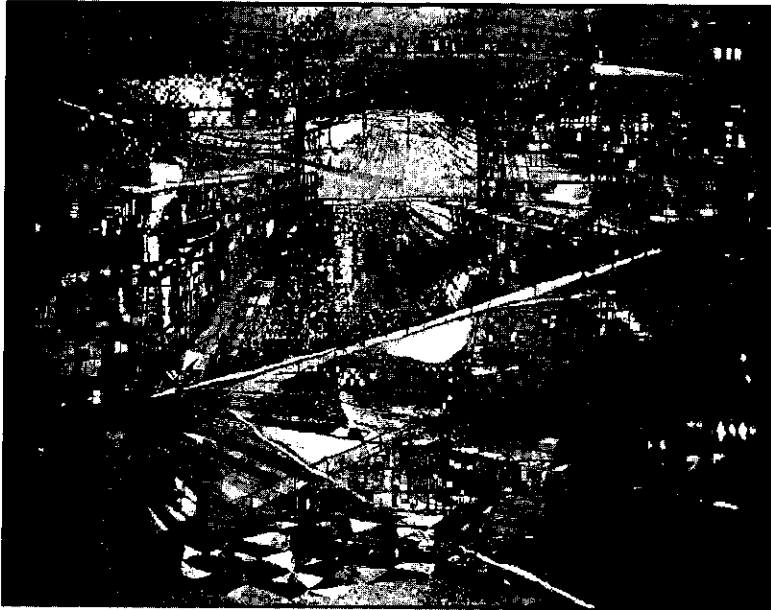
A tarefa de aprender é hoje reconhecida como sendo especialmente crucial e complexa para continuar baseada nas estruturas educativas de tempos passados. É,

* Membro da UID - Observatório de Políticas da Educação e de Contextos Educativos, Universidade Lusófona, Lisboa.

pois, veementemente necessário disponibilizar aos jovens uma escola onde se proporcionem experiências relevantes e oportunidades de diálogo, para que a construção de significados possa, de facto, emergir. Urge, por isso, repensar não apenas a necessidade da reconceptualização da escola, enquanto instituição educativa ao serviço dos jovens, em sociedades progressivamente diferenciadas, mas, igualmente, reconstruir a relação da escola com o saber e os saberes no contexto desta sociedade dita do conhecimento.

Pensar a escola implica, em nosso entender, analisar exaustivamente as questões do saber. De facto, a informação está hoje quase universalmente acessível; porém, tal não significa um conhecimento em formato idêntico. Torna-se, pois, verdadeiramente necessária a estruturação dos mecanismos pessoais que permitam o acesso à informação em geral e às referências culturais em particular, para proceder à transformação dessa informação em competências e conhecimento.

I



Vieira da Silva, Bibliothèque, 1949

Os livros . . . inscrevem no espaço a imagem e o símbolo desse tecido espesso que a palavra e a inteligência estendem sobre a desordem aparente do universo a fim de que a ordem viva aflore à superfície. (Roy, C. In Nguyen, 1988, p.24)

Num tempo em que a informação ganha relevo e no qual o documento escrito continua a ser um meio privilegiado nas relações interpessoais, quem não entende o que lê integra-se numa parcela que vê reduzidas as suas capacidades de participação na vida profissional e social e no acesso à cultura. Ler, mas não entender, constitui, actualmente, a nova face de um velho problema. Constitui uma nova barreira social, uma barreira invisível que, tal como uma ampla teia, uma *world wide web*, vai excluindo, silenciosa e imperceptivelmente, todos aqueles que a ela não têm acesso.

Ao notarmos que é imprescindível o desenvolvimento das competências de compreensão, realçamos que é, igualmente indispensável, estimular a gestão da informação e desenvolver trajectos educativos diferentes. Tal assunção supõe, necessariamente, o desafio de proceder a um reajuste do currículo, de modo a dar resposta às novas necessidades.

Igualmente, no contexto do desenvolvimento humano, a crescente constatação da premência de uma alfabetização qualitativamente exigente vem sublinhar que as competências de leitura não são uma questão despicienda e, particularmente, que a “construção do sentido” não pode mais continuar dependente de um caminho de acaso, merecendo, pelo contrário, ser objecto de estudo intensivo e diversificado.

O papel de relevo assumido pela leitura decorre, assim, não apenas da sua especial importância, enquanto um dos objectivos centrais do espaço curricular da Língua Portuguesa, mas, particularmente, da sua condição de privilegiado instrumento que permite aceder a objectivos pessoais e ao desenvolvimento do conhecimento. A leitura é, pois, hoje, um instrumento fundamental de uma aprendizagem que deve ser, sobretudo, perspectivada, em nosso entender, como um processo dinâmico e estratégico de tratamento da informação.

A problemática do conhecimento das competências funcionais de leitura (escrita e cálculo) da população portuguesa (adulta) foi pesquisada no âmbito do Estudo Nacional de Literacia, cujos resultados foram publicados por Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996). Não pretendemos fazer um desenvolvimento analítico desse estudo, nem quanto aos diferentes domínios de competências, nem quanto à população abrangida. Porém, a constatação de que, na escola, os jovens revelam ausência de um *continuum* de competências cognitivas, demonstrando uma ineficaz transformação da informação em conhecimento é um problema, que, de alguma forma, transparecia já na análise do Estudo Nacional de Literacia e que, não raro, enforma ainda a experiência docente.

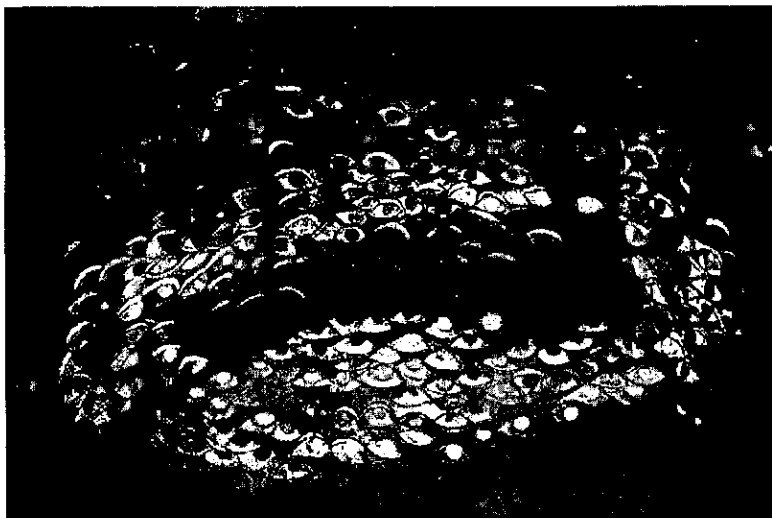
De facto, quanto aos aspectos concretos da leitura e da literacia, em meio escolar, verificamos, ainda, por vezes, a existência de jovens que encontram passagens de textos que são facilmente capazes de descodificar, mas dos quais não conseguem entender o significado. Na escola, em particular, como na sociedade em geral, parece ser possível a descodificação literal, não apresentando os alunos grande dificuldade

em identificar alguns aspectos linguísticos, designadamente palavras e estruturas sintáticas, mas não serem capazes de fazer uma paráfrase de conteúdos.

Desenvolvemos, por isso, uma análise partindo da aceção segundo a qual, a leitura, resultado de um processo holístico, deve também necessariamente implicar a compreensão. Notamos ainda que, pela leitura, o leitor pode descobrir aquilo que, sem ela, poderia nunca ter encontrado por si. Descobrir um prazer, usufruir de uma intimidade com o autor, num caminho que leva quem lê para além dos limites do imediato. Nesta perspectiva, a leitura é quase um convívio de "alma". Tal como Sartre afirmou que com o pensamento estamos condenados à liberdade, atrevemo-nos a sugerir que, onde o filósofo escreveu pensamento, se veja leitura e, indo ao encontro do ideário de Heidegger, talvez possamos afirmar que a leitura constitui, tal como o pensamento, também uma forma de nos "jogarmos no mundo".

A leitura é, pois, uma prática que abre o indivíduo para uma relação com o mundo, um constituinte imprescindível da cultura, uma forma de participação no universo intelectual da humanidade. Neste sentido, ela é um instrumento fundamental de desenvolvimento do pensamento e um meio privilegiado para aceder ao conhecimento. Considerada como actividade do pensar, a leitura constitui um significativo meio de aquisição de informação e aprendizagem. Nas suas múltiplas vertentes, a leitura é a mais central *service skill* de acesso ao conhecimento. Relacionar, deliberadamente, novas situações de aprendizagem com conhecimentos anteriores, através da leitura, é ter conhecimento e gerir o próprio processo cognitivo. É uma forma de construção da aprendizagem, é atingir o conhecimento de modo independente, é, talvez, afinal, atingir o resultado desejado da escolarização. À *la limite*, gerir o respectivo processo cognitivo é ter acesso a recursos que permitem escolhas que, de outro modo, talvez não estejam disponíveis.

II



Vieira do Silva, La Scala, 1937

O redemoinho de um enxame bruscamente silencioso na expectativa de uma revelação . . . a sensação da presença em eco, na espessura do espelho, de um gêmeo acostumado às ciladas do destino . . . o diálogo do fervor e da perseverança como foco, ou matriz, de um paraíso sonhado . . . um percurso de conhecimento em que tudo é constantemente reposto em causa. (Jaeger, J. F. In Nguyen, 1988, p.68-70)

A reflexão sobre o vasto potencial que a leitura supõe e uma experiência que pluralmente se viu confrontada com jovens que conseguiam ler determinados textos, mas que, perante outros idênticos, evidenciavam dificuldades de compreensão instituiu algumas competências da leitura como objecto de estudo.

Nesse estudo, definimos a compreensão na leitura como:

Um processo interactivo pelo qual se estabelecem relações entre o texto, o contexto e o conhecimento do leitor. Tal processo implica uma actividade que pode ser aperfeiçoada. Nesse sentido, perspectivamos a competência de compreensão na leitura, como uma competência cuja aquisição é crucial, na escola e fora dela; um instrumento de crescimento intelectual que permite desenvolver a capacidade de pensar, com autonomia crescente, a partir do texto, tornando o sujeito responsável pelo seu desenvolvimento intelectual. (Vitor, 2001, p.34)

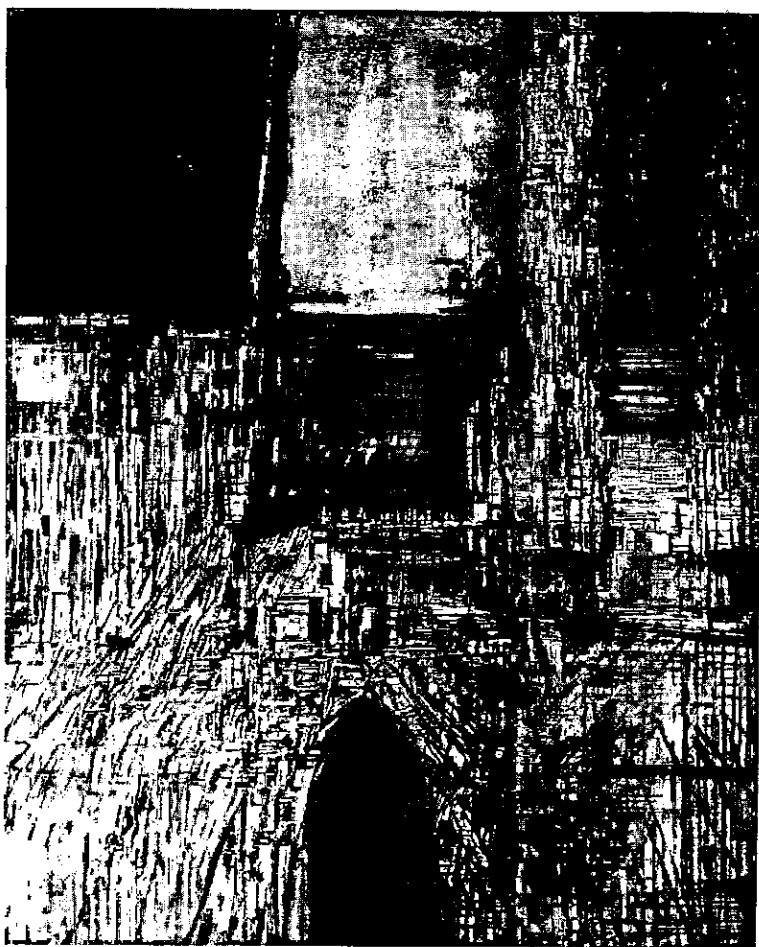
Utilizámos uma amostra constituída por 303 sujeitos (170 alunos do 12º ano, 70 alunos do 9º ano e 63 alunos do 7º ano). O critério de selecção da amostra, considerou particularmente dois aspectos: as turmas e os anos de escolaridade. Quanto às turmas da investigação, no que respeita ao 12º ano, constituíram a totalidade das existentes na escola seleccionada. As restantes foram encontradas de modo aleatório, em cada ano de escolaridade, tendo as turmas do 9º ano correspondido a setenta e cinco por cento das existentes e as do 7º ano a sessenta por cento das que agrupavam, então, os alunos que frequentavam esse ano.

O processo que, inicialmente, levou a essa formação de turmas, apenas obedeceu ao critério de as mesmas serem constituídas com uma proporção equitativa relativamente ao género. Factores que poderiam conduzir a turmas-tipo, devido à constituição aleatória, foram excluídos *per se*. Seria o caso, por exemplo, de grupos formados apenas com jovens a repetir o ano escolar ou de turmas constituídas apenas por alunos com nível muito idêntico de aproveitamento, por exemplo, factores que não ocorreram na formação das turmas.

A técnica de investigação utilizada foi a do inquérito por questionário. Para além dos procedimentos gerais necessários à sua elaboração, e antes de consolidada a versão final do instrumento de medida, foi necessário, para que os resultados obtidos fossem dignos de confiança, "avaliar" as qualidades desse mesmo questionário. Assim, analisámos exaustivamente a validade e a garantia do instrumento de medida, antes da sua derradeira aplicação.

No tratamento estatístico dos dados utilizámos dois tipos de procedimentos. Referimo-nos, concretamente, à estatística descritiva, baseada na construção e estudo de tabelas de frequência absoluta e relativa e à estatística inferencial não-paramétrica, para as relações entre as diversas variáveis nominais. O coeficiente de contingência foi utilizado tendo como base a técnica estatística de comparação não-paramétrica: qui-quadrado. O quantitativo de 0.05 correspondeu à probabilidade de erro escolhida.

III



Vieira da Silva, Théâtre de la Vie, 1974

A sua compreensão não é única e o seu «poder evocador» é fecundo e múltiplo. (Changeux, J.P. In Nguyen, 1988, p.54)

Da multiplicidade de resultados encontrada, destacamos apenas alguns, designadamente aqueles que traduzem os resultados das relações mais gerais. Assim, começamos por referir que os resultados obtidos mostraram a existência de relações altamente significativas quanto ao conjunto de componentes da compreensão na leitura evidenciados pelos alunos do 7º, 9º e 12º ano de escolaridade (figura 1).

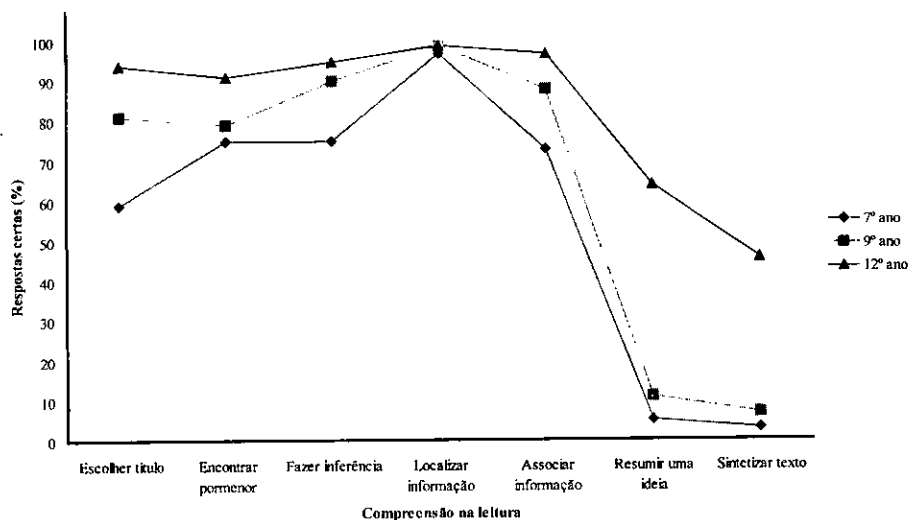


Figura 1 – Frequência relativa das respostas certas por ano de escolaridade

Quanto aos componentes de compreensão na leitura, verificámos que os alunos do 7º ano apresentavam valores mais baixos que os do 12º ano. Em termos gerais, a competência de compreensão leitora aumentou com a escolaridade. O significado dos valores, das variáveis de compreensão, em geral com alto grau de significância, entendidos como indicadores dos processos subjacentes à produção da compreensão, levam-nos a crer que, nos grupos etários estudados, o factor escolaridade desempenha um papel de relevo. Porém, a pesquisa acerca da influência do factor escolaridade, nos componentes da compreensão considerados, levou à necessidade de colocar uma questão adicional. Tal questão derivou da forte convergência de resultados entre a idade, os componentes da compreensão e a escolaridade. Intentámos, então, caracterizar, numa sub-análise, qual a relação que, efectivamente, se estabelecia entre essas três variáveis.

Os resultados significativos obtidos nesta análise posterior reiteram os primeiros e permitem ainda apurar, concretamente, que, no grupo etário dos alunos entre os 14 e os 15 anos, existe um componente de compreensão na leitura (escolher o melhor título para um texto), que constituiu a variável com melhores resultados no grupo dos alunos com maior escolaridade (figura 2).

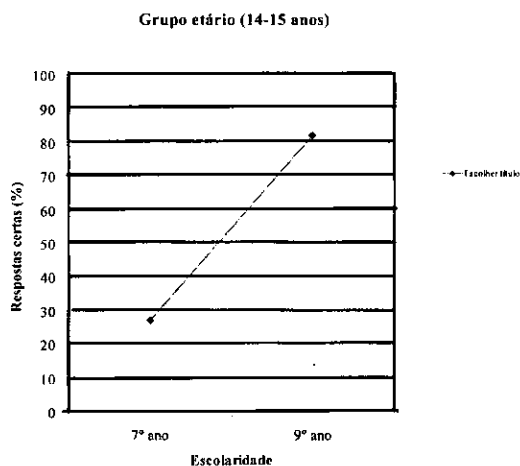


Figura 2 – Respostas certas significativas a *escolher o melhor título para um texto*, nos alunos que estão no grupo etário 14-15 anos e que frequentam o 7º ano ou o 9º ano

Quanto ao grupo dos alunos com idades entre os 16 e os 17 anos, as associações encontradas fortificam, também, a importância do factor escolaridade quanto aos componentes da compreensão, por permitirem demonstrar que, no grupo etário considerado, os alunos com maior escolaridade são, de facto, aqueles que mais respondem de modo correcto (figura 3).

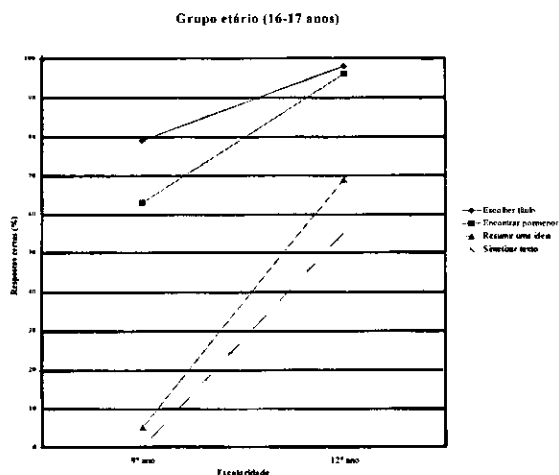


Figura 3 – Respostas certas significativas aos componentes de compreensão considerados, nos alunos que estão no grupo etário 16-17 anos e que frequentam o 9º ano ou o 12º ano de escolaridade

Notemos, ainda, o facto de se verificar que o desempenho relativo à competência que apresenta maior grau de dificuldade é o de "sintetizar o assunto principal de um texto" que apenas foi respondido, de modo correcto, pelos alunos com maior escolaridade. Tais resultados corroboram, novamente, a importância do factor escolaridade, permitindo-nos também crer que, nestes grupos etários, o recurso a estratégias de processamento da informação, inerentes às competências em análise, aumenta com o grau de escolaridade.

IV



Vieira da Silva, L' Issue Lumineuse, 1986

Não perguntem que sítio é este . . . É o sono e o despertar. É o caminho escarpado. E logo se fica a saber que é preciso alcançar a Passagem, o limiar que nos conduz ao que ainda não foi «revelado» . . . Acederás, agora, a esse sítio por um caminho luminoso, pois a ideia da liberdade nunca se perdeu. Não era essa cadência harmoniosa ameaçada? . . . Uma nota, uma só nota, entre todas as outras, me sossegava. Agarrei-me a ela com todas as forças. Orientava-me na sua direcção. Em breve o soube: conduzia-me rumo à Passagem . . . [que] reinava [próxima] em toda a sua plenitude. (Starobinski, J. In Nguyen, 1988, p.102-104)

Parece-nos ser de sublinhar a conclusão que as competências de compreensão consideradas se encontram altamente associadas ao nível de escolaridade. Gostaríamos, assim, de destacar que, apesar das diversas críticas negativas endossadas à escola na sociedade actual, os princípios que hoje (re)formatam o sistema educativo, ao pretenderem contribuir, numa acepção de desenvolvimento, para a realização individual dos jovens, tendem a possibilitar uma valorização das suas competências compreensivas.

A perspectiva construtivista do saber e a necessidade de ensino diferenciado para que tendem a confluir as actuais orientações programáticas, põem em evidência um quadro de intenções educativas que não se esgota, no entanto, na dimensão formal do currículo. Ao terreno da prática pedagógica abre-se, assim, uma larga margem de imprevisibilidade, cujos novos eixos de referência parecem começar a reflectir que o sistema educativo, finalmente, não se finaliza em si, existindo, especialmente, para contribuir para a realização integral do aluno, enquanto sujeito responsável pela sua aprendizagem.

As funções sociais da leitura estão, todavia, a multiplicar-se. As exigências da sociedade contemporânea, em termos da necessidade de competências de compreensão na leitura, parecem aumentar mais rapidamente que a capacidade leitora da generalidade dos indivíduos. Os níveis de competência, já baixos, poderão, a curto prazo, ser absolutamente inadequados.

Ao situarmo-nos numa perspectiva “pedagógica” relativamente à problemática da compreensão implica, essencialmente, admitirmos a sua importância na formação humana. Pela leitura, a pessoa pode envolver-se no seu processo de transformação e, simultaneamente, ganhar raízes no tecido social. Uma “pedagogia de leitura” surge-nos, assim, como uma necessidade e como uma das muitas possibilidades de intervenção da escola no processo de construção e afirmação individual e social.

Sublinhamos que a leitura, uma “re-escrita” apenas a si idêntica, é um instrumento crucial de desenvolvimento. Ler, sinónimo de compreender, é uma experiência única e constitui, por isso, uma competência de valor igualmente único, cuja aquisição reiteramos como fundamental. Aprender a ler, já não pode ser mais receber conceitos ou modelos. Torna-se necessário transformar o sentido do acto de

ler e assumir esse acto como uma experiência pessoal, consciente, significativa, transformadora. Uma experiência na qual a pessoa é sujeito da sua construção do saber.

Tal como no olhar da pintora... as bibliotecas, as ruas, os caminhos, os corredores são convocados como hipóteses de reflexão. O ser escuta e olha, acorda, responde, apela, sugere. Um movimento que deambula entre a eventualidade e a certeza, a dualidade e a multiplicidade, do infinito à unidade. Tal como atrás citámos Jaeger acerca de La Scala: "um percurso de conhecimento em que tudo é constantemente reposto em causa".

No sentido da palavra, tal como no sentido da pintura, há um lugar de convocação, num diálogo do visual e da visão. Talvez como no verso de Pascoais precisemos procurar "o que há de aparição no seio da aparência". Talvez, o que apenas seja necessário esteja nesse olhar que busca o surgir do mundo, nos limites do múltiplo e do uno.

A obra da pintora fascina pelas relações com o processo de construção, pela noção de um traçado regulador promovido por uma imaginação incessantemente criadora. Em Vieira da Silva não surge referência ao "literal", antes, sob uma simplicidade aparente, mas num olhar atento, vai-se revelando, simbolicamente, uma leitura da complexidade das coisas...

Correspondência: Observatório de Políticas da Educação e de Contextos Educativos.
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Campo Grande, 376, 1749-024 Lisboa
E-mail:angela.vitor@ulusofona.pt

Bibliografia

- Baudelot, C., Cartier, M., & Detrez, C. (1999). *Et pourtant ils lisent*. Paris: Seuil.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal*. Lisboa: FCG/CNE.
- Berger, P. I., & Luckmann, T. (1998). *A construção social da realidade* (15ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Bourdieu, P. (1998). *Les règles de l'art*. Paris: Éditions du Seuil.
- Brown, A., & Day, J. (1983). Macrorules for summarizing texts: the development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22(1), 1-14.
- Carvalho, S. W., & Souza, L. M. (1999). *Compreensão e produção de textos*. (3ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Delgado-Martins, M. R., Ramalho, G., & Costa, A. (Eds.). (2000). *Literacia e sociedade – contribuições pluridisciplinares*. Lisboa: Caminho.

- Elley, W. B. (Ed.). (1994). *The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. The Hague: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (2000). *Aprender a ensinar- ensinar a aprender* (3ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, V. (1999). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In J. M. Pinto, & A. S. Silva (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (10ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Gardner, H. (1987). *The mind's new science: A history of cognitive revolution*. New York: Basic Books.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre!*. Paris: Éditions Belin.
- Jean, G. (2000). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kato, M. (1995). *O aprendizado da leitura* (4ª ed.). São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- Magalhães, J., & Araújo, A. F. (1998). *História, educação e utopia*. Braga: CEEP-Universidade do Minho.
- Marques, R. (1999). *Ensinar a ler, aprender a ler*. (8ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Nguyen, A. G. (Ed.). (1988). *Vieira da Silva*. Paris: Centre National des Arts Plastiques.
- Nóvoa, A., & Schriewer, J. (2000). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: FPCE.
- Olson, D., & Torrance, N. (Eds.). (1998). *The handbook of education and human development*. Oxford: Blackwell.
- Perraudau, M. (2000). *Os métodos cognitivos em educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinto, J. M., & Silva, A. S. S. (Eds.). (1999). *Metodologia das ciências sociais* (10ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Schnapper, D. (2000). *A compreensão sociológica*. Lisboa: Gradiva.
- Sousa, O. (1999). *Competência ortográfica e competências linguísticas*. Lisboa: ISPA.
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Vítor, A. B. (2001). *Reaprender a ler – Contributo para o conhecimento da competência de compreensão na leitura em meio escolar*. Tese de mestrado, Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Williams, M. (1997). Social surveys: design to analysis. In T. May (Ed.), *Social research – issues, methods and process* (2ª ed.). Buckingham: Open University Press.
- Wright, A. (1997). *How to improve your mind*. Cambridge: Cambridge University Press.