

## **INTRODUÇÃO**

## I – INTRODUÇÃO

*“Se ler é compreender,  
então, aprender a ler é aprender a compreender!”*

Éveline Charmeux

A compreensão na leitura é feita a partir de vários mecanismos intelectuais que vamos adquirindo, desde a mais tenra idade escolar, acompanhando todo o processo de aprendizagem dos sujeitos, dependentes do factor social e comportamental. O acto de ler não acontece sozinho, mas faz-se acompanhar de determinados factores que entram em cena desde as primeiras leituras que as crianças ouvem dos adultos que as rodeiam.

Actualmente, pode-se dizer que os alunos não gostam de ler? Ou simplesmente só lêem o que não oferece dificuldades?

Nós, profissionais do ensino, temos vindo a assistir a um decréscimo da qualidade da leitura dos alunos do Ensino Secundário, que revelam dificuldades em compreenderem os textos na sua totalidade. Poderá não ser pretensão querer que o aluno compreenda a globalidade do texto, como alguns especialistas afirmam, todavia se ele não compreende o que lê, como vai poder fazer uma análise e decifrar a mensagem desse texto?

Os docentes são frequentemente confrontados com o facto de os alunos não compreenderem verdadeiramente o que lêem, mesmo que possuam aptidão para a leitura. Para além disso, a dificuldade interpretativa aumenta na proporção da desmotivação que a não compreensão do texto cria, levando os alunos a afastarem-se da leitura e, conseqüentemente, a comportamentos desajustados e no limite, à indisciplina.

Não podemos afirmar, sem algumas reticências, que os alunos do secundário não gostam de ler, não. Podemos sim dizer que nem sempre lhes foi facultado o acesso às ferramentas necessárias a todo o processo de descodificação do texto. Os nossos alunos parecem estar atentos a tudo o que os rodeia, sentem o momento a 100%, absorvem tudo o que é efémero e de “digestão” rápida. Vivem numa sociedade marcada pela circulação da informação – nomeadamente, da informação escrita – e pelo acesso às novas tecnologias da comunicação – principalmente a Internet. No entanto, quando se lhes dá um texto para

lerem e, supostamente compreenderem, deparam-se-lhes obstáculos que nem sempre conseguem ultrapassar. É neste momento que entra o professor e que lhes fornece as ferramentas necessárias a todo o processo intelectual da compreensão na leitura. Não devemos, no entanto, esquecer que o aluno já possui um referencial que o capacita para uma compreensão total ou parcial do sentido global do texto.

Será que os alunos lêem por prazer, ou apenas o fazem porque são obrigados, transformando-se, assim, o prazer numa mera e custosa obrigação? Podemos equacionar a eficácia dos manuais quanto às estratégias de leitura propostas?

Estas e outras questões têm vindo a crescer dentro de nós, e na maioria das vezes, chegados a mais um final de ano lectivo, sentimos que não conseguimos, como gostaríamos, que os nossos alunos fossem selectivos e desenvolvessem hábitos de leitura pertinentes e saudáveis.

A leitura desempenha um papel fundamental na aprendizagem e no sucesso escolar e profissional. O aluno que não domina esta competência sentirá dificuldades noutras áreas disciplinares, para as quais o domínio daquela é essencial para atingir resultados satisfatórios. Esta situação poderá condicionar o percurso escolar do aluno e desencadear um conjunto de consequências negativas, como a desmotivação face à aprendizagem, problemas comportamentais e mesmo afectivos. Esta é a nossa realidade, ainda mais em escolas onde a maioria dos alunos é oriunda de meios sociais desfavorecidos e carenciados, não só a nível económico, como social e cultural.

Como professores de Língua Portuguesa/Português, sentimo-nos, agora e sempre, na obrigação de aprender/desenvolver diferentes processos de leitura que levem os nossos alunos a uma melhor interpretação textual, orientando a nossa actividade no sentido de desenvolver competências transversais, particularmente no que se refere ao domínio da compreensão na leitura.

Todavia o “livro de Português”/manual, enquanto instrumento mediador das práticas pedagógicas, confere alguma autoridade ao decorrer das regras quer queiramos, quer não. Os manuais “enraizaram-se” de tal forma que “ (...) têm sido, são e muito provavelmente continuarão a ser o recurso mais importante nas acções educativas, em

*geral, e na sala de aula, em particular (...)*”.<sup>1</sup> Sabemos que frequentemente aquele não corresponde às nossas expectativas. Daí a constante procura por parte do professor de outros materiais que possam criar momentos motivantes nas suas práticas lectivas. Podemos pensar que, por parecer facilitar o trabalho do professor, libertando-o de determinadas tarefas, o manual deva ser valorizado como objecto essencial à situação de aula de Português. Contudo, como nos afirma Choppin, “ (...) *ele é redutor, limitador dos ritmos individuais e, acima de tudo, conservador*”<sup>2</sup>.

Para além destes aspectos, os alunos sentem falta de lerem livros em aula, de poderem conhecer escritores e de sentirem que ler é muito mais que procurar as orações coordenadas ou classificar os conectores de um texto, o qual, na maioria dos casos, é um pequeno excerto de uma obra que nunca chegam a conhecer. Chega-se à situação extrema de se trabalhar um texto – excerto – de determinado autor na aula do qual os alunos, algum tempo depois, não se recordam nem do nome do seu autor, isto porque “retalho não é pano”.

Nós, professores preocupados com as aprendizagens dos nossos alunos numa perspectiva de futuro, devemos tomar uma atitude e, sempre que a oportunidade assim o permita, fazer referência a autores e livros e proporcionar-lhes aulas de leitura, mas de textos originais, de livros que eles queiram apresentar aos seus colegas e ao professor. Até porque, como afirmou Descartes, “*A leitura de todos os bons livros é uma conversação com as mais honestas pessoas dos séculos passados*”. O professor, por sua vez, terá oportunidade de levar para a aula livros que considere importantes ou que seja recomendados pelo Ministério da educação. Não esquecendo que, “*A função da literatura na escola sempre esteve muito além do exemplo linguístico, ela tem uma função de preservação da cultura nacional. Os clássicos cumprem essa função.*”<sup>3</sup>

Nesta perspectiva, ocorreu-nos verificar até que ponto os alunos do 10º ano com os quais trabalhamos, num total de trinta e um, divididos em duas turmas, 10ºA com vinte e um alunos e 10ºB com dez alunos, desejam ou não trabalhar na aula de Português textos literários e com que finalidades.

<sup>1</sup>DIONÍSIO, M<sup>a</sup> de Lourdes (2000), p.79.

<sup>2</sup> CHOPPIN, (2004), p. 19-20.

<sup>3</sup> DIONÍSIO, M<sup>a</sup> de Lourdes. In *Entrevista à Página*.

Propusemos aos alunos a reflexão sobre este assunto, tendo por base a questão do estudo da literatura, através da redacção de um texto, no qual tinham oportunidade de apresentar a sua opinião. A proposta (Anexo2) foi bem aceite e as suas declarações muito reveladoras. Passamos a apresentar as opiniões dos alunos:

FRASES DOS ALUNOS	
De opinião favorável	De opinião desfavorável
<i>“O estudo integral ou parcial das obras portuguesas e lusófonas permite-nos, para além do conhecimento de novos autores, permite o conhecimento de aspectos culturais diversos.”</i>	- <i>“Concordo em ler obras e estudá-las, mas haveria mais insucesso escolar.”</i>
<i>“(…) custa-me ser obrigada a analisar frases individuais, devia ser proibido o assassinio da literatura desta maneira, tão seca, tão sem sumo e sem sabor.”</i>	
<i>“(…) o estudo da literatura tem que mudar. (...) as obras por inteiro e não apenas a excertos...”</i>	
<i>“(…) estudar literatura (...) importante para desenvolver as nossas capacidades de leitura e compreensão.”</i>	
<i>“(…) há grandes escritores portugueses e gostava de conhecer as suas obras.”</i>	
<i>“O estudo da literatura dá-nos outro tipo de conhecimentos, maior capacidade de interpretação, para além de aumentar a nossa cultura.”</i>	
<i>“Actualmente, as pessoas partem do princípio que “ler não põe comida na mesa”. Mas estão enganadas. E a escola serve para isso mesmo.”</i>	
<i>“Se nos podem ensinar a aprender a viver dentro duma obra, porque escondê-la de nós?”</i>	
<i>“A necessidade de estudar literatura (...) nós alunos, adultos e cidadãos do amanhã, precisamos de conhecer o nosso passado, os grandes escritores do nosso país.”</i>	
<i>“Pode ser aborrecido para alguns ler, mas se não lerem não irão conseguir desenvolver o interesse pela leitura.”</i>	
<i>“Era-nos mais proveitoso ler várias obras nas aulas de Português do que dar contratos, requerimentos, entre outras coisas.”</i>	
<i>“Deviam apostar mais na nossa aprendizagem cultural, na cultura literária do nosso país”.</i>	

<i>“Se não fosse o contrato de leitura que temos, quase não lia...”</i>	
<i>“(...) o estudo da literatura nas aulas de Português melhoraria as capacidades dos alunos.”</i>	
<i>“Como poderemos qualificar ou “desprezar” um autor se não o conhecemos nem às suas obras?”</i>	
<i>“É preciso ler, pois ler é cultura.”</i>	
<i>“ (...) devíamos ter um programa educativo que nos levasse a ler livros, a conhecermos vários autores e em que época existiram (...)”.</i>	
<i>“ (...) deveríamos trabalhar mais obras (...) em vez de manuais, os livros , as obras na mão.”</i>	
<i>“ (...) como leitor, o programa actual não me oferece paixão alguma pelos livros e nós portugueses que temos uma literatura tão rica e tão variada!”</i>	

Quadro 1 - Opinião dos alunos

Como podemos verificar, apesar de se afirmar em alguns meios, que os jovens portugueses não gostam de ler, principalmente literatura, estes nossos alunos surpreenderam-nos ao revelarem possuir um sentido crítico em relação ao Programa Nacional de Língua Portuguesa para o 10º Ano de Escolaridade, evidenciando a pobreza literária a que estiveram sujeitos nos últimos anos e, principalmente, neste ano lectivo que acaba de findar. Para colmatar esta lacuna, pôs-se em prática a sugestão do programa do contrato de leitura. Esta actividade foi então implementada e os alunos leram um livro por período, a partir do qual elaboraram uma ficha de leitura, com orientações específicas (Anexo 3), a entregar ao professor, e ainda apresentaram oralmente em aula a obra lida, fazendo uso das diversas tecnologias a que têm acesso.

Mais adiante, neste trabalho retomaremos algumas destas problemáticas enquadrando-as no estudo que nos propomos concretizar.

Por sentirmos que nem os programas nacionais, e muito menos os manuais escolares se preocupam com o ensino da literatura, propomo-nos reflectir sobre algumas destas questões que nos acompanham já há alguns anos e que gostaríamos de tentar esclarecer.

Os nossos objectivos, com esta dissertação, poderão ser enunciados do seguinte modo:

- Construir uma síntese sobre compreensão em leitura;
- Reflectir sobre o manual como mediador do discurso oficial;
- Apresentar propostas no âmbito da problemática do cânone;
- Enquadrar o estudo do manual *Expressões* de Português 10ºAno da Porto Editora, quanto ao texto narrativo, no processo inferencial.

De uma forma geral, este trabalho incorpora duas partes distintas, mas complementares. A primeira parte é de cariz teórico e é constituída por dois capítulos. A segunda parte corresponde ao estudo empírico e compreende um capítulo.

# **CAPÍTULO I**

## **O MANUAL E O CÂNONE**

## I – O MANUAL E O CÂNONE

### 1.1. Usos e práticas do manual

*“Os meus filhos terão computadores, sim, mas antes terão livros.  
Sem livros, sem leituras, os nossos filhos serão incapazes  
de escrever – inclusive a sua própria história.”*

Bill Gates

De cada vez que as editoras enviam para as escolas as suas novas propostas de manuais para análise e posterior adoção, os professores deparam-se com uma variedade de exemplares – demasiados, em nosso entender – que nem sempre respondem às exigências pedagógicas nem às expectativas daqueles que se vêem obrigados a escolher um manual para o ensino da sua disciplina/disciplinas, verificando mais tarde, aquando da sua utilização em situação de ensino - aprendizagem, que o escolhido não responde às reais necessidades desse contexto.

Pensamos que na origem destas decepções podem estar, por um lado, as grelhas de análise propostas pelo Ministério da Educação (anexo 4) – disponíveis *on-line* – que os professores em reuniões de grupo disciplinar têm de preencher, por outro, a falta de tempo disponível no horário dos docentes devido às frequentes reuniões subordinadas aos mais variadíssimos assuntos, mas que em pouco contribuem para a melhoria da Escola ou para o “real sucesso” dos alunos. Quanto às grelhas acima referidas, só podemos manifestar o nosso desagrado. Os “Critérios de Apreciação /Componentes de Análise” estão apresentados pelos itens organização e método, informação, comunicação e características materiais, divididos por pontos, os quais devem ser classificados de Insuficiente a Muito Bom. O discurso das grelhas é idêntico ao dos Programas Nacionais, onde é visível a preocupação comunicacional e cívica dos alunos, mas muito pouco a questão pedagógica ou o conteúdo académico. Em nenhum dos itens é expressamente abordada a competência leitora ou a da escrita, o que é revelador das tendências do discurso oficial.

Será urgente consciencializar os professores de que o manual é só um instrumento de trabalho, um conjunto de documentos, um recurso didáctico e não a linha orientadora da

sua prática pedagógica. O professor tem que se considerar um profissional e ser capaz de diversificar os materiais a propor aos seus alunos. A escola actual, devido aos avanços técnicos e tecnológicos, tem acesso a novas fontes de informação e de referência. Para além deste aspecto, a realidade social e económica evoluiu, possibilitando às crianças e aos jovens de hoje o contacto com uma panóplia de tecnologias do imediato que desvaloriza o recurso ao livro de cada disciplina.

O caminho percorrido pelo manual foi longo, contribuindo para a história do livro em si. Sendo considerado um “ *meio didáctico e símbolo do campo pedagógico, o manual escolar, cuja produção corresponde a uma configuração complexa entre texto, forma e discurso, é uma combinatória do saber/conhecimento/ (in) formação.*”<sup>4</sup>

Deste modo, “*Os manuais escolares são objectos complexos*”<sup>5</sup> que funcionam como suporte de conhecimentos e veículo de valores, e nele se reflectem as políticas dominantes de cada época, as diversas atitudes face às aprendizagens, o tipo de saberes e os comportamentos que são tidos e desejados como certos. O manual apresenta-se condicionado pelas transformações sociais, económicas, políticas e culturais, quer, nos tipos de saberes representados, quer nos valores que explícita ou implicitamente veicula. O manual é assim,

*Principal meio de informação, conhecimento e legitimação da cultura escrita e da acção escolar, o manual, não obstante a sua função didáctico - pedagógica, apresenta uma evolução em boa parte análoga à história geral do livro, no que se refere à ordenação e ao significado como veículo do saber e do conhecimento, mas ajusta-se aos circunstancialismos e às prerrogativas das políticas da educação.*<sup>6</sup>

Nos finais do século XVIII, o manual “*identifica-se com a escola como método, disciplina e enciclopédia*”, englobando todas as matérias indispensáveis ao conhecimento e permitindo a sua consulta ao longo da vida. Apresenta-se como “*uma das portas de entrada na vida e na cultura*”<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> MAGALHÃES, JUSTINO, (2006), p. 6.

<sup>5</sup> CASTRO, (1995), p.195.

<sup>6</sup> MAGALHÃES, JUSTINO, (2006), p. 8.

<sup>7</sup> IDEM, p. 13.

Com o aparecimento da Escola Nova, no século XIX, o manual deixa de ser visto como enciclopédia e aparece-nos como *“uma abertura de caminhos, com vista à remissão para outras leituras e outras fontes de informação e formação.”*<sup>8</sup>

Portugal passou por um regime ditatorial na primeira metade do século XX, o que teve repercussões na estruturação da escola decretando o regime de livro único, sendo que, *“O manual escolar ordenava e permitia a interiorização de uma visão do mundo. O manual escolar antropologizava o leitor /aluno.”*<sup>9</sup>

Nas últimas três décadas do século XX, as mudanças políticas originaram a proliferação dos manuais. Assim, *“se percorrermos a história, verificamos que o manual passou de objecto raro, frágil, de difícil, manuseamento e de utilização colectiva, a um objecto comum, de acesso progressivamente mais fácil, e de utilização individual”*.<sup>10</sup>

O livro escolar é actualmente um objecto cultural contraditório que gera intensas polémicas e críticas de muitos sectores, mas tem sido sempre considerado como um instrumento fundamental no processo ensino – aprendizagem. Ele pode ser suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares e, ainda, veículo de valores, ideológicos ou culturais. Tema de discussões e pesquisas em vários países, o manual é objecto de análise nas suas diversas facetas enquanto produto cultural.

Inicialmente, o manual não interessava aos historiadores pois consideravam-no parte do universo familiar, sem relevo para a cultura livresca. A partir do momento em que se instaurou o princípio da obrigatoriedade escolar e da democratização do ensino, bem como o aumento de escolarização, aumentou da mesma forma a produção editorial desse material. Nesse sector comercial, a concorrência entre as editoras aumentou os títulos disponíveis e provocou de certa forma uma banalização do produto. As alterações de regime político ou de programas escolares decorrentes dessas mudanças sociais influenciaram a desvalorização do valor de mercado dos manuais.

---

<sup>8</sup> IBIDEM, p. 13.

<sup>9</sup> IBIDEM, p. 13.

<sup>10</sup> CASTRO, 1995, p. 62.

O livro escolar, apesar das transformações tecnológicas e sociais, não perdeu o estatuto de suporte das aprendizagens e como tal permite aceder de forma organizada e estruturada ao conhecimento. Para além disso, dá a conhecer à sociedade em geral, e aos pais em particular, o que se ensina nas escolas, “controlando” indirectamente as práticas pedagógicas do professor.

Fortemente enraizado, o manual apresenta-se como um instrumento básico de prática lectiva e dessa forma condiciona a actuação do professor. Confia-se nos autores do livro adoptado e na sua credibilidade científica e pedagógica, aceitando-se as actividades propostas. O professor é ainda “seduzido” pelas editoras com um conjunto de textos que acompanham o manual, e que se apresentam como facilitadores do seu trabalho diário. No caso das disciplinas da *Área do Português*,

*o “livro de Português” existe e ganha sentidos no âmbito mais vasto que para ele definem outros textos. Na verdade, de há muito que este livro aparece acompanhado de outros que, com ele mantendo uma relação de maior ou menor dependência, desempenha(ra)m funções de natureza complementar; assim acontece(u) como gramáticas escolares e cadernos de actividades, por exemplo. Contemporaneamente, porém, esta constelação tem sido enriquecida pelo aparecimento de novos materiais instrucionais em diferentes suportes.”<sup>11</sup>*

Aparentemente, esses textos “acompanhantes” são tidos como uma ajuda preciosa à actividade lectiva do professor de Português. Contudo, e depois de uma análise aprofundada, verifica-se que essa ajuda assenta no pressuposto de que o professor não é detentor de todo o saber e necessita de ajuda.

*“Em qualquer caso, o que a este nível surpreende o leitor avisado é a banalidade de todo este conhecimento que se considera útil disponibilizar para o professor; que assim aparece representado como estando destituído daquilo que constitui conhecimento especializado básico. (...) O que se prefigura, assim, são sujeitos não só com um reduzido conhecimento do mundo, como incapazes de aceder a formas de o expandir. Por outro lado, o que assim também se revela é o reducionismo das concepções do que vale como leitura de textos ou como conhecimento sobre a língua. (...) O que mais uma vez surpreende é a trivialidade da informação fornecida. E, ao mesmo tempo, o facto de por esta forma se hipotetizarem como inacessíveis*

<sup>11</sup> CASTRO, (2005), *O Português no Ensino Secundário*, p.38.

*(ou dispensáveis, tanto faz) para os professores obras de referência e textos críticos que deveriam constituir instrumentos básicos de trabalho.”<sup>12</sup>*

Neste contexto, os manuais de Português assumem-se como detentores de verdades, anulando, de certa forma, qualquer leitura pessoal dos textos propostos, assim como a autonomia do leitor no acto interpretativo. As propostas de leitura são já interpretações subjectivas dos autores dos manuais, também eles professores.

Devemos explorar o manual exaustivamente ou usá-lo como um mero recurso das aulas? É facilitador ou inibidor da compreensão leitora? Devemos colocar-nos estas e outras mais questões, até porque os manuais são bens de consumo e, na maioria das vezes, a sua concepção é norteadada por preocupações comerciais e não pedagógicas.

Cabe ao professor, em parte, avivar o seu espírito crítico, ausência que em última análise, desvaloriza o seu conhecimento científico e que contribui fortemente para a falta de qualidade de manuais e programas. Muitos professores não procuram informar-se, investigando e lendo, achando que essa é uma responsabilidade do Ministério da Educação. De facto, o ME podia organizar encontros de professores de todas as disciplinas, subordinando-os ao tema dos manuais, numa tentativa de proporcionar debates e envolver intrinsecamente as escolas.

---

<sup>12</sup> CASTRO, Já agora, não se pode exterminá-los? pp. 193-194.

### 1.1.1. Do discurso pedagógico oficial ao manual

Recuando até meados dos anos oitenta do século XX, verificamos que foram enormes e envoltas em polémicas as alterações levadas a cabo pelo poder político ao nível das reformas educativas. Essas reformas centraram-se nos currículos do Ensino Básico e Secundário. Estes currículos foram sofrendo mudanças ao longo dessas décadas, e no ano lectivo 2003/2004, mais uma vez a discussão instalou-se, já que os programas homologados anteriormente passariam a vigorar nesse mesmo ano. Com esta decisão, novos manuais foram criados e foram tema de grandes debates na comunicação social devido aos seus conteúdos e, de certa forma, a uma gradual desvalorização dos textos literários em detrimento de textos utilitários, principalmente ao nível do Ensino Secundário. Algumas das alterações foram problemáticas, arrastando consigo incorrecções no contexto do ensino do Português. No entanto, todos os documentos oficiais produzidos “... foram acolhendo novos modos de entender os objectivos, o âmbito e as formas de operacionalização das disciplinas escolares da Área do Português.”<sup>13</sup>

Sendo um dos objectivos deste trabalho a reflexão do manual escolar como mediador do discurso oficial, não poderíamos deixar de o considerar à luz do modelo de Basil Bernstein, que define o discurso pedagógico,

*(...) como um discurso recontextualizado, na medida em que foi deslocado da sua ordem reguladora original e recolocado numa nova ordem, a ordem do discurso regulador do estado (...) o aparelho pedagógico é assim a pré-condição para a reprodução da cultura e para a produção de modalidades de cultura.”<sup>14</sup>*

O discurso pedagógico oficial é gerado ao nível do estado, convertendo-o numa “(...) estrutura legitimadora e reprodutora das categorias, das relações e das práticas dominantes (...).”<sup>15</sup> Visa ainda,

<sup>13</sup> CASTRO (2005) O Português no Ensino Secundário, p. 31.

<sup>14</sup> Bernstein, (1990).

<sup>15</sup> Domingos, Ana Maria (1986), p. 299.

*posicionar os sujeitos (alunos e professores) em referência a um conjunto legítimo de significados e de relações sociais”, isto é, “ao conhecimento educacional” e às “práticas específicas reguladoras da transmissão - aquisição dos significados legítimos e da constituição da ordem, relação e identidade.<sup>16</sup>*

Decorrente do discurso pedagógico, os diferentes níveis de produção e reprodução podem originar contradições entre si. De facto,

*Entre o que os programas escolares estabelecem e aquilo que os professores (ou certos grupos de professores) dizem e fazem podem existir (e, de facto, existem) descoincidências; o mesmo se aplica quando pensamos a natureza da apropriação que os manuais escolares realizam sobre os programas.<sup>17</sup>*

De certa forma, nos textos programáticos são observáveis as linhas orientadoras do Estado e as opções de natureza política,

*(...) acerca daquilo que a educação formal deve ser, têm expressão ao nível das metas que são definidas para as acções pedagógicas e dos conteúdos que são leccionados (...) e também ao nível das metodologias propostas e das modalidades e dispositivos de avaliações sugeridos.<sup>18</sup>*

Assim, “ (...) os textos legais, sobretudo os textos programáticos, e os manuais escolares (...) regulam aquilo que pode ser dito, ao listarem os conteúdos, e a forma de dizer, ao preverem formas de transmissão. ”<sup>19</sup>

A par destas transformações e das alterações curriculares estiveram sempre os manuais que foram ganhando estatuto próprio. Este estatuto foi-lhes conferido pela própria Lei de Bases do Sistema Educativo, no artº 41-2, pois é considerado “*recurso educativo privilegiado*”. Noutros documentos oficiais, o manual escolar é

*(...) o instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a*

<sup>16</sup> CASTRO (2005) O Português no Ensino Secundário, p. 35.

<sup>17</sup> Idem, p. 35.

<sup>18</sup> Ibidem, p. 36.

<sup>19</sup> CASTRO (1995) pp.79-80.

*mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondendo às rubricas programáticas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada.” (Decreto-Lei nº369/90 – Anexo 4).*

Os manuais escolares apresentam ainda as listas de livros propostos para a actividade do contrato de leitura, que os próprios programas curriculares do Português fornecem. Apesar de o manual ser “dirigido ao aluno”, o seu primeiro destinatário é o professor, pois *“é quem decidirá sobre a sua adopção ou não; aliás, este destinatário emerge frequentemente em notas de abertura que precisamente o seleccionam como leitor primeiro;”*<sup>20</sup>

Neste sentido, o manual perspectiva-se como detentor de uma “verdade” inquestionável, revestindo-se do estatuto de suporte por excelência das práticas lectivas, condicionando, entre outros aspectos, os conteúdos a adquirir e as formas da sua transmissão. Para além de que, por vezes, não são questionados por alguns professores que o utilizam como único meio estruturante da disciplina. Os professores, quando planificam, não consultam os programas, mas sim os manuais que funcionam como mediadores entre aqueles e a prática docente servindo de guias para a organização das aulas.

Nesta perspectiva, programas e manuais deviam estar de acordo na apresentação dos conteúdos seleccionados, na sua apresentação e na forma como querem que sejam transmitidos/apropriados por professores e alunos. No entanto, e no entender de Ferraz,

*(...) um manual não é uma cópia do programa (e nunca o poderá substituir), mas reflecte a apropriação que o autor ou os autores tenham feito dele, e traduzem-se nos conteúdos privilegiados, nas indicações metodológicas, na importância dada às actividades, aos suportes científicos, culturais, no respeito pelos objectivos definidos em relação com as finalidades do sistema educativo. É a apresentação de um projecto pessoal ao serviço do ensino e da aprendizagem.*<sup>21</sup>

Na realidade portuguesa – e não só – os manuais funcionam como, *“ (...) um instrumento muito poderoso de regulação das práticas profissionais, e dão, muitas vezes,*

<sup>20</sup> CASTRO, *Já agora não se pode exterminá-los?* P. 191.

<sup>21</sup> FERRAZ, (1997), p. 17.

*expressão a orientações divergentes daquelas que se encontram nos programas, nomeadamente no domínio da leitura”.*<sup>22</sup>

Deparamo-nos com a possibilidade de trabalharmos com manuais tão distintos, tendo em conta os referidos “projectos pessoais”, no que concerne os conteúdos e as modalidades de os transmitir, que originarão aquisições igualmente diversas, podendo influenciar negativamente os resultados de provas e exames nacionais.

*O currículo, é sabido, resulta sempre de operações de selecção de cultura; numa dada sincronia, e de entre o conhecimento disponível, são realizadas escolhas; e nestas escolhas os manuais escolares têm uma importância fundamental na conformação das formas e dos conteúdos do “conhecimento pedagógico”. Assim sendo, os manuais escolares podem ser descritos em função dos conhecimentos que comportam e dos princípios que subordinaram as inclusões e exclusões que realizaram.*<sup>23</sup>

De certa forma, falta aos professores uma reflexão crítica e uma ausência de formação específica na área dos manuais escolares.

Em síntese, o manual desempenha, por vezes, as funções do programa da disciplina e condiciona as práticas lectivas, pois ele ocupa um lugar primordial nas aulas de Português. A pluralidade de manuais poderá significar diversidade nas práticas pedagógicas e nas aprendizagens. Sendo a leitura um dos objectivos privilegiados da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, deveremos debruçar-nos sobre a forma como nas nossas escolas se ensina a ler e com recurso a que instrumentos. Pressupondo que os manuais escolares são material de apoio relevante no processo ensino-aprendizagem da compreensão da leitura, devem fomentar o desenvolvimento de competências de compreensão escrita, através do contacto com uma grande variedade de textos e de situações de leitura diferenciadas, de modo a promover o desenvolvimento intelectual, social e afectivo do aluno e a capacitá-lo de ferramentas necessárias à participação activa na sociedade em que se insere.

Devemos ter em conta que,

---

<sup>22</sup> CASTRO, Entrevista à Página, p. 3.

<sup>23</sup> CASTRO, *Já agora não se pode exterminá-los?* P. 189.

*No quadro da cultura escolar, as actividades de leitura são mediatizadas pelo professor, pelo grupo de alunos, são objectivadas em consonância com os fins e as funções da escola e da escolarização (...) Entre o texto e a criança está o professor; entre o professor e o texto está o programa.*<sup>24</sup>

A leitura proposta pelo manual é orientada e o aluno recebe orientações explícitas quanto ao seu comportamento de leitor. Assim, “ *O manual escolar é pró-activo, disciplinando o acto de ler.* ”<sup>25</sup> Devemos posicionar-nos, de forma a “ *(...) reequacionar a forma como os textos estão na escola, mais até do que a questão dos textos que estão na escola.* ”<sup>26</sup>

Mais uma vez a escola e os professores devem tomar uma atitude crítica, já que,

*(...) não nos podemos esquecer que vivemos hoje num mundo em transformação, também do ponto de vista das práticas e das exigências de literacia. A obrigação da escola é a de pelo menos, tentar responder a tais transformações, na certeza de que não são as velhas respostas que servirão para responder a problemas novos.*<sup>27</sup>

---

<sup>24</sup> MAGALHÃES, Justino, (2006) p. 11.

<sup>25</sup> MAGALHÃES, idem, p.12

<sup>26</sup> CASTRO, Entrevista à Página.

<sup>27</sup> CASTRO, idem.

### 1.1.2. A problemática do cânone

A nossa proposta, neste momento, não é problematizar as concepções de cânone literário, mas sim, evidenciar a relação manual /cânone, que escolhas são feitas e que leituras inferenciais são por ele propostas.

Este termo, cânone, etimologicamente oriundo do grego *kanōn*, podia referir-se a *modelo, princípio, regra*. Pelo latim, *canōn*, chegaram-nos os sentidos de *lei, medida*, assim como o conjunto de textos/livros que a Igreja reconhecia como resultantes de inspiração divina, os textos *canónicos* em oposição aos textos *apócrifos*, os excluídos. Podemos afirmar que o cânone corresponde ao que está contido no livro sagrado, sem hipótese de abertura a outros textos.

Actualmente, este termo é indissociável da figura do teórico e crítico literário Harold Bloom, autor de discurso controverso na obra “Cânone Ocidental”, onde não só define cânone e expõe as características que tornam uma obra canónica (eterna do ponto de vista secular), mas também apresenta uma lista dos autores que ele considera os “eleitos” da tradição literária ocidental. O autor afirma que,

*As defesas ideológicas do cânone Ocidental são tão prejudiciais em relação ao valores estéticos como o são as investidas dos atacantes que procuram destruir o Cânone ou, tal como eles proclamam, “abri-lo”. Nada é mais essencial ao Cânone que os seus princípios de selectividade, que são elitistas unicamente na medida em que se fundam em rigorosos critérios artísticos. Aqueles que se opõem ao Cânone insistem em que há sempre uma ideologia envolvida na formação do cânone. Na verdade, vão mesmo mais longe e falam da ideologia de formação do cânone, sugerindo que fazer um cânone (de perpetuá-lo) é um acto ideológico em si mesmo.*<sup>28</sup>

Para BLOOM, “O Cânone Ocidental, apesar do idealismo daqueles que o abrem, existe precisamente para impor limites, para estabelecer um princípio de medida que é tudo menos político ou moral.”<sup>29</sup> Se assim não fosse, qualquer autor/obra ascenderia ao estatuto de literária.

<sup>28</sup> BLOMM, Harold. 1995, O Cânone Ocidental, p. 33.

<sup>29</sup> BLOMM, Harold. 1995, O Cânone Ocidental, p. 44.

Podendo ser considerado como “o melhor da literatura”, no contexto escolar, o cânone é a lista das obras reconhecidas como modelos, ou seja um género de catálogo que apresenta os autores tidos como importantes ao nível da literatura. Como nos diz BRANCO, “ *O cânone literário é, por definição, o conjunto de textos que os programas oficiais consideram de estudo obrigatório, por ser considerado ilustrativo da excelência e da variedade de um património nacional merecedor de conservação e perpetuação.*”<sup>30</sup>

O que nos interessa, neste ponto, relaciona-se com o cânone literário escolar, designado por um *corpus* formado pelos textos programáticos legitimados ao nível do discurso pedagógico. Com as alterações dos programas em 1997 e em 2001, o lugar da literatura “enfraqueceu”, devido em parte à reconfiguração da Área do Português, passando a disciplina de Português a ser a mesma em todas as áreas, à excepção da opção de Literatura Portuguesa, nos 10º e 11ºanos, e de outra de Literaturas de Língua Portuguesa, no 12º ano, apenas para os alunos dos Cursos de Línguas e Literaturas.

Nesta perspectiva, e centrando a nossa atenção nas finalidades e objectivos apresentados no programa, a disciplina de Português no Ensino Secundário é considerada como uma aula de Língua Portuguesa/Língua Materna, em que a vertente linguística é super valorizada. Constatemos:

- *“Assegurar o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão em língua materna;*
- *Desenvolver a competência de comunicação, aliando o uso funcional ao conhecimento reflexivo sobre a língua;*
- *Assegurar o desenvolvimento do raciocínio verbal e da reflexão, através do conhecimento progressivo das potencialidades da língua;*
- *Contribuir para a formação do sujeito, promovendo valores de autonomia, de responsabilidade, de espírito crítico, através da participação em práticas de língua adequadas;*
- *Promover a educação para a cidadania, para a cultura e para o multiculturalismo, pela tomada de consciência da riqueza*

<sup>30</sup> BRANCO, António, *Pedagogia do cânone literário escolar*.p.1.

*linguística que a língua portuguesa apresenta.*”<sup>31</sup>

As orientações programáticas seleccionaram “ (...) *para o corpus de leitura, alguns textos de reconhecido mérito literário*” (...), salientando, no entanto, que, na sua prática pedagógica, o professor orientará as propostas de leitura (...) *evitando-se a excessiva referência à história da Literatura ou contextualizações prolongadas, bem como o uso de termos críticos e conceitos que desvirtuem o objectivo fundamental da leitura.*”<sup>32</sup>

A fixação do cânone é especificamente traduzida em finalidades e objectivos educativos como os que a seguir citamos, a partir do programa:

Finalidades:

- *“Formar leitores reflexivos e autónomos que leiam na Escola, fora da Escola e em todo o seu percurso de vida, conscientes do papel da língua no acesso à informação e do seu valor no domínio da expressão estético - literária;*
- *Promover o conhecimento de obras/autores representativos da tradição literária, garantindo o acesso a um capital cultural comum;”*<sup>33</sup>

Objectivos:

- *Desenvolver capacidades de compreensão e de interpretação de textos/discursos com forte dimensão simbólica, onde predominam efeitos estéticos e retóricos, nomeadamente os textos literários, mas também os do domínio da publicidade e da informação mediática.*
- *Desenvolver o gosto pela leitura dos textos de literatura em língua portuguesa e da literatura universal, como forma de descobrir a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua e de ampliar o conhecimento do mundo;”*<sup>34</sup>

---

<sup>31</sup> Novos Programas, (2001), p. 6.

<sup>32</sup> Programa, p. 24.

<sup>33</sup> Idem, p. 6.

<sup>34</sup> Idem, p. 7.

Como podemos constatar, os textos literários continuam a constar dos programas, contudo são aí encarados numa perspectiva linguística, como aliás é notório ao longo das extensas sessenta e quatro páginas de discurso altamente técnico e demasiado direccionado para a formação e educação dos jovens, focalizado na cidadania e nas competências comunicacionais dos alunos. No entender de CEIA, “ *os actuais programadores são fundamentalmente linguistas, que assumiram publicamente que o ensino da Língua Portuguesa é prioritário no Secundário, porque não reconhecem à Literatura a capacidade de formar linguisticamente os indivíduos* ” Senão vejamos:

- “*Deve fazer-se a análise e estudo de textos literários, assim como de outros de diversa natureza com valor educativo e formativo.*”<sup>35</sup>
- “*A leitura do texto literário deverá ser estimulada pois contribui decisivamente para o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, integrando as dimensões, humanista, social e artística, e permite acentuar a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua. (...) O convívio com os textos literários acontecerá também quando se puserem em prática **contratos de leitura** a estabelecer entre professor e alunos.*”<sup>36</sup>

Decorrem destas orientações dois aspectos prejudiciais:

- i. “*O afastamento dos clássicos da História da Literatura dos Programas de Português;*
- ii. “*O recurso sistemático ao fragmento, ao excerto e a uma visão utilitária da Literatura, subjugada pelos mais recentes paradigmas comunicacionais, conforme acontece já nos actuais Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico.*”<sup>37</sup>

Assim, no que diz respeito à leitura do texto literário, no 10º, 11º e 12º Ano, os alunos que não optem pelo Curso Geral de Línguas e Literaturas,

---

<sup>35</sup> Novos Programas, p. 3.

<sup>36</sup> Idem, p. 5.

<sup>37</sup> CEIA, Carlos, (2001), p. 4.

- “Não contactarão com literatura anterior ao século XVI;
- Não serão, com certeza, capazes de perspectivizar os textos lidos na sua cronologia mínima, apesar de nas Finalidades se utilizar o conceito de “tradição literária”. ”<sup>38</sup>

Estas afirmações emanam da observação dos textos literários propostos para o Ensino Secundário, apresentados no seguinte quadro:

10º Ano	11º Ano	12º Ano
-Textos literários de carácter biográfico; - Camões lírico; - Poetas do século XX; - Crónicas literárias; - Contos/novelas de autores de século XX da literatura portuguesa e da literatura universal.	- <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i> , do P <sup>E</sup> António Vieira (excertos); - Frei Luís de Sousa, de Almeida Garrett (excertos); - um romance de Eça de Queirós.	- Fernando Pessoa e heterónimos; - Camões e Pessoa: <i>Os Lusíadas e Mensagem</i> ; - <i>Felizmente há luar</i> , de Luís de Sttau Monteiro; - <i>Memorial do Convento</i> , de José Saramago.

Quadro 2 – Textos literários do Currículo do Ensino Secundário

O que verificamos, com alguma decepção, é que a leitura dos textos literários não é definida em termos de objectivos centrais da disciplina, dependendo do suposto “estímulo” que o professor é ou não capaz de despertar nos seus alunos, e ainda do contrato de leitura, actividade/estratégia entendida por muitos docentes como facultativa.

<sup>38</sup>CEIA, Carlos, (2001), p. 5.

## 1.2. Competências em Português no 10º Ano de Escolaridade

Debrucemo-nos agora sobre o programa de Língua Portuguesa para o Ensino Secundário, mais concretamente, no que diz respeito ao décimo ano de escolaridade. Este último, como já referimos anteriormente, sofreu grandes mudanças desde os anos oitenta, passando pela revisão curricular, homologação de Novos Programas em 2001, e consequente entrada em vigor no ano lectivo 2003/2004.

A redefinição da Área do Português e os textos que regulamentam o discurso pedagógico oficial desencadearam fortes discussões em torno destas alterações, culminando no debate sobre os manuais de Português e seus conteúdos - já referenciado atrás. No que concerne a realidade portuguesa,

*(...) as escolhas que os programas escolares hoje realizam, (...) de natureza política (...) têm expressão ao nível das metas que são definidas para as acções pedagógicas e dos conteúdos que são seleccionados (...) e também ao nível das metodologias propostas e das modalidades e dispositivos de avaliação sugeridos.*<sup>39</sup>

O programa de Língua Portuguesa para o Ensino Secundário, apesar da sua extensão, 64 páginas (sem contar com a bibliografia), resume-se à formulação de princípios gerais e à apresentação de orientações reguladoras das práticas pedagógicas. De facto, os novos programas expõem exaustivamente práticas pedagógicas, (sugestões metodológicas, sobre as diferentes competências essenciais da disciplina, o desenvolvimento do programa quanto aos conteúdos a leccionar, a gestão do programa e ainda uma sugestão de organização da actividade lectiva em sequências de ensino – aprendizagem), merecedoras de justificação, “ (...) que não pretende ser nem exaustiva nem prescritiva, limitando-se a ser uma **sugestão** que poderá servir de referência à gestão do programa a fazer pelos professores. (...) As sequências de ensino - aprendizagem poderão ser abordadas pela ordem que o docente entender. No entanto, à ordem sugerida subjaz um critério de progressão.”<sup>40</sup>

<sup>39</sup> CASTRO, (200), O Português no Ensino Secundário, p.36.

<sup>40</sup> Novos Programas, p. 48

Contudo, a nova disciplina de Língua Portuguesa carece de referências basilares, a que o programa responde instituindo as competências nucleares da disciplina, a “*Compreensão Oral*”, a “*Expressão Oral*”, a “*Expressão Escrita*”, a “*Leitura*” e o “*Funcionamento da Língua*”.

A disciplina de Português apresenta ainda como finalidades:

- *Assegurar o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão em língua materna;*
- *Desenvolver a competência de comunicação, aliando o uso funcional ao conhecimento reflexivo sobre a língua;*
- *Formar leitores reflexivos e autónomos que leiam na Escola, fora da Escola e em todo o seu percurso de vida, conscientes do papel da língua no acesso à informação e do seu valor no domínio da expressão estético-literária;*
- *Promover o conhecimento de obras/autores representativos da tradição literária, garantindo o acesso a um capital cultural comum;*
- *Proporcionar o desenvolvimento de capacidades ao nível da pesquisa, organização, tratamento e gestão de informação, nomeadamente através do recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação;*
- *Assegurar o desenvolvimento do raciocínio verbal e da reflexão, através do conhecimento progressivo das potencialidades da língua;*
- *Contribuir para a formação do sujeito, promovendo valores de autonomia, de responsabilidade, de espírito crítico, através da participação em práticas de língua adequadas;*
- *Promover a educação para a cidadania, para a cultura e para o multiculturalismo, pela tomada de consciência da riqueza linguística que a língua portuguesa apresenta.*<sup>41</sup>

O texto programático oficial, repositório de demasiadas orientações, em nosso entender, acentua a ideia de que o professor não detém os saberes necessários ao desempenho da sua actividade profissional, como tal é imperioso fornecer-lhe toda a informação pertinente e “desejada”. O discurso oficial é reflexo de políticas vigentes e fundamentado em metas a atingir. Só assim se poderá entender um programa que desvaloriza o saber científico do professor, adquirido no ensino superior, a preparação

<sup>41</sup> Programa de Língua Portuguesa, (2001), p. 6.

inicial, em termos de formação, e ainda a capacidade inovadora e empreendedora que alicerça a actividade profissional do professor ao longo da sua carreira.

O Programa de Português para o Ensino Secundário, no que concerne a competência leitora (só na página 3, último parágrafo), sugere:

- *“Em suma, de acordo com os «Princípios Orientadores da Revisão Curricular», (...) Deve fazer-se a análise e estudo de textos literários.”<sup>42</sup>*
- *“A aula de Português deve constituir-se como um espaço de promoção da leitura, de desenvolvimento das competências da compreensão/expressão oral e escrita e conhecimento reflexivo da língua através do contacto com uma variedade de textos e de situações que favoreçam o desenvolvimento intelectual, social e afectivo do aluno e o apetrechem com os instrumentos indispensáveis à participação activa no mundo a que pertence.”<sup>43</sup>*

Dá indicações específicas de orientação quanto ao tipo de textos a utilizar na aula de Português, devendo-se promover,

- *“...o acesso a textos de várias tipologias, preferencialmente relacionados com a área de formação ou com o interesse dos alunos, bem como a textos dos domínios transaccional e educativo, que contribuem para a formação da cidadania.”<sup>44</sup>*

Acentuando uma vez mais que,

- *“A formação dos alunos para a cidadania, competência transversal ao currículo, é também uma competência do Português (...). Trata-se, em suma, de levar o indivíduo – aluno a saber viver bem consigo e com os outros.”<sup>45</sup>*

<sup>42</sup> Programa de Língua Portuguesa, (2001), p 3.

<sup>43</sup> IDEM, p. 16.

<sup>44</sup> IDEM, p. 5.

<sup>45</sup> IBIDEM, p. 8/9.

Não esquecendo que,

➤ *“A aula de língua materna deve ser, fundamentalmente, orientada para a consciência e fruição integral da língua.”*<sup>46</sup>

Chegados a este momento da leitura do programa de Português – e ainda só estamos na página dezasseis –, sentimos que o desempenho do professor nesta área disciplinar ultrapassa a barreira do que são as suas funções e desempenho e encaminha-se para uma “missão inglória” de percurso acidentado, colocando nos ombros do professor determinadas responsabilidades de âmbito formativo, social, educacional e mesmo familiar, as quais só podem ser tidas em conta no geral e envolvendo todas as partes constituintes de uma sociedade democrática.

No âmbito da competência nuclear da leitura, o programa refere que,

*A competência de leitura desenvolve-se em vários níveis de proficiência a partir do convívio reflectido com os textos e outras mensagens gráficas. A compreensão do texto a ler pressupõe a apreensão do significado estrito do texto que envolve o conhecimento do código linguístico, o funcionamento textual e intertextual.*<sup>47</sup>

Os objectivos, na aprendizagem da competência de leitura, envolvem modalidades, tipos e estratégias enfatizando no acto de ler os seus três momentos: “a pré-leitura”, proporcionando “ a observação global do texto e a criação de condições favoráveis à sua compreensão,”; “a leitura”, prevendo “ a construção dos sentidos do texto, feita através de estratégias adequadas”; “ a pós-leitura” facilitando actividades de reacção/reflexão que visam integrar a sistematizar os novos conhecimentos e competências.”<sup>48</sup>

Desta forma, será possível criar um ambiente favorável ao desenvolvimento das competências de compreensão e de interpretação, ou seja, uma “comunidade de leitura”, em que o aluno possa, progressivamente, adquirir autonomia.

---

<sup>46</sup> Programa de Língua Portuguesa, (2001), p. 16.

<sup>47</sup> IDEM, p. 22.

<sup>48</sup> IDEM, p. 23.

Em contexto escolar, a leitura exige práticas diversificadas tendo em conta a tipologia textual, o contexto e a sua finalidade. Sendo o espaço da aula de Português privilegiado quanto aos vários tipos de leitura, o programa oficial propõe que se promovam três modalidades:

- *“leitura funcional – pesquisa de dados e informações para solucionar um problema específico;*
- *leitura analítica e crítica – construção pormenorizada da significação do texto, visando a capacidade de análises críticas autónomas;*
- *leitura recreativa – fruição estética e pessoal dos textos.”*<sup>49</sup>

Sob o ponto de vista curricular, a leitura literária deve possibilitar o desenvolvimento linguístico e literário,

*(...) numa aprendizagem integrada, permitindo ao aluno constituir uma cultura literária pelo convívio com obras mais complexas e, eventualmente, mais distantes do seu universo referencial. A leitura do texto literário pressupõe informação contextual e cultural bem como teoria e terminologia literárias.*<sup>50</sup>

Terão sido estas e outras afirmações/orientações, as causadoras de acesas polémicas sobre a abertura da aula de Português a outros textos que não apenas o literário - todos nos recordamos do regulamento do concurso televisivo, de contornos em nada educativos “Big Brother”-, possibilitando o acesso a diversos tipos de discurso que concorrem para o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno, permitindo, “*desenvolver a sua progressiva capacidade de saber adequar o acto verbal às situações de comunicação, através da colocação necessária do aluno face a uma variedade de situações*”.<sup>51</sup>

Sendo a leitura objecto de estudo em si mesmo, e paralelamente instrumento de aprendizagem, é evidente que o seu frágil domínio se vai repercutir na aquisição de conhecimentos nas diversas disciplinas do currículo.

<sup>49</sup> Programa de Língua Portuguesa, (2001), p. 24.

<sup>50</sup> IDEM, p. 25.

<sup>51</sup> DIONÍSIO, M<sup>a</sup> de Lourdes, (2000), p. 71.

O 10º Ano de Escolaridade deve ser considerado como um ano de adaptação às exigências que alicerçam a frequência do Ensino Secundário, capacitando o aluno com ferramentas que o encaminhem no sentido das aquisições das competências nucleares da disciplina, de forma a ser possível pôr em prática o programa.

O professor deve iniciar o ano lectivo com actividades de forma a diagnosticar as aquisições das competências essenciais na leitura, competência que realçamos neste trabalho. Assim, o diagnóstico deve seguir os seguintes itens: *ler com fluência; apreender criticamente o significado e a intencionalidade de textos escritos; seleccionar estratégias adequadas ao objectivo de leitura; distinguir tipos/géneros de textos; reconhecer o valor estético da língua.*<sup>52</sup>

Muito haverá a fazer e a ter em conta, para além do que programas e manuais apresentam. Para finalizar, apresentamos a grelha<sup>53</sup> dos conteúdos respeitantes à competência leitora.

<b>LEITURA</b>	
<b>P R O C E S S O S</b>	<p><b>Estruturação da actividade em três etapas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>Pré-leitura:</b> activação de conhecimentos sobre o tópico e o género/tipo de texto e antecipação de sentidos a partir de indícios vários</li> <li>. <b>Leitura:</b> construção dos sentidos do texto</li> <li>. <b>Pós-leitura:</b> organização da informação e reinvestimento dos conhecimentos adquiridos</li> </ul> <p><b>Estratégias de leitura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>Leitura global:</b> leitura exploratória do texto para determinar o seu interesse e captar o sentido global</li> <li>. <b>Leitura selectiva:</b> pesquisa de informação precisa</li> <li>. <b>Leitura analítica e crítica:</b> análise pormenorizada do texto</li> </ul>

<sup>52</sup> Novos Programas, (2001), p. 17.

<sup>53</sup> IDEM, p. 33

D E C L A R A T I V O S	<p><b>. O verbal e o visual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a imagem fixa e em movimento</li> <li>. funções da imagem (informativa e explicativa)</li> </ul> <p><b>Textos:</b></p> <p><b>. Textos informativos diversos</b>, preferencialmente relacionados com o agrupamento ou com o interesse manifestado pelos alunos e os seguintes <b>textos dos domínios transaccional e educativo</b> que contribuem para a formação para a cidadania:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- declaração</li> <li>- requerimento</li> <li>- contrato</li> <li>- regulamento</li> <li>- relatório</li> <li>- verbetes de dicionários e enciclopédias</li> <li>- artigos científicos e técnicos</li> </ul> <p><b>. Textos de carácter autobiográfico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- memórias, diários, cartas.</li> <li>. implicação do “eu” no discurso, apresentando uma opinião, defendendo uma convicção ou exprimindo uma sensibilidade</li> <li>. relação entre o “escrevente” e o seu destinatário (da carta funcional à carta intimista)</li> <li>- Leitura literária: textos literários de carácter autobiográfico <ul style="list-style-type: none"> <li>. Camões lírico <ul style="list-style-type: none"> <li>- aspectos gerais da poesia de Camões</li> <li>- reflexão do eu lírico sobre a sua própria vida (redondilhas e sonetos)</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> <p><b>. Textos expressivos e criativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura literária: poesia lírica <ul style="list-style-type: none"> <li>. Poetas do séc. XX – breve antologia (literatura portuguesa e literaturas de língua portuguesa)</li> <li>- (modos/géneros líricos; convenções poéticas; ritmo; sonoridades; elementos estruturadores de sentido)</li> </ul> </li> </ul> <p><b>. Textos dos media</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- artigos de apreciação crítica (sobre exposições, espectáculos, televisão, livros, filmes)</li> <li>- crónicas</li> <li>- leitura literária: crónicas literárias</li> </ul> <p><b>. Textos narrativos e descritivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura literária: contos/novelas de autores do séc. XX (seleccionar dois contos/novelas, um/uma de literatura portuguesa/literaturas de língua portuguesa e um/uma da literatura universal) <ul style="list-style-type: none"> <li>- (modo/género; organização do texto; ordenação da narrativa; construção dos sentidos)</li> </ul> </li> </ul> <p><b>. Textos para leitura em regime contratual</b></p>
--	---

Quadro 3 – Conteúdos da competência leitora no 10º Ano de Escolaridade.

Da observação do quadro realçamos a fraca presença do texto literário, exceptuando o estudo da lírica de Camões e dos poetas do século XX. O texto narrativo é pouco realçado e as propostas apresentadas são diminutas. Somos de opinião que era preferível reduzir o estudo do texto utilitário reforçando a presença da literatura.

### 1.3. Objectivos do estudo

**“Não sei como é que aprendi a ler, só me lembro  
das minhas primeiras leituras.”**

Rousseau

No estudo efectuado no âmbito desta dissertação, enquadra-se, nesta área de investigação em particular, o manual e os modos de ler os textos literários, no caso concreto, os narrativos. Este tema foi influenciado por aspectos relacionados com a prática profissional, em particular, o trabalho desenvolvido enquanto professora de Português do Ensino Secundário. Neste contexto é possível constatar-se que uma das dificuldades dos alunos é a motivação leitora e a compreensão na leitura. Estas são duas vertentes de um mesmo problema, que, na maioria dos casos, as propostas dos currículos e dos manuais escolares não ajudam a solucionar, pelo contrário, afastam os alunos do Secundário da leitura, actividade que lhes é fundamental tanto no prosseguimento de estudos, como na vida activa como cidadãos.

De facto,

*(...) o manual escolar configura-se como uma autêntica instância de conformação de comunidades de leitores.” (...) o manual(...) objecto pedagógico pretensamente neutro e natural, a selecção que opera de textos e autores, assim como as práticas de língua que, por via dessa selecção e das formas de interrogar o texto, explicitamente convalida, fazem dele um objecto capaz de condicionar, de forma decisiva, os seus leitores.<sup>54</sup>*

Consideramos que o ensino da literatura na aula de Língua Portuguesa está demasiado centrado nas sugestões enunciadas pelos manuais e nas respectivas propostas de correcção, limitando quer a interpretação dos alunos, quer a do próprio professor. Este não sente necessidade de investir numa análise mais subjectiva que permita alargar o horizonte dos alunos ou lhes possibilite trazer para essa mesma interpretação as suas experiências como leitores.

---

<sup>54</sup> AZEVEDO, Fernando, p. 2.

A literatura tem frequentemente o seu papel reduzido nas aulas de Língua Portuguesa, seja porque o estudo que dela se faz resulta da simples utilização de excertos apresentados nos manuais escolares e respectivos guiões de leitura, seja porque, na realidade, a própria literatura não é o objecto de trabalho, mas os autores e respectivos períodos literários, seja porque, a literatura mais não é do que um pretexto para o estudo do funcionamento da língua.

Neste ponto do trabalho, propomo-nos analisar o manual escolar de Língua Portuguesa editado pela Porto Editora para o 10º ano de escolaridade, *Expressões*, da autoria de Pedro Silva, Elsa Cardoso, Rita Correia, Rita Mendes, Sónia Costa e Alina Villalva (revisão científica), no âmbito das práticas de leitura propostas na didáctica do texto narrativo e da compreensão na leitura que daí emanam. Seleccionámos este manual por ser o adoptado na nossa escola e com o qual trabalhamos há três anos.



Figura 1 – Capa do manual estudado.

No entanto, o objecto do estudo não é o texto narrativo, mas sim os modos de leitura que o manual reconhece como válidos, e que, através dele, são propostos aos alunos, podendo ou não contribuir para “o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, integrando as dimensões humanista, social e artística”<sup>55</sup> e para “formar leitores reflexivos e autónomos que leiam na Escola, fora da Escola e em todo o seu percurso de vida...”<sup>56</sup>.

<sup>55</sup> Programa de Língua Portuguesa, (2002), p.5.

<sup>56</sup> IDEM, p. 6.

Em suma, os objectivos desta simples investigação baseiam-se nas leituras que o manual legitima e silencia, o que poderá conduzir a inferências sobre a concepção que este dispositivo pedagógico veicula tanto do leitor/aluno como da leitura da narrativa.

No primeiro capítulo, procedemos a uma revisão da literatura cujo objectivo se centra no uso que é feito do manual, da sua relação com o discurso oficial e com o cânone literário, e numa reflexão sobre a sua importância. Numa perspectiva histórica procurámos caracterizar o objecto manual e as suas influências ao longo da sua existência, na construção de leitores.

No segundo capítulo, apresentamos o modelo de ensino explícito, focalizando a nossa leitura na obra de Giasson. A partir desse modelo, reflectimos sobre a função da leitura em contexto escolar, terminando com dados relativos à literacia e ao desempenho dos alunos portugueses face à realidade europeia.

Finalmente, no terceiro capítulo, apresentamos uma proposta de análise de textos narrativos seleccionados do manual em estudo, no que concerne as actividades de leitura, relacionando-as com o modelo conceptual de Cunningham. Abordaremos ainda a questão do cânone escolar no que concerne as propostas do manual em estudo e do programa.

Na conclusão procuramos reflectir sobre o trabalho efectuado, apontando as limitações e as perspectivas que daí emanaram, numa tentativa de alterar o uso exclusivo do manual na aula de Língua Portuguesa, como único recurso didáctico legítimo ao alcance das práticas pedagógicas do professor.

#### 1.4. Inserção do estudo no âmbito da Didáctica do Português

*“Conhecer não é demonstrar nem explicar,  
é aceder à visão.”*

Antoine de Saint-Exupéry

A Didáctica é a disciplina que se ocupa do ensino do modo de ser da literatura. A história desta disciplina, nos currículos universitários, remonta aos anos oitenta, introduzida na altura na formação inicial de professores de Português, concentrando-se na definição daquilo que se ensina, de quem ensina e, sobretudo, como é que se ensina, vertente esta fundamental do conceito de didáctica.

Jacinto do Prado Coelho afirmou *“A literatura não se faz para ensinar: é a reflexão sobre a literatura que nos ensina.”*<sup>57</sup>, separando a literatura da pedagogia. Um outro autor, Jorge de Sena, escreveria,

*(...) a literatura não pode ser ensinada. Ensinar seja o que for é apresentar um instrumento adequado e explicar a maneira de uma pessoa tirar proveito dele. Daí resulta que se ensina a escrever estudos sobre literatura, e estudos sobre os estudos de literatura, indefinidamente; ou ainda se ensina a ensinar literatura.*<sup>58</sup>

Perante tais afirmações, tecem-se discussões, mas a nós, concretamente neste momento, interessa-nos a vertente pedagógica do ensino da literatura.

O estudo que apresentamos foi realizado num contexto académico e sócio - cultural caracterizado pelas diversas polémicas sobre a presença, melhor dizendo, sobre a quase ausência da Literatura no Programa de Língua Portuguesa dos Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário. Assistiu-se, com a reforma curricular, à substituição de alguma literatura de reconhecido mérito histórico – estético – literário por outros textos não literários, de diversos tipos e de carácter utilitário visando as

<sup>57</sup> COELHO, Jacinto do Prado, (1976), p. 46.

<sup>58</sup> SENA, Jorge de, (1984), p. 96.

competências comunicativas do aluno. Como já referimos anteriormente, o programa veicula fortemente a ideia de que a aula de Língua Portuguesa deverá promover a educação para a cidadania, a formação de um bom utilizador da língua, de comunicadores de sucesso visando a integração dele na sociedade.

Como instrumentos mediadores entre o discurso oficial e as actividades da sala de aula, os manuais condicionam a actividade do professor, podendo criar um afastamento entre esta e o próprio programa. Tendo em conta um dos objectivos do nosso estudo, entendemos que será importante compreendermos que estratégias pedagógicas de leituras são propostas nestes objectos, pois é com eles que professores e alunos trabalham diariamente, ao longo de um ano lectivo.

Parece-nos importante perceber se os textos literários, no nosso caso concreto os narrativos, tendo em conta como estão enquadrados no manual, serão apresentados para, através deles, serem difundidos conteúdos declarativos relacionados com o conhecimento explícito da língua e com as intenções comunicativas, ou se estes textos estão também perspectivados como objectos estéticos (o que no nosso entender seria o mais correcto), já que no Programa de Língua Portuguesa se prevê,

*(...) que o aluno adquira uma atitude crítica, através de uma tomada de consciência sobre a forma como comunicamos o que queremos comunicar e desenvolva disponibilidade para a aprendizagem da língua, reflectindo sobre o seu funcionamento, descrevendo-a, manipulando-a e apreciando-a enquanto objecto estético e meio privilegiado de outras linguagens estéticas.*<sup>59</sup>

Na realidade, a escola deve procurar desenvolver nos alunos a capacidade leitora de diversos tipos textuais. No entanto, não bastará diversificar os textos, pois à diversidade dos textos deverá corresponder uma pluralidade de modos de leitura.

Devemos entender que a compreensão de “ *ensinar literatura é sobretudo ensinar a ler literatura: nada se ensina sem a consciência de objectivos concretos, sem prazer, sem atenção ao processo de aprendizagem ou ao processo de comunicação* ”.<sup>60</sup>

---

<sup>59</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2002), p. 3.

<sup>60</sup> SARAIVA, (1999), p. 66.

Assim, o texto literário considerado unidade é o lugar por excelência do encontro entre o estudo da Língua e o da Literatura. Este entendimento da leitura do texto em contexto de sala de aula só poderá beneficiar os alunos, quanto às suas competências leitoras, e os professores, na ligação que criam entre o leitor e o texto. A Linguística tem por objecto o estudo da língua, tomando em consideração o uso da língua falada e escrita, nos seus diversos registos. Nesta linha de sentido, a linguagem literária deve ser objecto de estudo da Linguística e, obviamente matéria a trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa.

É também fundamental que haja uma consciencialização da experiência vivida pelo aluno na aula de “leitura literária”, daí a necessidade de se perceber se é uma experiência agradável e digna de ser vivida e imitada ou se será apenas um simples exercício escolar com um objectivo pouco clarificado e de utilidade questionável.

Procuraremos que o presente trabalho possa ser um modesto contributo para uma reflexão mais profunda da leitura do texto narrativo em contexto escolar, por forma a alertar os professores da necessidade de se posicionarem criticamente face às propostas do manual, no que diz respeito à compreensão na leitura.

## **CAPÍTULO II**

# **A COMPREENSÃO LEITORA**

## II – A compreensão leitora

*“As pessoas não sabem o que custa em tempo e esforços aprender a ler. Eu necessitei para isso de oitenta anos e não estou certo de o ter conseguido plenamente.”*

Goethe

### 2.1. Modelos de ensino explícito

Actualmente, os modelos de compreensão em leitura percorrem caminhos explícitos onde o aluno é ser indivíduo activo. A leitura é considerada um processo interactivo, dependendo a interpretação de um texto da relação existente entre os conhecimentos do leitor, da sua intenção de leitura e dos elementos do contexto. Numa perspectiva metafórica, *“A leitura pode ser comparada com o desempenho de uma orquestra sinfónica; com efeito para interpretar uma sinfonia, não basta que cada músico conheça a sua partitura, é preciso ainda que todas as partituras sejam tocadas de forma harmoniosa pelo conjunto dos músicos.”*<sup>61</sup>

Em algumas escolas, ainda hoje se acredita que ensinar a ler é ensinar os processos e habilidades mais básicas, ou seja, a descodificação. DURKIN (1978-1979) citado por GIASSON (1993), após um estudo sobre o ensino da compreensão da leitura, concluiu que as estratégias de ensino daquela ocupavam menos de 1% do tempo dedicado à leitura e a sequência utilizada pelos professores era do tipo *“mencionar – dar exercícios – verificar as respostas”*, quando o lógico seria *“aplicação – exercício”*.<sup>62</sup> Esta actuação, por parte dos professores, pressupunha que feita a descodificação do texto aconteceria a compreensão do mesmo. Para além de que, as actividades se limitavam à colocação de perguntas sobre os conteúdos dos textos, levando os alunos à sua compreensão. Se tal não acontecesse, colocar-se-iam perguntas adicionais até que o aluno compreendesse o texto.

---

<sup>61</sup> SIMÃO, (2002), p. 103.

<sup>62</sup> GIASSON, (1993), *A Compreensão na leitura*, p. 47.

Hoje em dia, todavia, as estratégias que facilitam a compreensão leitora podem e devem ser ensinadas. O aluno não é mais considerado como um “discípulo”, mas sim como “aprendiz” “*que procura sentido naquilo que faz.*”<sup>63</sup>

O modelo que passaremos a expor, explícito ou directo, “*caracteriza-se pela preocupação de tornar transparentes os processos cognitivos presentes na actividade da leitura e pela importância dada ao desenvolvimento da autonomia do leitor.*”<sup>64</sup>

Cabe ao professor, através das interacções com o aluno, orientá-lo na sua actividade intelectual, desenvolvendo ao mesmo tempo estratégias conducentes a uma melhor compreensão leitora e, por conseguinte, à sua autonomia. Deverá ainda apoiar o aluno, fornecendo-lhe indícios e sugestões, questionando-o para que ele atinja o objectivo pretendido. À medida que o aluno for progredindo, o professor afastar-se-á, visando a sua autonomia, até porque, “*O ensino explícito sobre a leitura tem como objectivo as estratégias de compreensão.*”<sup>65</sup> Quando falamos de estratégias consideramos que uma “*estratégia consiste em saber não só como fazer, mas igualmente o quê, porquê e quando fazê-lo.*”<sup>66</sup>

Passemos agora a apresentar as etapas do ensino explícito que, embora com algumas variantes segundo os autores, são essencialmente as seguintes:

- i. Definir a estratégia e precisar a sua utilidade;
- ii. Tornar o processo transparente;
- iii. Interagir com os alunos e orientá-los para o domínio da estratégia;
- iv. Favorecer a autonomia na utilização da estratégia;
- v. Assegurar a aplicação da estratégia.

O ensino explícito, sendo um modelo eficaz, não deve excluir, mas antes coexistir com outras modalidades como a aprendizagem cooperativa, o ensino recíproco, a

---

<sup>63</sup> GIASSON, (1993), p. 48.

<sup>64</sup> IDEM, p. 46.

<sup>65</sup> IDEM, p. 50.

<sup>66</sup> IDEM, p. 54.

descoberta independente, a construção conjunta, entre outros. Qualquer dos modelos deve ser adequado a cada contexto concreto e real, implicando a sua flexibilidade.

O professor, perante determinado texto, deverá estabelecer estratégias específicas para os alunos que tem à sua frente e para cada momento diferente: antes, durante e depois da leitura. Antes da leitura, activará os conhecimentos dos alunos, solicitando-lhes previsões sobre o conteúdo do texto e orientando-os na intencionalidade leitora do mesmo. Durante a leitura incentivará os alunos a confirmarem ou não as suas previsões e a relacionarem o que leram com os seus conhecimentos. Depois da leitura, o professor promoverá actividades de síntese e ou crítica do texto, através de perguntas, resumos, mapas conceptuais, entre outros.

Segundo GIASSON<sup>67</sup>, antes, o leitor procurava o sentido do texto transmitido pelo autor e transpunha-o para a sua memória (figura 2). Hoje em dia, a concepção da leitura acentua o papel do leitor e da criação de interpretação por parte deste.

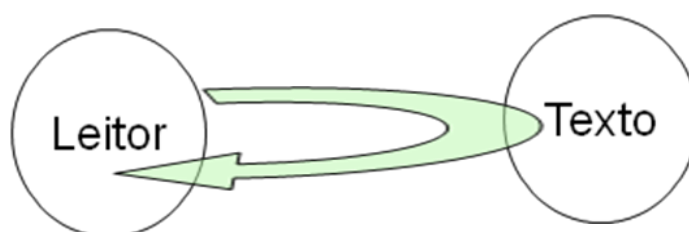


Figura 2 – Concepção tradicional.

O modelo explícito apresenta três vertentes funcionais e indissociáveis: o leitor, o texto e o contexto. A compreensão na leitura acontecerá, variando a sua intensidade, de acordo com a relação existente entre os três elementos. Cada um dos elementos compreende aspectos que condicionam o grau de sucesso da leitura. Este modelo pode ser representado pela seguinte figura:

<sup>67</sup> GIASSON, 1993, *A Compreensão na leitura*.

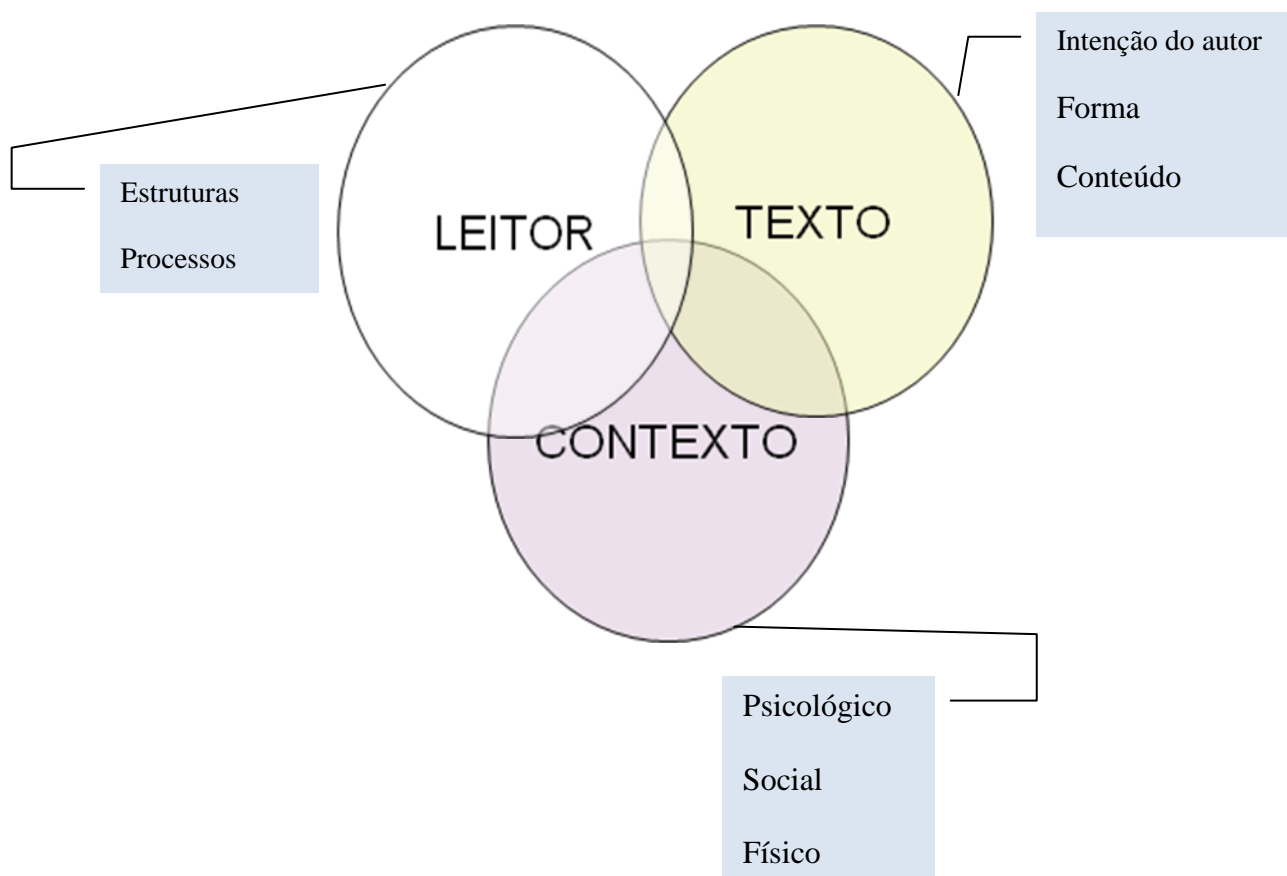


Figura 3 – Modelo da compreensão na leitura.

A compreensão na leitura pode variar tendo em conta o grau de relação existente entre as três variáveis.

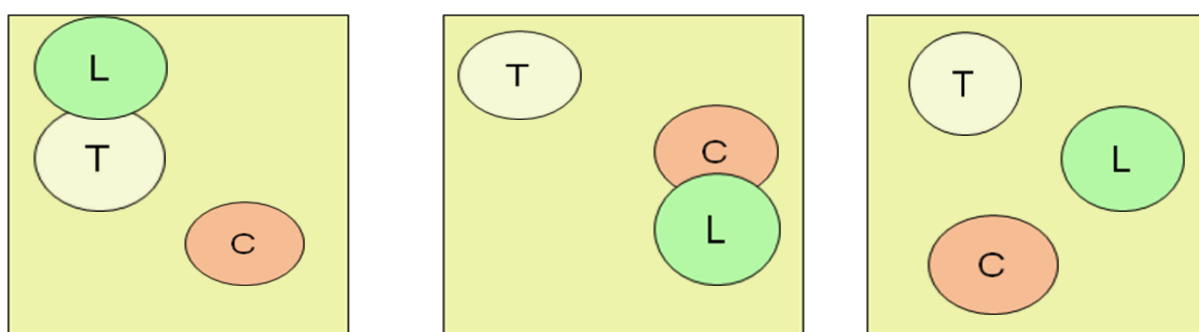


Figura 4 – Tipos possíveis de relação entre as variáveis *leitor*, *texto* e *contexto*.

Sendo o leitor o elemento mais complexo, passamos a apresentar uma figura que agrupa todas as componentes que lhe dizem respeito.

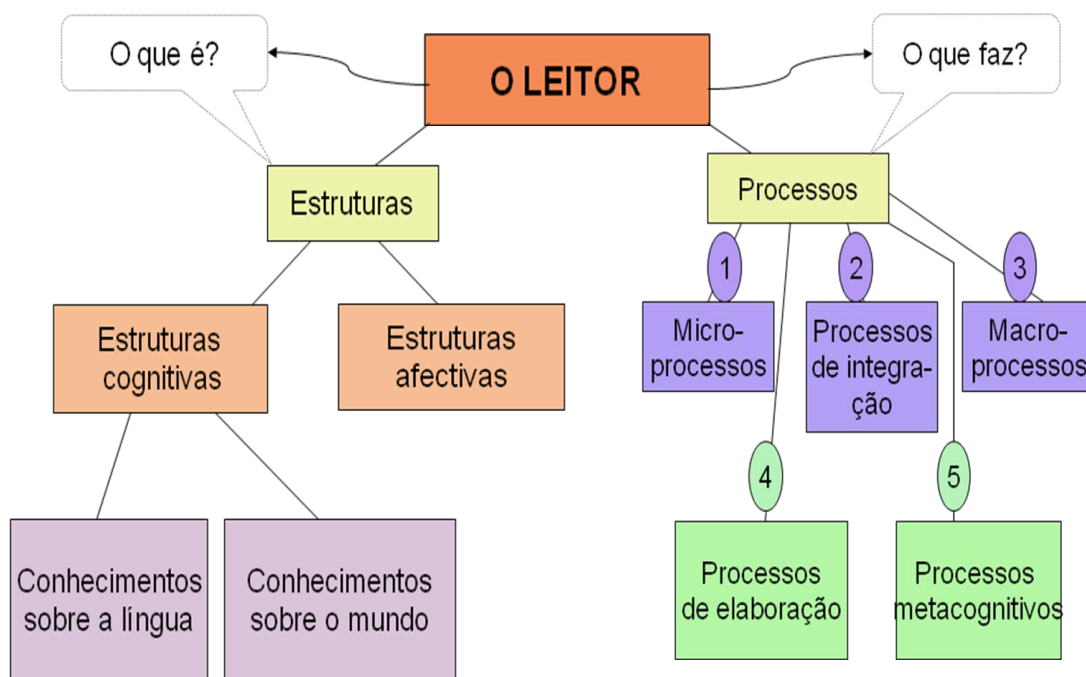


Figura 5 – Componentes da variável leitor.

Concentremos agora a nossa atenção à exploração do esquema. As estruturas do leitor distinguem-se entre cognitivas e afetivas. Estas últimas expressam a atitude geral face à leitura e aos interesses do leitor, ou seja, a sua postura volitiva de conhecimento sobre a língua e sobre o mundo, enquanto as estruturas cognitivas estão relacionadas com os próprios conhecimentos sobre a língua e o mundo que o leitor possui, independentemente do que ele quer ou não fazer. Para a compreensão da leitura, o leitor terá que possuir conhecimentos sobre a língua, tais como:

- i) Conhecimentos fonológicos, perante os quais o aluno deve ser capaz de distinguir os fonemas característicos da sua língua;
- ii) Conhecimentos sintáticos, relacionados com a ordem das palavras na frase;
- iii) Conhecimentos semânticos, do sentido das palavras e das relações entre elas;
- iv) Conhecimentos pragmáticos, que dizem respeito à forma como o aluno intervém e ao conhecimento sobre as regras de comunicação. Estes conhecimentos sobre a língua são adquiridos pelo aluno mesmo antes de aprender a ler e a escrever.

Por fim, os conhecimentos sobre o mundo são de importância fulcral para que o leitor compreenda e estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos anteriormente. A leitura de um texto é sempre influenciada pelos conhecimentos anteriores.

Quanto aos processos de leitura, habilidades que o leitor põe em curso durante a leitura, podem se esquematizadas da seguinte forma:

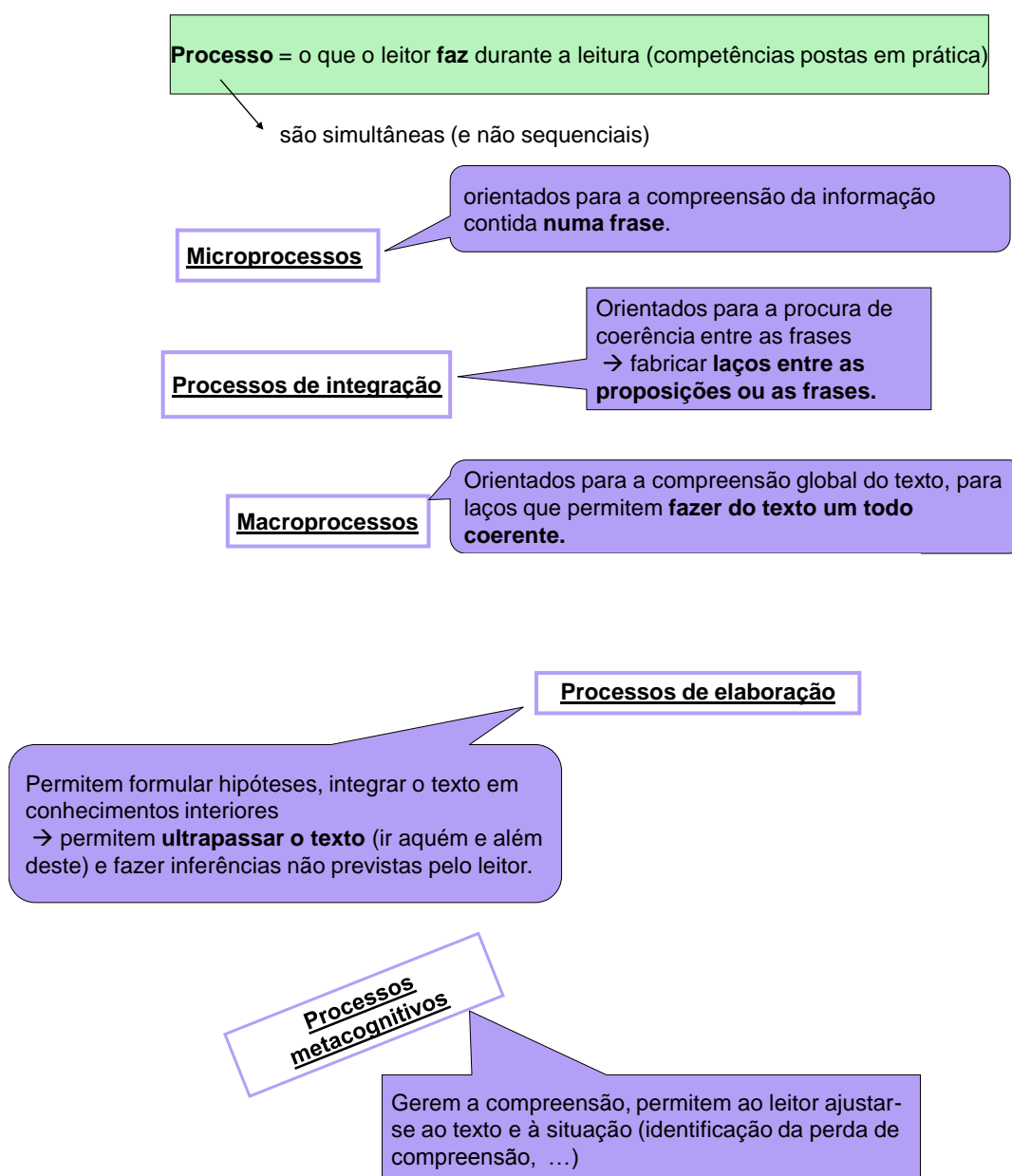


Figura 6 – Processos de leitura e seus componentes.

Estes processos, aquando da leitura de um texto, realizam-se a diferentes níveis, mas simultaneamente. Quanto às relações que se operam entre eles e o texto, podemos visualizá-las da seguinte forma:

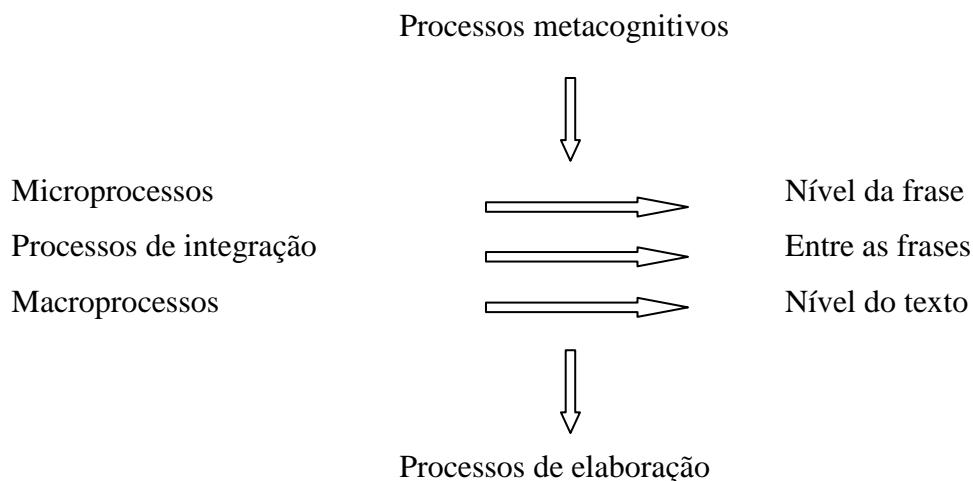


Figura 7 – Relações entre o texto e os processos de compreensão.

Retomando a ideia inicial, verificamos que “ *a compreensão não é a simples transposição do texto para a mente do leitor, mas uma construção do sentido que ele próprio faz.*”<sup>68</sup> Precisamos conhecer o tipo de texto para o podermos classificar, isto porque “ *os leitores se comportam de maneira diferente conforma os textos que lhes são apresentados.*”<sup>69</sup> Apresentamos um quadro de classificação dos mesmos:

Funções	Forma	
	Sequência temporal	Tema
Agir sobre as emoções	Texto narrativo	Texto poético
Agir sobre o comportamento	Texto directivo	Texto incitativo
Agir sobre os conhecimentos	Texto informativo (com sequência)	Texto informativo

Quadro 4 – Classificação dos textos.

<sup>68</sup> GIASSON, (1993), p. 35.

<sup>69</sup> GIASSON, (1993), p. 36.

A variável contexto contém todas as condições que envolvem o leitor quando lê um texto, e apresenta três tipos:

- i) Psicológico – Este é o lugar do próprio leitor e está condicionado pelo interesse/vontade de ler ou não. A intenção leitora determina o sucesso da interpretação.
- ii) Físico – Este aspecto é bem conhecido do processo ensino – aprendizagem, já que se reporta a todas as condicionantes físicas (ruído, temperatura, qualidade do material didático, comportamentos desajustados...) que envolvem o aluno.
- iii) Social – Respeita a todas as interações entre o aluno e professor e entre aluno e os colegas.

Em suma, a compreensão na leitura depende das relações que o leitor consegue estabelecer entre o novo texto e os conhecimentos anteriores adquiridos por ele. “ *Um leitor compreende um texto quando é capaz de activar ou de construir um esquema que explica bem os objectos e acontecimentos descritos no texto.*”<sup>70</sup>. Assim, considera-se no processo de leitura os contextos psicológico, social e físico. Além disso, normalmente, há necessidade de releituras de um texto para que possamos aprimorar a capacidade de inferência das informações implícitas presentes.

---

<sup>70</sup> GIASSON, (1993), p. 30.

## 2.2. A leitura em contexto escolar: função específica

***“Tudo quanto um homem lê é por ele pessoalmente recriado, voltado a criar. (...) Mas o leitor, além de recriar, recria-se, cria-se a si mesmo, volta a criar o seu próprio espírito”.***

(Manzano, 1988, p. 13)

*No fundo, o dever de educar consiste em ensinar as crianças a ler, iniciando-as na Literatura, em dar-lhes os meios de julgarem correctamente se sentem ou não a “necessidade de livros”. Porque, se se pode perfeitamente admitir que alguém rejeite a leitura, é intolerável que seja – ou julgue ser – rejeitado por ela. Ser excluído dos livros – mesmo daqueles que não fazem falta -, é uma enorme tristeza, uma solidão dentro da solidão.<sup>71</sup>*

Na sociedade actual, o cidadão tem acesso a todo o tipo de textos escritos, os quais ele vai seleccionando consoante o seu objectivo de leitura, na maior parte dos casos, para obtenção de informação. Como tal, espera-se que haja investimento no desenvolvimento das competências de comunicação verbal para que o cidadão seja capacitado no processamento da informação. Para além deste objectivo, há uma outra situação de leitura em que o cidadão procura um momento de “fruição estética”. O leitor torna-se autónomo, escolhe os textos, e a motivação para a compreensão é elevada. “O objectivo fundamental da escola é desenvolver a leitura para que o aluno se saia bem em todas as disciplinas, pois se ele for um bom leitor, a escola cumpriu em grande parte a sua tarefa”<sup>72</sup>. Para este autor, a leitura deve ser a continuação da escola na vida do cidadão para que possa entender a sociedade onde se insere e tente transformá-la num mundo melhor. O acto de ler encontra-se assim, na base da formação do ser humano, ou seja, na capacidade de se conhecer a si próprio e de compreender e interpretar o mundo que o rodeia.

Assim, “a leitura humaniza o homem”<sup>73</sup> e assume-se como prática positiva, que a escola deve incentivar e promover. No entanto, a escola não é o único lugar onde se

<sup>71</sup> PENNAC, Daniel, (1993), *Como um romance*.

<sup>72</sup> CAGLIARI, (1994), p. 25.

<sup>73</sup> PÉNNAC, (1993), p. 144.

formam leitores, e não poderá, exclusivamente, responder às expectativas sociais no que se refere às capacidades e às práticas de leitura dos cidadãos.

No que concerne à compreensão na leitura, reconhecemos que é importante trabalhar a capacidade de extrair informação relevante dos textos escritos para que esta se converta num poderoso instrumento de obtenção e tratamento de informação, de aprendizagem transversal – orientação fortemente veiculada nos Programas Nacionais de Língua Portuguesa – e de inserção social e não se reduza a uma mera aprendizagem escolar. Devemos compreender a compreensão na leitura, focalizando a nossa atenção na sua importância transdisciplinar e extra-escolar.

A criança para aprender a ler tem de, primeiramente, conhecer a língua materna, o que vai acontecendo no convívio com o grupo de aprendizagem familiar, social e cultural, através do qual ela vai acumulando experiências e adquirindo conhecimentos que se solidificam no seu percurso escolar.

Nesta perspectiva, ler é a actividade nuclear de um conjunto de práticas sociais e culturais, à qual se lhe reconhecem consequências cognitivas, sociais e económicas. Pode ainda, ser portadora de efeitos morais. Todas estas vertentes da leitura se relacionam com a cidadania, a cultura, o acesso a determinados empregos e a identificação nacional ou política.

Para além do conceito de leitura funcional, em que só se exige ao leitor o saber ler, encontramos a leitura de lazer, na sua essência, a leitura da literatura, pela qual, não raras vezes, se afere o nível cultural de uma sociedade. Mesmo quando se levam a cabo estudos e estatísticas no que concerne a leitura, as condicionantes referentes de falta de hábitos de leitura, dos cidadãos não leitores, do decréscimo nas vendas de livros, da fraca afluência às bibliotecas..., são relativas à leitura da literatura, actividade formativa e enriquecedora do conhecimento.

A escola, desde há muito, que é vista como o espaço primordial da leitura, já que é aqui que as crianças se iniciam num percurso de aprendizagem da leitura e da escrita, envolvendo-se em práticas sociais. É necessário que os alunos estejam imersos num ambiente favorável à leitura para que esta se transforme em necessidade e forma de lazer.

As crianças, que não têm acesso a livros não se vão interessar por eles; se os pais não têm hábitos de leitura, os seus filhos também não têm; se a criança só lê quando obrigada, nunca poderá desenvolver o gosto pela leitura e pelos múltiplos sentidos que esta lhe oferece. Mas, para poder ler é preciso saber ler. A sedução para gostar de ler pode começar na escola, logo, cabe a esta tarefa de assegurar um correcto e adequado processo de iniciação à leitura, visto que esta é “*um produto, antes de tudo, escolar*”, “*uma habilidade adquirida, não inata*”<sup>74</sup>, ao contrário de outras modalidades verbais, como a produção e o reconhecimento do oral.

*A escola ensina a ler no sentido em que ensina a relacionar os sinais gráficos com as palavras de que já conhecemos o sentido, a mecanizar a atribuição de sentido ao estímulo da informação gráfica e, destes passos (...), até processos como agrupar sintagmas, associar os textos a determinados sentidos. (...), para além de nos dar a conhecer autores e textos, promove atitudes e modos de ler que nos caracterizarão, por oposição a outros, quanto ao modo como nos vemos e vemos o mundo e, nele, a leitura.*<sup>75</sup>

Decorrente destas palavras, podemos entender o acto de ler como actividade que deve ser voluntária e agradável, e o seu ensino deverá levar em consideração esses aspectos. A leitura deve ser valorizada como instrumento de aprendizagem, de acesso à informação e de prazer – não como uma competição entre alunos – e, na escola, devem estar presentes as três vertentes. A leitura deve ser ainda, uma actividade significativa para o aluno, ter uma finalidade que ele compreenda e possa partilhar. Deverá abranger diversas modalidades – silenciosa, dialogada, em voz alta, dramatizada, ... – com textos adequados ao tipo de leitura e objectivo. Finalmente, antes da leitura, o professor deverá considerar as capacidades e o potencial dos alunos para que o nível de dificuldade dos textos seja acessível ao seu público, não deixando, no entanto, de constituir um desafio. Todavia, se tivermos em conta só as propostas presentes no manual, esse desafio não acontece e os leitores não investem na compreensão dos textos.

*A medida da imaginação de cada um na vida adulta, a meta que cada um de nós consegue atingir no exercício da mais espantosa e complexa das nossas capacidades – o ser capaz de pensar – é determinada pela forma*

<sup>74</sup> DIONÍSIO, M<sup>a</sup> Lourdes, (2000), p. 41.

<sup>75</sup> IDEM, p. 42.

*como nos moldaram a nossa imaginação durante os primeiros anos de vida. Somos o que lemos. E somos o que a nossa imaginação literária nos acrescentou. Quem nunca leu ou quem leu muito pouco, não conhece nem o mundo em que vive nem os mundos que podemos sonhar.*<sup>76</sup>

Numa perspectiva integradora nas metas traçadas pela Escola/Agrupamento, de Escolas de Idanha – a – Nova, na qual trabalhamos, apresentamos agora algumas das orientações e objectivos do Projecto Educativo para o sucesso dos nossos alunos que, no nosso entender, complementam a atitude e postura que o professor deve ter na sua prática lectiva.

Do Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova:

***Princípios e valores:***

- *Defesa dos valores universais consagrados na Declaração dos Direitos Humanos;*
- *Defesa da solidariedade como valor importante na formação cívica dos jovens e da sua relação com os outros;*
- *Participação do Agrupamento na promoção de actividades e projectos como resposta às solicitações do meio;*
- *Colaboração com os diversos parceiros para a melhoria do processo educativo;*

***Finalidades:***

- *Desenvolver na comunidade educativa atitudes de auto estima, respeito mútuo, confiança e tolerância para a boa convivência entre alunos, professores e demais agentes educativos;*
- *Criar nos alunos as capacidades e as competências para se tornarem cidadãos responsáveis, conscientes e actantes;*
- *Assegurar a formação escolar tendo em conta o aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos;*

<sup>76</sup> CEIA, Carlos, *O poder da leitura literária*, p. 8.

➤ *Contribuir para o bem-estar dos vários actores da vida da escola, promovendo e melhorando a qualidade dos desempenhos individuais e da vida escolar.*<sup>77</sup>

Tendo presente as orientações do Ministério da Educação e do Projecto Educativo da Escola, sem jamais nos desviarmos das características específicas dos nossos jovens, tentamos planificar o trabalho a desenvolver com aqueles, motivando-os para as aprendizagens, diversificando as estratégias e fomentando um ambiente saudável, que permita o diálogo, a inter-ajuda e o contacto com a família.

Desta forma a aula de Português, para além dos conteúdos programáticos, do *ensino da língua, em todas as suas manifestações escritas e orais formais, e o da literatura, não preterindo um em função de outro*<sup>78</sup>, deverá apostar na motivação e na relação afectiva que se mantém com os alunos, com o objectivo de proporcionar e manter um ambiente favorável e agradável às práticas lectivas.

Numa breve síntese, apresentamos agora os alunos do Agrupamento. Os nossos jovens, grupo etário em franca regressão desde há várias décadas, para frequentarem a Escola sede do Agrupamento, deslocam-se das várias freguesias, algumas delas a cerca de uma hora de percurso em autocarro. Assim, passam grande parte do dia afastados do agregado familiar, em condições de uma relativa autonomia que, se vantajosa na sua responsabilização, também proporciona contactos e comportamentos de riscos. Sendo a maioria das famílias de fracos recursos económicos e de uma relativa debilidade sociocultural, à Escola acabam por estar conferidas tarefas ampliadas no processo de formação e educação dos jovens.

Na verdade, os nossos alunos necessitam de um acompanhamento mais profundo, tendo a escola neste momento um Assistente Social e um Psicólogo, permanentemente em funções, que para todas as situações que ocorrem ainda é pouco. Os jovens sentem a falta de um acompanhamento familiar mais presente e, por vezes, transferem para a figura do professor a imagem de um modelo a seguir. Há casos em que essa transferência nem

---

<sup>77</sup> Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas do Concelho de Idanha-a-Nova.

<sup>78</sup> BALÇA, Ângela, *Leitura e Leituras*.

sempre acontece, originando-se situações de indisciplina, as quais a escola tem vindo a combater, notando-se, já nos últimos meses, uma melhoria no número de ocorrências registadas.

Ao longo da nossa carreira como docentes, temos vindo a constatar que os anos iniciais do 2º e 3º Ciclos apresentam mais problemas de integração e de indisciplina do que propriamente os outros anos e o Ensino Secundário. Assim sendo, quando os jovens chegam ao 10º Ano de Escolaridade a sua postura, apesar de imatura, na maioria dos casos, devido à idade (14-15 anos), é a de um(a) aluno(a) que quer aprender, quer saber e compreender o que o professor conhece. Sentem forte desejo de falar connosco e de darem a conhecer o que sabem, mesmo tendo consciência que ainda têm muito para aprender.

O 10º Ano de Escolaridade é um ano de difícil integração num novo e último ciclo de Ensino Obrigatório. Muitos dos alunos já foram ficando para trás ou ingressaram em Cursos Profissionais. Aos que seguiram o ensino regular, a escola, o professor e a família esperam muito deles e estas expectativas podem interferir no correcto desenvolvimento do percurso ensino/aprendizagem.

Perante a nossa realidade escolar e conscientes das práticas a levar a cabo, o professor deverá ser um bom leitor, ter desenvolvido o gosto pela leitura e praticá-la constantemente de modo que possa promover, em sala de aula, uma prática de leitura que leve os alunos a gostar de ler e a perceber a importância da leitura para a formação individual, assim como para a aquisição de novos conhecimentos científicos ou não.

A Escola deve estimular a leitura, indo ao encontro dos gostos pessoais do aluno, e, fomentando, o prazer de ler. E, porque a compreensão na leitura nos preocupa, assim como as ideias preconcebidas de que todos os alunos do Ensino Secundário odeiam ler e não têm hábitos de leitura, gostaríamos de apresentar algumas frases recolhidas de uma proposta de construção de texto (Anexo 6) que os nossos alunos realizaram no início do ano lectivo, como actividade inicial diagnóstica dos seus hábitos de leitura.

A leitura	
<i>“Ler exercita o nosso cérebro, aprendemos palavras novas, maneiras diferentes de ver as coisas.”</i>	<i>“Ler é... uma procura constante de informação e prazer...”</i>

<i>“A leitura é um mar aberto à minha frente, onde vou descobrir coisas novas”</i>	<i>“Ler faz uma pessoa mais inteligente e mais alegre”</i>
<i>“A leitura é a nossa segunda escola, onde, quanto mais lermos, mais aprendemos.”</i>	<i>“Muitas vezes ouvimos dizer que ler é “secante”, o que é pura ignorância.”</i>
<i>“ A leitura é algo que me enche a alma”</i>	<i>“Um livro faz-nos rir, chorar, sonhar, imaginar...”</i>
<i>“Ler é bem divertido, eu gosto!”</i>	<i>“ (...) torna-nos mais cultos.”</i>
<i>“Para mim ler é isto: uma procura constante de informação e de prazer para passar os tempos livres”</i>	<i>“A leitura é uma questão de hábito. Na minha opinião, é preciso aprender-se a gostar de ler...”</i>
<i>“Aconselho todas as pessoas a ler, mas a ler bons livros, que se dediquem à leitura, porque não faz mal a ninguém.”</i>	<i>“Para mim ler um livro é isso mesmo, saber aprender, descobrir...”</i>

Quadro 5 – Frases dos alunos das Turmas A e B do 10º Ano de Escolaridade.

Depois de lidos os textos produzidos pelos alunos, constatámos que nestas duas turmas havia jovens que gostavam de ler e que o faziam habitualmente – felizmente para nós, já que podíamos continuar a fomentar esse gosto e a obter bons resultados nas diversas aprendizagens –, possibilitando a partir desse momento, a selecção de textos adequados às suas motivações, bem como a proposta de realização do contrato de leitura, actividade sugerida no Programa Nacional, do qual consta igualmente, uma lista de obras de leitura aconselhada (Anexo 7). De facto, assim aconteceu: os alunos aderiram muito bem ao contrato de leitura, havendo inclusive troca de livros entre alunos/ professora e vice-versa. As nossas expectativas quanto ao sucesso destes alunos também se concretizaram, já que a percentagem de sucesso, no final do ano lectivo na disciplina de Português, foi de 100%.

Terminemos esta linha de pensamento com as seguintes palavras, quanto aos direitos do leitor,

*O direito de não ler; O direito de saltar páginas; O direito de não acabar um livro; O direito de reler; O direito de ler não importa o quê; O direito de amar os “heróis” dos romances; O direito de ler não importa*

*onde; O direito de saltar de livro em livro; O direito de ler em voz alta; O direito de não falar do que se leu.*<sup>79</sup>

Gostaríamos, ainda, e através dum grande poeta, de reforçar a ideia sobre a motivação leitora isenta de carácter obrigatório, no sentido violento da palavra.

*Ai que prazer  
não cumprir um dever.  
Ter um livro para ler  
e não o fazer!  
Ler é maçada,  
estudar é nada.  
O sol doira sem literatura.  
O rio corre bem ou mal,  
sem edição original.  
E a brisa, essa, de tão naturalmente matinal  
como tem tempo, não tem pressa...  
  
Livros são papéis pintados com tinta.  
Estudar é uma coisa em que está indistinta  
A distinção entre nada e coisa nenhuma. (...)*<sup>80</sup>

<sup>79</sup> PENNAC, Daniel, (1993), *Como um romance*.

<sup>80</sup> PESSOA, Fernando, *Liberdade*.

### 2.3. Literacia e leitura

*“Dar o exemplo não é a melhor maneira de influenciar os outros – é a única.”*

Albert Schweitzer

Se uma só abelha é capaz de fazer mel, pois bem, um único professor, se for um leitor consciente, bem preparado pedagogicamente e empenhado pode fazer verdadeiros milagres, no que se refere ao desenvolvimento do gosto pela leitura junto dos seus alunos. O professor de Português deve ser um leitor assíduo, *um interlocutor competente, sem preconceitos e deve ousar na escolha e na aproximação dos livros aos jovens leitores.*<sup>81</sup>

No entanto, se a promoção da leitura na escola for assumida colectivamente, interdisciplinarmente, transversalmente por toda a comunidade escolar como um todo, as hipóteses do cultivo do amor pelos livros serão muito maiores. A leitura é fonte de conhecimento e é da responsabilidade de todos os professores, de todas as disciplinas.

Na perspectiva de BALÇA, à escola são conferidas duas missões, a de promover a aprendizagem da leitura e a de formar leitores. Ambas indissociáveis do crescimento do aluno e dos seus hábitos de leitura. Frequentemente, é durante esse crescimento que os jovens deixam de ler, pois as leituras juvenis já não lhes suscitam o interesse, mas também ainda não estão preparados para a leitura adulta. Neste momento, estão criadas as condições para a desmotivação da leitura obrigatória constante dos programas, e para qualquer leitura, isto se a escola não detectar a tempo estas contrariedades e não agir de forma a proporcionar aos seus alunos um conjunto de situações promotoras da leitura.

O ensino do Português não é uma tarefa fácil de concretizar nos tempos que correm, pois a esta disciplina estão associadas outras áreas do saber, dado o seu carácter transversal e basilar ao longo de todo o processo de ensino/aprendizagem. A esta disciplina

<sup>81</sup> BALÇA, Ângela Coelho de Paiva, (2004), p. 302.

atribui-se ainda um papel fundamental “ *na construção da identidade dos jovens e no desenvolvimento dos valores da cidadania.*”<sup>82</sup>

A todas estas questões está intrinsecamente ligada a literacia, conceito complexo, que “ *designa não apenas a capacidade para ler e escrever, utilizando a informação escrita (...) como igualmente a motivação para o fazer.*”<sup>83</sup> As duas vertentes deste conceito preocupam os profissionais da educação e têm vindo a encaminhar os estudos e os projectos, das entidades governamentais e não governamentais, para o processo de desenvolvimento das competências de leitura de todos os protótipos textuais literários e utilitários, de forma a capacitar os alunos de ferramentas que lhes possibilitem processar a informação escrita. A literacia é um trabalho contínuo e diverso, envolvendo todos os textos ao longo da vida do leitor, capacitando este de uma cultura de leitura. Esta capacidade é chave essencial para o sucesso escolar, a integração social, a prática da cidadania e ainda a acessibilidade ao mercado de trabalho.

A par destes aspectos, devemos entender a leitura como uma “ *habilidade*” a ser desenvolvida por qualquer estudante, por ser a linguagem a sua principal ferramenta de trabalho. Até porque, a leitura faz parte da vida de todos os cidadãos que lêem quotidianamente tudo o que os rodeia. Essas leituras são feitas com objectivos específicos de acordo com a sua necessidade imediata. Porém, formar leitores capazes de ultrapassarem a barreira da simples decifração da leitura, envolve outros factores, decorrentes uns de contactos com textos do quotidiano, que vão servindo de incentivo ao exercício de leitura, outros com vivências pessoais de situações diversificadas do uso da escrita.

Não obstante a leitura faça parte integrante da vida de cada indivíduo, dados concretos dos estudos internacionais do PISA 2003, analisados pelo Ministério da Educação, apresentam resultados pouco satisfatórios no que respeita os alunos portugueses. Estes últimos “ *evidenciam na globalidade um desempenho mediano, quando será desejável atingir um nível de proficiência superior em língua portuguesa*”. Para além de que “ *na competência da leitura, os alunos evidenciam maior dificuldade na compreensão*

---

<sup>82</sup> SANTOS, dos Lucinda, p. 1.

<sup>83</sup> AZEVEDO, Fernando, (2009), *Literacias: Contextos e práticas*. P. 1.

*inferencial.*”<sup>84</sup> Tomando em consideração estes dados, devemos reflectir sobre o modo como se trata a leitura em sala de aula e quais as práticas que poderão estar a desmotivar os alunos levando-os a um progressivo afastamento da leitura.

Nos últimos anos, têm vindo a ser feitos estudos internacionais no que concerne a literacia na leitura, definida no estudo do PISA (Project for International Student Assessment) como “*a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade*”.<sup>85</sup>

Portugal participou em estudos internacionais sobre literacia em leitura a partir dos anos 90, tendo sido eles, IEA (Internacional Association for the Evolution of Educational Achievement) em 1991, IALS (International Adult Literacy Survey) em 1999, e PISA (Programme for the International Student Assessment) em 2000 e 2003, com vários estudos. Em todos eles, a posição da população portuguesa é bastante inferior aos números médios e desejados em comparação com os outros países envolvidos.

O estudo *Reading literacy* (IEA- 1991), envolveu 32 países e contemplou alunos que frequentavam o 4º e o 9º Ano de Escolaridade. Em comparação com os outros países, o desempenho médio dos alunos portugueses do 4º Ano foi fraco, tendo Portugal ficado na vigésima terceira posição entre os 27 países participantes. Relativamente ao 9º ano, os alunos ocuparam o décimo quarto lugar. Esta diferença entre 4º e 9º Anos deve-se à baixa percentagem de jovens que frequentavam o 9º Ano (53% contra os 100% que frequentavam o 1º Ciclo de Ensino Básico), que ajuda a explicar a diferença de posição destes alunos. Pressupõe-se que o facto de haver menos alunos a frequentar o 3º Ciclo se deve a uma maior selecção dos mesmos (Inês Sim-Sim e Glória Ramalho (1993).

Mais tarde, em 1999, Portugal participou no estudo IALS, avaliando-se os níveis de literacia dos indivíduos entre os 16 e os 65 anos, de 20 países, incidindo sobre três domínios: 1 – literacia em prosa – que compreende a informação normal de um jornal, por exemplo; 2 – literacia documental – que compreende documentos tais como cheques ou mapas; 3 – literacia quantitativa – que compreende a leitura de montantes, percentagens,

---

<sup>84</sup> Gave, *Desempenho dos alunos em Língua*, 2007.

<sup>85</sup> GAVE, *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa - ponto da situação*, (2007), p. 3.

entre outros.

Neste estudo, à semelhança do anterior, a literacia foi encarada como a capacidade de leitura e escrita que os adultos utilizam na sua vida quotidiana, no trabalho e na sociedade para atingirem os seus objectivos e desenvolverem os seus conhecimentos e potencial.

Verificou-se, mais uma vez, que a população portuguesa se situa nos níveis mais baixos em todos os domínios, através do quadro seguinte:

Literacia	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4 e 5
Prosa	48%	29%	18,5%	4,4%
Documental	49,1%	31,0%	16,6%	3,2%
Quantitativa	41,6%	30,2%	23,0%	5,2%

Quadro 6 – Percentagens da população entre os 16 e 65 anos, nos vários níveis e tipos de literacia (Fonte OECD and Ministry of Industry of Canada, 2000)

Relativamente ao desempenho em literacia dos nossos alunos no estudo do PISA (2003), foram apresentados os resultados dos alunos portugueses de 15 anos relativamente aos dos seus colegas do espaço da OCDE e comparados os desempenhos encontrados em 2003 com os que tinham sido verificados em 2000 (figura 8 – anexo 8). A pequena diferença positiva que a amostra de 2003 revelou em relação à de 2000 não é significativa.

Pela observação dos gráficos (Figuras 1, 2, 3, 4, 5 e 6 – anexo 8), verificamos que o desempenho médio dos alunos portugueses em literacia, no contexto de leitura, se situa abaixo da média da OCDE distanciando-se muito dos valores dos países que obtiveram melhores classificações. Na competência de compreensão da leitura, os alunos evidenciam maior dificuldade na compreensão inferencial. Contudo, comparando os resultados de 2000 com os de 2003, observamos uma ligeira melhoria dos resultados, apesar de continuarem abaixo do nível da OCDE.

A par destes estudos internacionais sobre a literacia em leitura, realizou-se, a nível nacional, um estudo centrado nesta temática, Estudo Nacional de Literacia, levado a cabo por Ana Benavente e outros, visando a população compreendida entre os 15 e os 64 anos, num total de 2449 indivíduos. Este estudo baseou-se na realização de uma prova nacional constituída por um conjunto de tarefas remetendo para os domínios pessoal, social e

profissional. Os níveis de literacia revelaram-se baixos ou muito baixos, como podemos observar pelos números seguintes:

Níveis de literacia	Percentagem
Nível 0	10,3%
Nível 1	37%
Nível 2	32,1%
Nível 3	12,7%
Nível 4	7,9%

Quadro 7 – Níveis e percentagens do estudo nacional sobre literacia.

O desempenho de Portugal em estudos internacionais deve ser analisado de igual forma, à luz da carga horária atribuída ao estudo da leitura, escrita e literatura, comparativamente com outros países, factor observável pelo gráfico sete. Em muito contribuirá para o fraco desempenho dos alunos portugueses, a pouca quantidade de propostas de obras de leitura integral apresentadas pelos Programas actuais, do ensino Básico e Secundário. Consultando os Programas de outros países da Europa, somos confrontados com diferenças esmagadoras quanto a esta questão. Vejamos um simples exemplo comparativo, entre Portugal e França, no seguinte quadro:

OBRAS DE LEITURA INTEGRAL		
	BÁSICO	SECUNDÁRIO
PORTUGAL	5 a 8 obras (3 anos)	6 obras (3 anos)
FRANÇA	23 obras (3 anos)	12 obras (2 anos)

Quadro 8 – Número de obras lidas no Ensino Secundário em França e em Portugal.

Perante estes dados, não nos é difícil compreender o lugar dos alunos portugueses nos estudos do PISA. Antes de mais, os actuais programas deveriam ser revistos e esperamos que os novos a serem implementados, brevemente para o Ensino Básico, tenham em consideração estes números e repensem o lugar que é dado à literatura nos currículos da Língua Portuguesa.

É certo que temos vindo a assistir a mudanças significativas nas orientações do

Ministério da Educação, algumas delas relacionadas com o Plano Nacional de Leitura, que “ (...) visa essencialmente promover hábitos e competências de leitura nos cidadãos em geral, embora dando um enfoque prioritário nas crianças e jovens em idade escolar.”<sup>86</sup>

A aula de Português deve ser o lugar em que os alunos são motivados para a leitura dos diferentes suportes e tipologias textuais. Aos alunos devem ser propostos textos literários, vinculadores de uma cultura nacional e internacional e também textos informativos, de opinião, críticos, imagens, cartoons, blogues, entre outros.

Ainda assim, a escola deve conhecer as leituras dos seus alunos para a partir delas lhes dar a conhecer a literatura recomendada para o seu nível etário, com o seu nível de competência leitora. Mais uma vez, a relação professor - aluno assentará na partilha de experiências leitoras que despertem o desejo de ler e proporcionem aos alunos um itinerário de leitura, fazendo deles leitores assíduos e cada vez mais exigentes. A escola não pode ficar na retaguarda das novas tecnologias, e tem obrigação de acompanhar os alunos na utilização dos meios ao seu dispor, dando espaço em sala de aula à partilha de saberes, possibilitando desta forma a abertura da aula de Português à pluralidade de discursos existentes na sociedade.

Pela observação destes dados, e numa renovada preocupação educativa respeitante à compreensão na leitura e aos níveis de literacia, urge reflectir sobre eles e conceber, implementar e avaliar experiências de aprendizagem que “contribuam para a aquisição/desenvolvimento de estratégias que permitam explorar a compreensão dos textos a diferentes níveis”<sup>87</sup> e, de um modo geral, possam alargar o universo de leitura dos nossos alunos.

No entanto, o sucesso na leitura não pode envolver exclusivamente a escola, focalizada na figura do professor de Português, chamando à responsabilidade a família, as entidades políticas, as bibliotecas, entre outras. A envolvência de todos estes parceiros só pode beneficiar os alunos/ jovens portugueses no desenvolvimento das suas competências de leitura e de escrita.

---

<sup>86</sup> Plano Nacional de Leitura, *Os Estudantes e a Leitura*, (2007), p. 4.

<sup>87</sup> GIASSON, (1993 ),

## **CAPÍTULO III**

### **DO MANUAL ADOPTADO**

### III - Do manual adoptado: Críticas e sugestões

*O que eu aprecio numa narrativa não é directamente o seu conteúdo nem mesmo a sua estrutura, mas sim as esfoladelas que faço no belo invólucro: corro, salto, levanto a cabeça, torno a mergulhar. Nada a ver com o profundo rasgão que o texto de fruição imprime à própria linguagem, e não à simples temporalidade da sua leitura.*

Roland Barthes

#### 3.1. O modelo de Cunningham / inferências

Retomando os processos do leitor, a nossa escolha recai nos processos de integração, mais particularmente, no modelo conceptual do modelo de Cunningham (citado por Giasson). Esta autora refere que “*Para se falar em inferência, é preciso que o leitor passe para além da compreensão literal, isto é que ele vá mais longe do que aquilo que revela a superfície do texto.*” Pode-se considerar “*que uma resposta é literal se for semanticamente equivalente ou sinónima de uma parte do texto.*”<sup>88</sup>

A compreensão inferencial é a verdadeira essência da compreensão leitora, já que se traduz numa interacção constante entre o leitor e o texto, colmatando lacunas, falhas de compreensão, detectando lapsos e implementando estratégias para ultrapassar dificuldades. Quando um aluno não sabe o significado de uma palavra, ou de um conceito, deverá socorrer-se de pistas contextuais e da interpretação até aí construída para a atribuição de um sentido/significado. A realização de inferências pressupõe um leitor activo que ultrapassa a compreensão literal. Cunningham (citado por Giasson) postula duas categorias de inferências: as lógicas, baseadas no texto e as pragmáticas fundamentadas nos conhecimentos ou esquemas do leitor.

Baseada nas experiências da criança, a capacidade de inferir começa muito cedo e, inicialmente relaciona-se com informações ou acontecimentos muito próximos no tempo ou no espaço. No entanto, nem sempre se ensinam às crianças as inferências pragmáticas, apesar de estas se desenvolverem gradualmente com a idade. A maioria dos professores

---

<sup>88</sup> Giasson, (2000), p. 92.

coloca mais questões literais que inferenciais aos alunos durante o ensino e desenvolvimento das estratégias leitoras. Mas a capacidade inferencial dos alunos pode melhorar através de um ensino sistemático e explícito. Esta teoria pode ser entendida através da seguinte figura:

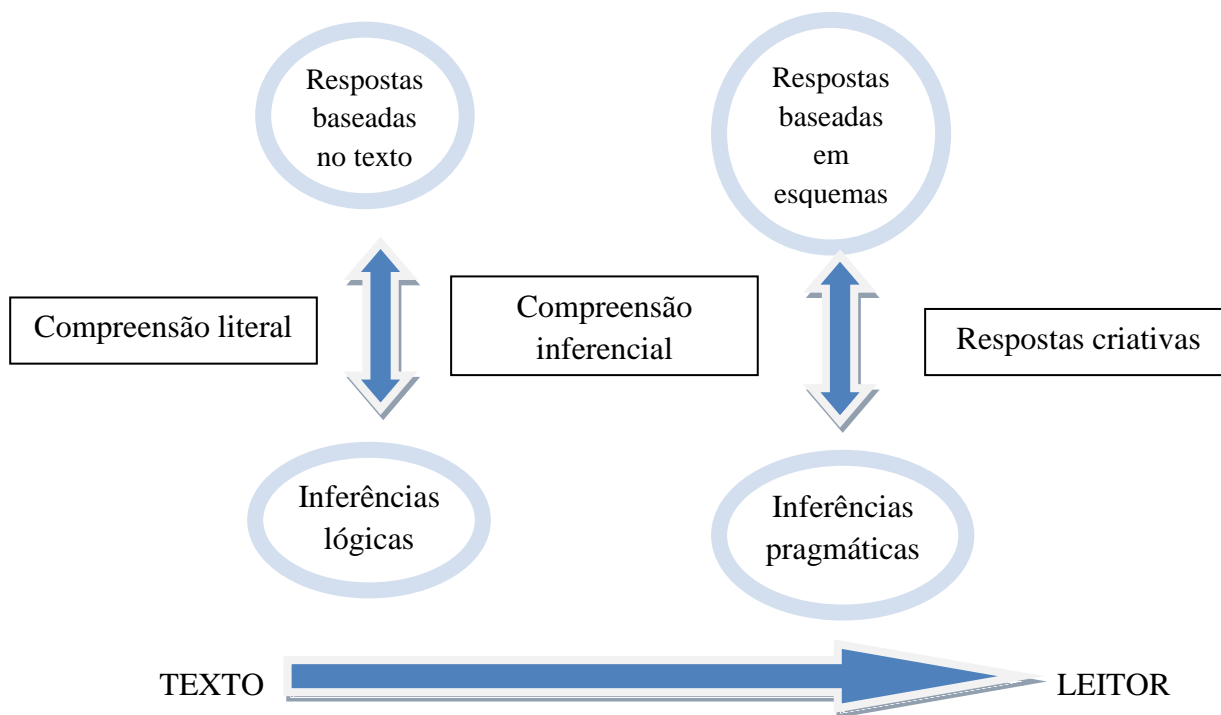


Figura 8 – Escala de inferências de Cunningham. (In, Giasson)

Para iniciar o aluno na leitura inferencial, o professor poderá utilizar exemplos de tipos de inferências que se adequam a grande parte dos textos explorados na escola. Podemos assim considerar 10 tipos de inferências que podem fornecer uma base sólida às actividades de ensino: lugar, agente, tempo, acção, instrumento, categoria, objecto, causa - efeito, problema - solução, sentimento - atitude.

Neste ponto do trabalho, propomo-nos analisar o manual Expressões – Português 10º Ano, da Porto Editora. Como já enunciámos atrás, a nossa atenção recai no texto narrativo e nas propostas de leitura presentes neste recurso pedagógico.

Os textos narrativos são entendidos como, “lugares privilegiados para aceder às representações de leitura”<sup>89</sup>. Encontram-se entrelaçados ao “conhecimento que o homem

<sup>89</sup> DIONÍSIO, (2000), p. 204.

possui e elabora sobre a realidade” e “ reenviam a uma visão do mundo, a sistemas de crenças e valores”<sup>90</sup>.

*O que eu aprecio numa narrativa não é directamente o seu conteúdo nem mesmo a sua estrutura, mas sim as esfoladelas que faço no belo invólucro: corro, salto, levanto a cabeça, torno a mergulhar. Nada a ver com o profundo rasgão que o texto de fruição imprime à própria linguagem, e não à simples temporalidade da sua leitura.*<sup>91</sup>

O manual em estudo apresenta-se estruturado em seqüências didáticas, de acordo com o Programa Nacional para o 10º Ano de Escolaridade, constatando-se uma divergência em relação à ordem cronológica das mesmas, como se pode verificar no quadro seguinte:

PROGRAMA NACIONAL		MANUAL ESCOLAR	
		0	Diagnose
1ª	Textos informativos e educativos	1ª	Textos informativos e educativos
2ª	Textos auto-biográficos	2ª	Textos dos Media
3ª	Poetas do século XX	3ª	Textos auto-biográficos
4ª	Textos dos Media	4ª	Poetas do século XX
5ª	Contos de autores do século XX	5ª	Contos de autores do século XX

Quadro 9 – Comparação da ordem das seqüências dos textos no Currículo e no Manual.

O manual é omissivo quanto a esta alteração. Contudo, podemos supor que se deveu a uma tentativa de colocar as seqüências por ordem cronológica e a de fazer uma divisão entre textos literários e não literários. Assim, os autores do manual colocam em 3º lugar Camões Lírico, iniciando-se o estudo do texto literário, apesar de na unidade dois aparecerem alguns textos literários de carácter biográfico, passando pelos Poetas do século XX e finalizando com Contos desse mesmo período. De certa forma, a História da Literatura, vertente do estudo da Língua Portuguesa que deixou de ser tido em conta (vamos lá saber porquê!), aparece aqui um pouco disfarçada, podendo o professor

<sup>90</sup> SILVA, Aguiar e, (1982), p. 568.

<sup>91</sup> Roland Barthes.

aproveitar este momento para levemente, falar deste aspecto aos alunos, podendo ser feito no início do ano lectivo, ou quanto introduz o estudo de Camões lírico. Esta ordem das sequências, na nossa opinião, poderá acarretar consigo benefícios, tornando os textos da aula mais interessantes e motivantes para professores e alunos. Sentimos que de certa forma, a promoção da leitura de literatura é visível, apesar de não ser ainda a desejada.

Iremos, de seguida, apresentar a descrição analítica do manual, dividida por vários momentos; reflectiremos sobre os textos seleccionados – *o plano fundacional do conteúdo* –, e o discurso paralelo, as actividades propostas para a leitura dos textos – *o plano complementar*<sup>92</sup> desse conteúdo. Assim num primeiro momento, contabilizamos os textos narrativos, identificamos os seus autores, relacionando-os com o número de outros textos nucleares e expomos o seu enquadramento no manual. Em seguida, focalizamos os questionários que acompanham os textos narrativos, ao nível das solicitações de inferência que “*visam o preenchimento dos espaços em branco, a formulação de conclusões, isto é visam que o aluno impregne de sentido o que só parcialmente é dado pela superfície do texto*”<sup>93</sup>, verificando qual o relevo concedido ao processo de compreensão na leitura nos diferentes modos de ler, legitimados e presentes nas actividades deste recurso pedagógico.

MACRO – ESTRUTURA DO MANUAL				
SEQUÊNCIA	TÍTULO	TEXTOS NARRATIVOS	OUTROS TEXTOS LITERÁRIOS	TEXTOS NÃO LITERÁRIOS
0	<i>O que sei eu?</i>	0	1	1
1	<i>Eu e os outros</i>	0	0	14
2	<i>Eu com o mundo</i>	1	0	19
3	<i>Espelhos do eu</i>	4	32	20
4	<i>(M)eu mundo</i>	0	38	6
5	<i>Conto eu</i>	8	1	7

QUADRO 10 – Distribuição dos textos pela macro – estrutura do manual.

Observámos a distribuição dos textos pela macro - estrutura do manual, com o intuito de verificarmos qual o enquadramento dos mesmos neste livro escolar.

<sup>92</sup> DIONÍSIO, (2000), pp. 106, 107.

<sup>93</sup> DIONÍSIO, (2000), p. 186.

De seguida, debruçámo-nos sobre o estudo dos textos narrativos. Começamos por apresentar 1 quadro e 1 gráfico:

TIPO DE TEXTOS	TOTAL DE TEXTOS DO MANUAL	
	Textos narrativos	EXCERTOS
INTEGRAIS		5
Outros textos literários		72
Textos não literários		67

QUADRO 11 – Classificação genérica e frequência dos textos do manual.

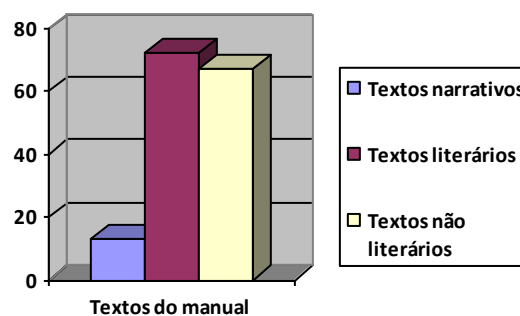


GRÁFICO 1 – Percentagem dos tipos de texto.

Após análise dos dados do quadro e do gráfico, constatámos que o texto narrativo aparece em percentagem reduzida, já que na sequência que lhe é dedicada encontramos 8 textos – 4 integrais e 4 excertos – sendo que dos 4 integrais, 1 aparece na rubrica *Pré-Leitura*. Parece-nos que para o 10º Ano de Escolaridade 4 textos narrativos são muito pouco para o estudo deste tipo de textos. Quanto aos textos não literários que contabilizámos são de diversos tipos: publicitários, crónicas, cartas, artigos de opinião, bandas desenhadas, cartoons, artigos da Declaração Universal dos Direitos do Homem, regulamentos, relatórios, entrevistas e textos sobre temas, entre outros.

Verificámos ainda a presença da rubrica oficina de escrita. Assim:

OFICINA DE ESCRITA		ACTIVIDADES DE ESCRITA	
Com textos narrativos	Com outros textos	Com textos narrativos	Com outros textos
3	7	4	21

QUADRO 12 – Presença da rubrica Oficina da escrita/ actividades de escrita

Considerámos, também, nesta rubrica, as solicitações de escrita que vão surgindo em todas as sequências do manual.

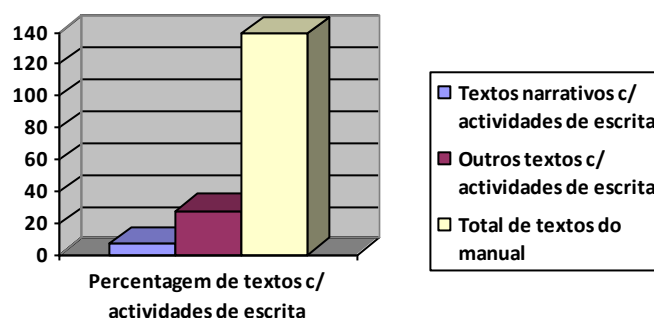


GRÁFICO 2 – Percentagem de textos com actividades de escrita.

Pela observação do gráfico acima, constatámos que o manual apresenta poucas actividades de escrita comparando com o número total de textos do manual. Se um dos propósitos da Escola é formar leitores e escreventes competentes possibilitando-lhes o domínio da competência comunicativa, verificamos que neste manual a prática da escrita fica aquém do desejável e das orientações dos actuais Programas. Se por um lado,

*“ a oralidade se aprende no seio familiar, a leitura e a escrita são competências que exigem uma aprendizagem escolar. Fomentar verdadeiras sequências didácticas, onde a escrita seja ensinada como um processo que visa a resolução de problemas, e que por isso exige uma aprendizagem sistemática no interior da sala de aula (...) ”<sup>94</sup>*

Apresentamos de seguida a lista de autores de textos narrativos do manual.

AUTORIA DOS TEXTOS NO MANUAL ESCRITORES	TEXTOS NARRATIVOS
Mia Couto	3
Esopo	1
Mário de Carvalho	1
Luís Sepúlveda	1
Manuel Alegre	1
Luís Bernardo Honwana	1
Pearl S. Buck	1
Sébastien Japrisot	1
Souad	1
Rosa Lobato Faria	1

<sup>94</sup> SARDINHA, Maria, Ana Relvas, (2009), p. 143.

Matilde Rosa Araújo	1
Hélia Correia	1

QUADRO 13 – Autoria dos textos narrativos no manual

A autoria dos textos narrativos, assim como a sua quantidade, é reduzida, sendo contemplados apenas doze nomes de escritores (com textos, integrais ou excertos) distribuídos por 5 autores portugueses, 5 de expressão portuguesa e 4 universal. A selecção de autores parece-nos directamente conectada a um dos objectivos do Programa Nacional, onde se afirma “*Desenvolver o gosto pela leitura dos textos de literatura em língua portuguesa e da literatura universal ...*”, já que a distribuição foi feita de forma equitativa por autores de expressão portuguesa, portugueses e estrangeiros. No nosso entender, o manual deveria incluir mais textos narrativos de autores portugueses, como acontece na sequência 3 e 4 com o texto lírico.

Constatámos que só metade dos textos narrativos está acompanhada de questionários na rubrica *Leitura/Compreensão*.

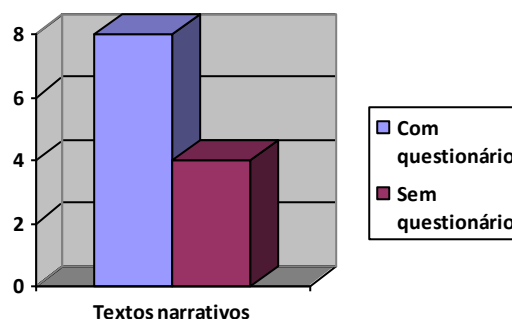


GRÁFICO 3 – Textos narrativos com e sem questionário.

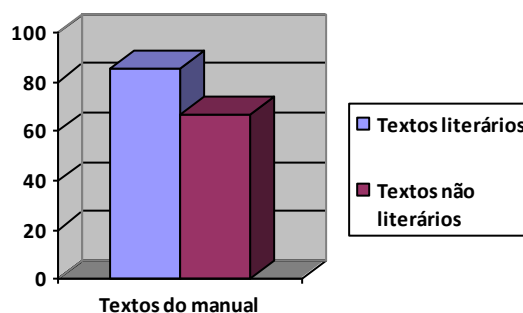


GRÁFICO 4 – Presença de textos literários e não literários.

Em suma, tendo em conta que os textos não literários são como referimos, de diversos tipos, constatamos que no manual existe, de facto, uma pluralidade de textos, que vai ao encontro das orientações programáticas. Podemos concluir, que a presença de textos literários é ligeiramente superior à dos não literários, como podemos verificar no gráfico 3. No entanto, esta percentagem ocorre pelo facto de o texto lírico ter a maior presença no manual, já que aparece maioritariamente nas sequências 3 e 4.

Não esquecendo o nosso propósito com este trabalho, tentámos verificar se o manual propõe através dos questionários a compreensão inferencial dos textos narrativos. Para tal, focalizámos a nossa atenção no estudo dos 4 textos integrais da sequência 5 – Contos do século XX.

Esta sequência inicia-se com dois textos de escritores de expressão portuguesa, Mia Couto e Luís Honwana. O primeiro, *O dia em que fuzilaram o guarda-redes da minha equipa*, aparece na rubrica *Pré-Leitura*, texto de preparação para a leitura do conto *As mãos dos pretos* do segundo autor. Nas propostas de pré-leitura temos actividades de oralidade, relacionadas com o tema do conto, o racismo. Estas propostas vão no sentido de a partir de um texto, o aluno ser capaz de abordar um tema da cidadania e ao mesmo tempo fazer uso dos seus esquemas mentais, no que diz respeito ao tema abordado. Verificámos nesta abordagem ao texto inferências pragmáticas.

Quanto ao segundo texto narrativo, as propostas de leitura baseiam-se na sua maioria na compreensão literal, fazendo inferências lógicas do tipo, lugar (espaço físico), agente (identificar personagem principal e caracterizar personagens), acção, e ainda questões relacionadas com aspectos linguísticos. Surgem, no entanto, três questões que obrigam o aluno a socorrer-se dos seus conhecimentos do mundo – relacionar personagens com tipos sociais; interpretar o choro de uma personagem e ainda enunciar a moral do conto – e dos seus sentimentos. Desta forma, verificámos a existência de inferências pragmáticas e criativas, possibilitando ao aluno uma leitura para além do texto que leu, sendo-lhe facultada a formulação de juízos de valor e de opiniões pessoais.

De seguida, o manual apresenta o conto *Por uma vereda na falésia*, de Mário de Carvalho, escritor português, propondo actividades de *Leitura/Compreensão*. Nesta proposta, e à semelhança do texto anterior, o esquema de análise recorre a inferências lógicas (agente, lugar, acção, tempo e causa -efeito), mas também faz inferências

pragmáticas, solicitando ao aluno conhecimentos relativos à realidade cultural do seu país, que aquele foi adquirindo ao longo do seu crescimento. O manual propõe actividades de oficina de escrita, solicitando a formulação de opiniões e juízos de valor, levando o aluno a uma reflexão sobre o estudo da literatura. Na actividade *Pós-Leitura* sugere-se ao aluno complementar a leitura do conto com uma investigação temática, possibilitando um alargamento dos seus conhecimentos.

O último texto (integral), *A história do califa cegonha*, (Pearl Buck), enquadra-se na literatura universal e é sem dúvida o mais inferencial ao nível dos esquemas do leitor e o mais completo quanto a outras leituras que o envolvem. A maior parte das questões solicitam conhecimentos culturais relacionados com música, símbolos, fantasia e o recurso a valores e sentimentos. Encontramos algumas questões de compreensão lógica (tempo, causa-efeito), mas o que prevalece são as pragmáticas e criativas, problema – solução e sentimentos – atitudes. Na actividade de *Escrita*, é proposto ao aluno, que a partir de um provérbio (inferência pragmática) redija um texto pessoal (inferência criativa). É a propósito deste texto que se faz referência ao contrato de leitura, sugerindo duas obras de literatura universal.

A referência ao contrato de leitura aparece no manual, “*As sugestões de leitura apresentadas poderão se complementadas com a lista de obras para leitura integral fornecida pelo Ministério da Educação.*”<sup>95</sup>, apresentando uma lista bastante extensa de obras de literatura nacional, de língua portuguesa e universal. Ao longo do manual, a referência ao contrato de leitura, aparece uma única vez em cada sequência, à excepção da sequência 3 em que é sugerida três vezes, totalizando 7 ocorrências.

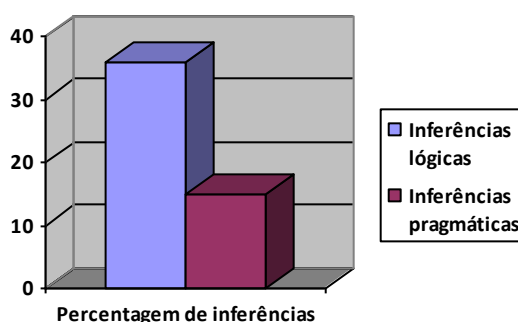


GRÁFICO 5 – Percentagem de inferências lógicas e pragmáticas.

<sup>95</sup> Manual Expressões 10º Ano, pp. 24, 25.

Com este estudo tentámos analisar o manual, no que diz respeito ao texto narrativo, por ser aquele que se encontra menos referenciado e que de certa forma encanta os alunos pela possibilidade verosímil de se identificarem com o texto lido e com o mundo que os rodeia.

As práticas de leitura em que os alunos estão envolvidos, são as que o manual legitima, pois este assume um papel regulador de métodos e estratégias pedagógicas. Estas práticas nem sempre são as mais correctas e por vezes entram em confronto as duas faces do ensino da Língua Portuguesa, a linguística e a literária. Estas duas vertentes têm por base o programa disciplinar, que legitima a aprendizagem com vista à integração social do indivíduo, sendo que, uma perspectiva a aula de Língua Portuguesa como o espaço da formação de bons comunicadores, a outra defende o ensino da Literatura, invocando a importância da leitura de textos de qualidade estético-literária para a formação humana.

Apesar, deste assunto já ter feito correr muita tinta, a polémica mantém-se e as práticas de leitura continuam a ser as que o manual propõe, o que na maioria dos casos se encontra distante das orientações veiculadas pelos programas.

No manual que analisámos, constatámos que a presença de textos narrativos é pouco frequente, e que a presença de textos literários (em geral e especialmente líricos) é ligeiramente superior à percentagem de textos não literários. Deste modo, podemos afirmar que a literatura, em geral, tem uma presença semelhante à do texto não literário. No nosso entender, a presença do texto narrativo dilui-se nos outros textos e, como já referimos, o manual não privilegia práticas de compreensão dos textos que conduzam a leituras plurais, capazes de formar sujeitos - leitores que possuam competências de leitura que ultrapassem a mera descodificação dos textos e que participem activamente na construção dos sentidos desses mesmos textos.

Com o intuito de compreendermos os modos de leitura que o manual valida, analisámos as várias propostas a propósito da leitura interpretação dos textos narrativos, centrando atenções, separadamente, em várias rubricas do recurso pedagógico: *Pré-Leitura, Leitura/Compreensão e Oficina de escrita/escrita*.

À rubrica *Pré-Leitura*, parece-nos legítimo reconhecer a função predominante de procurar motivar os alunos para a leitura dos textos. No caso concreto do texto narrativo,

esta rubrica aparece sempre a acompanhar os textos integrais, criando expectativas leitoras no leitor.

Como um dos nossos objectivos era procurar compreender os modos de leitura do texto narrativo veiculados pelo manual, e tendo constatado que só 50% da totalidade dos textos seleccionados estão enquadrados com questionários/linhas de análise, inseridos na rubrica *Leitura/Compreensão*, prestámos especial atenção às estratégias de leitura aí propostas e reflectimos sobre elas, na globalidade. Verificámos que, a maioria das questões não perspectivam a pluralidade de sentidos, pois que muitos dos questionários se iniciam com uma afirmação que legitima, desde logo, uma leitura, facilita o trabalho, que consistirá num mero reconhecimento de elementos que comprovem a leitura já apontada.

Nos questionários do manual as operações de leitura inferenciais, que deveriam ser privilegiadas, pois estamos a falar de um manual de 10º ano, aparecem em menor número (como podemos observar no gráfico 4) que as de leitura literal. Apesar de ser pela inferência que o aluno confronta o seu objecto de leitura – o texto – com a sua própria visão do mundo, assim construindo o significado daquilo que está a ler, estamos em condições de afirmar que ela é pouco valorizada no trabalho com os textos que o manual apresenta. Na maioria das questões, o aluno só identifica, nomeia, caracteriza, aponta, selecciona, indica, dando origem a leituras rápidas, literais e sem valor estético dos textos lidos.

Na rubrica *Oficina da escrita*, como referenciado atrás, as propostas de escrita são quase nulas no enquadramento da totalidade dos textos, o que no nosso entender não permite a formação integral dos alunos. Um bom aluno, para além de muitos critérios que possamos apresentar, deve ser um leitor e um escrevente capaz. Na escola e, mesmo com as orientações dos programas nacionais, “*a escrita é pouco ensinada na escola e, no entanto, constitui a competência escolar selectiva por excelência.*”<sup>96</sup>. O texto literário possibilita, não só operações de compreensão, que são feitas pelas questões, como também tarefas de produção textual que implicam um diálogo com o texto lido. É nesse diálogo que o aluno encontra o verdadeiro sentido do texto e que a partir dele se envolve no acto da

---

<sup>96</sup> Pereira, Luísa, (2005), p. 138.

escrita. *“Afinal o que se pretende é pôr em prática premissas de uma autêntica didáctica da escrita.”*<sup>97</sup>

Sem ser nossa pretensão justificar as práticas leitoras propostas pelo manual, sabemos que, devido às funções avaliativas, reguladoras e normalizadoras, a escola procura a objectivação, a pragmatização e as convenções, e reconhecemos que a escola se tem preocupado mais em preparar o aluno para a sociedade do que valorizar o gosto pelo texto literário e pelo exercício de pensar.

Entendemos que a formação do jovem leitor devia ser orientada para a reflexão da importância do acto de ler e que compete à escola criar contextos e práticas de literacia, de modo a possibilitar aos alunos o acesso a novos mundos que lhes possibilitem uma presença activa no mundo que os rodeia.

Desta reflexão, podemos concluir que o manual, para além de constituir o principal instrumento de trabalho utilizado na sala de aula, exerce uma influência significativa no processo de ensino-aprendizagem da leitura, na aquisição e desenvolvimento de competências de compreensão na leitura e na promoção de hábitos de leitura.

Reconhecemos que o nosso trabalho tem limitações, até porque trabalhámos apenas com um manual e só abordámos as inferências leitoras no texto narrativo. No entanto, acreditamos que este estudo poderá proporcionar uma possível orientação reflexiva na escola, sobre as escolhas que fazemos dos manuais, até porque acreditamos que as práticas neles sugeridas não são vinculativas e que, haverá professores e alunos que se afastarão delas no contexto real da sala de aula.

---

<sup>97</sup> Pereira, Luísa, (2005), p. 141.

### 3.2. Propostas relativas ao cânone escolar

*“As pessoas influenciam-nos, as vozes comovem-nos,  
os livros convencem-nos, os feitos entusiasmam-nos”.*

John H. Newman

*Conhecer, estudar, ensinar e viver a literatura, estas maneiras, uma a uma, duas a duas, três a três, ou quatro a quatro, não têm sentido nenhum. (...) Não se pode conhecer, nem estudar, nem viver aquilo que, no fundo e em verdade, se não ama. (...) Há que amar a literatura. Sabemos bem que o amor pode ser fugaz, intermitente, constante, frágil, imenso, ocasional, calculado, uma paixão súbita, uma paciente conquista. Amando-a, porém, é impossível não querer conhecê-la em toda a parte e em todos os tempos (...) é impossível não querer estudá-la (...)<sup>98</sup>.*

Um dos aspectos essenciais do literário reside na exploração criativa das virtualidades da língua. O aluno entenderá tanto melhor essa exploração quanto mais profundamente conhecer a estrutura e o funcionamento da língua e vice-versa. Ele será capaz de perceber que as características específicas da língua que utiliza podem ser exploradas de um modo sugestivo e completo. Quanto maior for o conhecimento que o aluno/leitor tiver sobre ela, maior a sua capacidade para descobrir os sentidos do texto e, por conseguinte, maior o prazer estético que viverá na leitura de um texto literário.

Podemos afirmar que desde há alguns anos se trava uma batalha pela exclusão/inclusão de obras literárias no Ensino Secundário. Muitas têm sido as reformas educativas levadas a cabo pelos governantes que, no lugar de reverem os programas com o intuito de os enriquecerem, empobrecem-no retirando-lhes obras de valor linguístico e estético, colocando no seu lugar, textos do domínio transaccional e educativo (contrato, requerimento, declaração, relatório, regulamentos de concursos, ...), que em nada favorecem as práticas e a motivação da leitura. Pelo contrário, os textos deste domínio e, que ocupam toda uma unidade sequencial – esta situação ocorre na sequência 1 do Programa Nacional do 10º Ano de Escolaridade –, são de fácil compreensão,

<sup>98</sup> SENA, Jorge de, (1989).

transformando a Língua Portuguesa numa disciplina de estudo de textos de utilidade pública. É certo que as orientações educativas aclamam o estudo deste género de textos, realçando o carácter social e cívico que deles sobressai.

Como alunos do Ensino Secundário que já fomos, todos nós nos recordamos dos textos que lemos e, apesar de não termos estudado este tipo textual aquando da nossa passagem pela escola, reconhecemo-los e sabemos viver com eles. Será necessário despende tempo tão precioso ao ensino da Língua Portuguesa com o estudo deste género de textos, em detrimento do texto literário? Pensamos que não, até porque *“o texto literário se ajusta de forma muito particular à percepção das diferentes técnicas e efeitos da comunicação, suscitando, ao mesmo tempo, um treino especialmente apurado da inteligibilidade verbal.”*<sup>99</sup>

Se percorrermos o Programa de Língua Portuguesa/Português e conseqüentemente, os vários manuais que estão no mercado, verificamos que, dificilmente, as propostas de leitura formarão *“leitores de literatura, porque não a conhecerão nem na sua representatividade histórico-literária nem na sua liberdade expressiva e multicultural.”*<sup>100</sup> Os jovens portugueses do Ensino Secundário estão entregues a si, às suas famílias e aos seus professores, no acesso ao conhecimento da literatura nacional e internacional. Como já referimos neste trabalho, é constrangedor verificar que comparando com outros países da Europa, nomeadamente com a França (para não irmos mais longe), no final do secundário os nossos alunos tenham lido 6 obras (isto é, senão lerem os resumos disponíveis na Internet), e os jovens franceses 12, ou seja, só o dobro dos nossos.

O estudo de textos literários é ainda defendido pela *“afirmação do valor simbólico que a literatura possui, (...) a literatura canónica, a dos grandes autores, cujo estudo aparece como garantia da apropriação do património cultural da comunidade histórica em que os jovens estão localizados.”*<sup>101</sup>

Quanto aos manuais, um outro problema se coloca, o da passagem do campo pedagógico para o comercial. Isto é, o que realmente interessa, não é a qualidade desse

<sup>99</sup> BERNARDES, José, (2005), p.125.

<sup>100</sup> BRANCO, António, (2005), p.85.

<sup>101</sup> CASTRO, Rui Vieira, (2005), p. 62

material pedagógico, mas sim o número de vendas alcançado. Os manuais regem-se pela legislação – Decreto-Lei nº 369/90 de 26 de Novembro (anexo 5) – que prevê a existência de comissões científico-pedagógicas para apreciação da sua qualidade, nunca se tendo verificado a sua constituição. Assim, fica nas mãos dos professores da cada escola a escolha dos manuais a adoptar, regendo-se aqueles por um documento produzido pelo Ministério da Educação de natureza vaga e pouco centrado em questões pedagógicas ou de conteúdo académico.

Entendemos que estas circunstâncias tornam imperioso a existência de documentos de análise dos manuais, de preferência construídos por professores, pois são estes que trabalhando com eles lhes reconhecem ou não qualidade. Concluímos com estas palavras,

*“É certo que a literatura não é o cânone nem é redutível a um cânone. Mas o cânone e os processos da sua formação são não apenas um objecto investigável, mas também um espaço e uma ocasião de controvérsias científica, de conflito hermenêutico e de disputa cultural e política: um terreno marcado por determinadas relações de força simbólicas e sociais.”<sup>102</sup>*

---

<sup>102</sup> GUSMÃO, Manuel, (2002), p. 48.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Qual clássicos? O primeiro dever do homem é viver. E para isso é necessário ser são e ser forte. (...) A alma vem depois ... A alma é outro luxo. É um luxo de gente grande...”*

Eça de Queirós

O texto constitui-se como uma *“máquina de gerar interpretações”*<sup>103</sup>, interpretações essas que são manipuladas pelos autores dos manuais através de questionários, propostas de análise, e adaptações que não sendo assinaladas permitem leituras distorcidas/adulteradas dos textos, que em nada contribuem para o prazer da leitura. O aluno/leitor é orientado para uma determinada leitura entendida como válida, sancionando qualquer hipótese interpretativa por parte daquele, retirando a possibilidade de formular juízos e desenvolver a sua capacidade crítica, actividades necessárias para a sua formação de leitor numa sociedade que exige cidadãos activos, responsáveis, autónomos e críticos.

Quanto à prática pedagógica, somos de opinião que *“(...) uma boa aula de Português é a aula onde o professor não se limita a seguir criticamente aquilo que outros colegas prepararam antecipadamente, mas operacionaliza individualmente as linhas do programa, que leu e interpretou de forma criativa.”*<sup>104</sup>

Face a esta situação, o professor é um elemento central na sala de aula e assume o papel de mediador na relação aluno/texto. Também ele deve possuir espírito crítico capaz de seleccionar textos adequados aos seus alunos e à realidade que os envolve e propor actividades que fomentem o diálogo sobre as diferentes interpretações emanadas da leitura dos textos. Para além destes aspectos, *“(...) é fundamental que o professor adquira, ao longo da sua formação, um rigoroso e sólido suporte científico em estudos literários e em estudos linguísticos, nomeadamente nas áreas da gramática, da estilística, da retórica e*

---

<sup>103</sup> ECO, Umberto, 1979.

<sup>104</sup> LOPES, Graça Videira, A Leitura e os Programas de Português, p.4.

*da pragmática, e que, concomitantemente, se possa exercitar no domínio da leitura e da interpretação textual, aspectos não dissociáveis de uma didáctica da escrita e do texto.*”<sup>105</sup>

No nosso entender, em primeira instância, o professor deverá ser detentor de saberes especializados, conhecer as diversas particularidades das práticas pedagógicas, ser um leitor/escritor e estar motivado para a sua actividade.

Sabendo que a leitura é importante, por que muitos não a praticam? Será culpa dos professores? Dos pais? Do governo?

Uma coisa é certa: o gosto pela leitura não vem com a imposição da leitura de livros obrigatórios, mas sim pela convivência com eles. Sem contacto directo com o objecto livro, desde a mais tenra idade, ninguém se tornará um verdadeiro leitor e um bom cidadão.

Na nossa opinião, o quotidiano escolar tem adoptado um conjunto de práticas desmotivantes que levam o aluno a não gostar de ler. Algumas delas podem ser enumeradas, como:

- i. O uso da leitura exclusivamente como avaliação;
- ii. O texto como pretexto para o ensino do funcionamento da língua;
- iii. A apreensão do sentido do texto através do domínio das palavras que o compõem;
- iv. A concepção autoritária de leitura, em que o professor só aceita uma interpretação do texto, ou seja, aquela que o manual escolar apresenta ou a que ele determina;
- v. A leitura como descodificação.

Como verificamos, é necessário interromper o uso destas práticas e um dos caminhos passa pelo conhecimento do professor na área específica de leitura e da sua formação linguística.

Somos ainda de opinião, que os manuais devem possibilitar diferentes situações de leitura com vista à promoção da mesma, bem como da literacia, confluindo na formação de leitores. No entanto, sabemos que no processo ensino/aprendizagem em geral, o manual

---

<sup>105</sup> AZEVEDO, Fernando, p. 5.

tem-se assumido como um elemento regulador das práticas pedagógicas, quando deveria ser um instrumento orientador.

É importante que os manuais se mobilizem para ajudar a escola a despertar no aluno o gosto pela leitura e a desenvolver naquele hábitos a ela associados. Os alunos deverão ter um adequado conhecimento do manual, quanto à sua organização e estruturação e conhecerem o modo correcto de utilização do mesmo, de forma a favorecerem as suas aprendizagens.

Porém, acreditamos que qualquer mudança que ocorra no sistema educativo e nas práticas desenvolvidas no âmbito da leitura e da escrita terá que passar, primeiramente, pela elaboração de novos manuais, o que em muito nos aprazaria. Sentimos que,

*“ (...) efectivamente, a Literatura permite ao leitor progredir no conhecimento do mundo, em particular no domínio social, da sensibilidade, da ética, sem ter de se defrontar com todas as experiências dolorosas, difíceis e frustrantes que esse conhecimento e essa maior experiência envolveriam ”.*<sup>106</sup>

Como constatámos neste trabalho, nos estudos sobre literacia em leitura, a população portuguesa revelou muitas dificuldades ao nível da construção de inferências. Apesar de ser pela inferência que o aluno confronta o seu objecto de leitura – o texto – com a sua própria visão do mundo, assim construindo o significado daquilo que está a ler, estamos em condições de afirmar que ela é pouco valorizada no trabalho com os textos que os manuais apresentam, como verificámos pela análise do manual *Expressões*.

Gostaríamos de terminar este trabalho citando um escritor português, Vergílio Ferreira, pois só será cidadão de pleno direito aquele que conhecer bem, usar bem e amar bem a sua língua, porque *“Uma língua é o lugar donde se vê o Mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar e do nosso sentir.”*<sup>107</sup>

<sup>106</sup> MATOS, M<sup>a</sup> Vitalina de, (1999), pp. 37-34.

<sup>107</sup> FERREIRA, Vergílio, (1998), p. 83

## **BIBLIOGRAFIA**

## BIBLIOGRAFIA

### Manual escolar:

- **SILVA**, Pedro, Elsa Cardoso, Rita Correia, Rita Mendes, Sónia Costa (2007). *Expressões – Português 10º Ano*. Porto Editora.

### Bibliografia geral:

- **AGUIAR**, e Silva, (1986). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.
- **AZEVEDO**, Fernando, Maria da Graça Sardinha. 2009. *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa - Porto: Lidel;
- **BERNARDES**, José Augusto, (2005). *A Literatura no Ensino Secundário*. In *O Português nas Escolas*. Coimbra: Edições Almedina.
- **BERNSTEIN**, Basil, (1990). *The structuring of pedagogic discourse, Vol.IV, Class, codes and control*. London: Routledge.
- **BRANCO**, António, (2005). *O novo lugar da literatura no Ensino Secundário*. In *O Português nas Escolas*. Coimbra: Edições Almedina.
- **CASTRO**, Rui Vieira de, (1995). *Para uma análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- **CASTRO**, Rui Vieira de (1999). “Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares. In Rui Vieira de Castro *Manuais escolares, estatuto, funções, história*. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais escolares. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- **COELHO**, Jacinto do Prado, *Ao Contrário de Penélope*. 1976, Lisboa: Livraria Bertrand.

- **COSTA**, Paulo Jaime Lampreia, *A Literatura na Escola: Estatuto, Funções e Formas de legitimação*. Tese de Doutoramento, 2006, Universidade de Évora.
- **DIONÍSIO**, Maria de Lourdes, *A Construção Escolar de Comunidades de leitores - Leituras do Manual de Português*. 2000, Coimbra: Livraria Almedina.
- **DIONÍSIO**, Maria de Lourdes e **CASTRO**, Rui Vieira de. 2005. *O Português nas Escolas*. Coimbra: Almedina.
- **DOMINGOS**, Ana Maria; **BARRADAS**, Helena; **RAINHA**, Helena e **Neves**, Isabel Pestana (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- **FAYOL**, Michel. *Ensinar a ler e a compreender os textos*. In, Casa da leitura.
- **FERREIRA**, Vergílio. (1998). *Espaço do Invisível 5*. Bertrand.
- **II Jornadas Científico - Pedagógicas de Português**, dias 5 e 6 de Novembro de 2001. Maio 2002. Coimbra: Almedina.
- **GIASSON**, Jocelyne. *A compreensão na leitura*. Tradução Maria José Frias. Porto/Portugal: Asa, 1993. (Título original: *La compréhension en lecture*. Québec, Gaëtan Morin, 1990).
- **GUSMÃO, MANUEL**, (2002). *Da resistência à Literatura*. In *II Jornadas Científico-Pedagógicas de Português (2002)*. Coimbra: Almedina.
- **MANZANO**, M.G. (1988). *A criança e a leitura*. Porto: Porto Editora.
- **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**; Programa de Português, 10º Ano; Homologação 23/05/2001.
- **PÉNNAC**, Daniel, *Como um romance*. Porto. Edições Asa.
- **PEREIRA**, Luísa Álvares (2005). “ *Se a Literatura nos ensina, como podemos (não) ensiná-la?*”. In **DIONÍSIO**, Maria de Lourdes, **CASTRO**, Rui Vieira de (2005). *O Português nas escolas – Ensaios sobre a língua e a literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina.

- **PROJECTO EDUCATIVO** do Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova; 2009.
- **QUEIRÓS, EÇA, OS MAIAS**. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- **SARAIVA, Arnaldo** (1999). *Método, antimétodo*. In. AAVV (1999). *Incidências*. Lisboa: Edições Colibri, nº1, pp 65-66.
- **SENA, Jorge de**. 1984. *O Reino da Estupidez*, vol.1, 3ª edição. Lisboa, Edições 70.
- **SENA, Jorge de**. 1989. *Amor de Literatura*. In Jorge de Sena, *Vinte e Sete Ensaios*, Lisboa. Círculo de Leitores.
- **SIMÃO, A. M. V.** (2002) *Aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.

## WEBGARFIA

- **AZEVEDO**, Fernando, *A problemática do cânone no âmbito de uma didáctica do texto*. (Consultado dia 19 de Abril de 2010). Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2852/1/Azevedo2002.pdf>
- **BALÇA**, Ângela Coelho de Paiva. *Leitura e Leituras – Um Estudo com alunos do Ensino Secundário*. (Consultado no dia 12 Dezembro 2009). Disponível em <http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/34/Coelho,A.pdf>
- **BRANCO**, António. *Pedagogia do cânone literário escolar: adequação e violência, rejeição e desejo*. In, Literacias, (Consultado dia 26 de Abril de 2010). Disponível em <http://www.ectep.com/literacias/canone.html>
- **CASTRO**, Rui Vieira, *Não são as velhas respostas que servirão para responder a problemas novos*. Entrevista da *Página*. (Consultado dia 26 de Outubro de 2009). Disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=150&doc=11141&mid=2>
- **Ceia**, Carlos. *O poder da leitura literária*. (Consultado dia 13 de Maio de 2010). Disponível em <http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/conferencias/jornadas-portugues-i/leitura-literaria.pdf>
- **Ceia**, Carlos (2001). *Reforma Curricular no Ensino Secundário – Objectivo: Acabar de vez com a Literatura?* (Consultado dia 13 de Maio de 2010). Disponível em <http://www.apagina.pt>
- **Ceia**, Carlos. *Didáctica da Literatura*. (Consultado dia 13 de Maio de 2010). Disponível em [http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/D/didactica\\_literatura.htm](http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/D/didactica_literatura.htm)
- **Ceia**, Carlos. *Reforma Curricular no Ensino Secundário: O último reduto?* (Consultado dia 13 de Maio de 2010). Disponível em <http://www.apagina.pt>
- **Choppin**, Alain. O livro didáctico na França. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/298/29830312.pdf>
- **Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa**, Ministério da Educação, Lisboa. (Consulta dia 8 de Março de 2010). Disponível em

[http://www.dgicd.min.edu.pt/linguaportuguesa/Documents/Seminario\\_PPEB/desempenho\\_alunos\\_DGICD.pdf](http://www.dgicd.min.edu.pt/linguaportuguesa/Documents/Seminario_PPEB/desempenho_alunos_DGICD.pdf)-

- **DIONÍSIO**, Maria de Lourdes. (Consultado dia 8 de Abril de 2010). Disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=160&doc=11868&mid=2>
- **FAYOL**, Michel. *Ensinar a ler e a compreender os textos*. In, Casa da leitura. (Consultado dia 15 de Novembro de 2009). Disponível em [http://www.casadaleitura.org/congresso/Michel\\_Fayol.pdf](http://www.casadaleitura.org/congresso/Michel_Fayol.pdf)
- **LOPES**, Graça Videira, *A leitura e os programas de Português*. (Consultado em 26 de Abril de 2010). Disponível em <http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/conferencias/jornadas-portugues-i/gvlopes.pdf>
- **MAGALHÃES**, JUSTINO (2006). O Manual Escolar no Quadro da História Cultural. Para uma historiografia do manual escolar em Portugal. *Sísifo. Revista de Ciência e Educação*, 1, pp.5-14. (Consultado em 10 de Abril de 2010). Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- **Programmes de Français**. (Consultado em 10 de Abril de 2010). Disponível em <http://www.orthogram.com/programmfrance.html>
- **SANTOS**, dos Lucinda, *Para além da literacia: a problemática da leitura*. (Consultado em 20 de Fevereiro de 2010). Disponível em [http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/relatorios\\_criticos\\_EP/lucinda\\_santos.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/relatorios_criticos_EP/lucinda_santos.pdf)

## **ANEXOS**

## **LISTA DE ANEXOS**

ANEXO 1 – Autorização.

ANEXO 2 – Proposta de produção escrita realizada no início do ano lectivo.

ANEXO 3 – Orientações para Ficha de Leitura.

ANEXO 4 – Grelhas de adopção dos manuais escolares.

ANEXO 5 – Decreto-Lei nº369/90

ANEXO 6 – Lista de obras sugeridas pelo Ministério da Educação.

ANEXO 7 – Proposta de produção escrita no âmbito da leitura literária.

ANEXO 8 – Figuras relativas aos estudos sobre Literacia.

## ANEXO 1



Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE IDANHA-A-NOVA

ESCOLA BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS COM ENSINO SECUNDÁRIO JOSÉ SILVESTRE RIBEIRO  
IDANHA-A-NOVA

Cód. 345880 Contribuinte n.º 600 077 420

DESPACHO

Autorizo.

Em 03-02-2010

O Director

*António Rijo Salgueiro*  
(António Rijo Salgueiro)

Exmo. Sr. Director

A docente, **Lúisa Isabel Carvalho Leitão Gomes Coelho**, em actividade nesta escola, portadora do BI nº 8067253, vem por este meio solicitar que a autorize a realizar actividades e recolha de dados para a consecução da dissertação no âmbito do mestrado em Estudos Didácticos, Culturais, Linguísticos e Literários, da Faculdade de Artes e Letras da Universidade da Beira Interior.

Idanha-a-Nova, 3 de Fevereiro de 2010

A Docente

*Lúisa Isabel Coelho*

Lúisa Isabel Carvalho Leitão Gomes Coelho



## ANEXO 3

Ano Lectivo  
2009-2010

PORTUGUÊS

10º ANO



*Agupamento de Escolas de Idanha-a-Nova*

## Ficha de leitura



### 1. Dados bibliográficos

Autor:

Título:

Editora:

Colecção:

Lugar e data da edição:

### 2. Dados sobre a obra

1. Género: poesia, teatro, conto, novela, romance, ensaio...
2. Tema principal: amor, aventuras, ficção científica...
3. Personagens principais: nome, traços físicos e psicológicos de cada uma.
4. Lugar e tempo de acção: país, cidade...; Idade Média, actualidade, futuro...
5. Resumo do assunto da obra.

### 3. Avaliação pessoal

1. Explicitação do título.
2. Vocabulário novo relacionado com a leitura.
3. Interesse geral e particular da obra.
4. Selecção de um excerto da obra de que mais gostaste.
5. Classificação da obra (por exemplo, de 1 a 10 pontos).

A ficha de leitura de um livro é um material importante para o teu estudo. Na ficha de leitura registamos informações gerais sobre a obra a que se refere, anotações particulares, sínteses do assunto, etc.

ANEXO 4

DOCUMENTO DE TRABALHO

Anexo 1 – Registo de Apreciação e Adopção (Novas Adopções)

Ano de Escolaridade:

Disciplina:

Manual:

Editora:

Adopção

Manual ADOPTADO:

Obrigatório introduzir ✓, caso seja o manual adoptado!

Data (dd-mm-aaaa):

Tem de introduzir uma data no formato (dd-mm-aaaa)!

Número de Alunos:

Tem de introduzir um número!

Critérios de Apreciação / Componentes de Análise

Organização e método

- 1- Apresenta uma organização coerente e funcional, estruturada na perspectiva do aluno.
- 2- Desenvolve uma metodologia facilitadora e enriquecedora das aprendizagens.
- 3- Estimula a autonomia e a criatividade.
- 4- Motiva para o saber e estimula o recurso a outras fontes de conhecimento e a outros materiais didácticos.
- 5- Permite percursos pedagógicos diversificados.
- 6- Contempla sugestões de experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente de actividades de carácter prático/experimental.
- 7- Propõe actividades adequadas ao desenvolvimento de projectos interdisciplinares.

Informação

- 1- Adequa-se ao desenvolvimento das competências definidas no Currículo do respectivo ano e/ou nível de escolaridade.
- 2- Responde aos objectivos e conteúdos do Programa/Orientações Curriculares.
- 3- Fornece informação correcta, actualizada, relevante e adequada aos alunos a que se destina.
- 4- Explicita as aprendizagens essenciais.
- 5- Promove a educação para a cidadania.
- 6- Não apresenta discriminações relativas a sexos, etnias, religiões, deficiências,...

Comunicação

- 1- A concepção e a organização gráfica(1) do manual facilitam a sua utilização e motivam o aluno para a aprendizagem.  
(1)Caracteres tipográficos, cores, destaques, espaços, títulos e subtítulos, etc.
- 2- Os textos são claros, rigorosos e adequados ao nível de ensino e à diversidade dos alunos a que se destinam.
- 3- Os diferentes tipos de ilustrações(2) são correctos, pertinentes e relacionam-se adequadamente com o texto.

(2)Fotografias, desenhos, mapas, gráficos, esquemas, etc.

Características Materiais

- 1- Apresenta robustez suficiente para resistir à normal utilização.
- 2- O formato, as dimensões e o peso do manual (ou de cada um dos seus volumes) são adequados ao nível etário do aluno.
- 3- Permite a reutilização.

\* Campos de Registo Obrigatório

## ANEXO 5

**MANUAIS ESCOLARES****Decreto-Lei nº369/90, de 26 de Novembro****Adopção de manuais escolares**

De acordo com a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo –, e respondendo às exigências da entrada em vigor dos novos planos curriculares definidos pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, impõe-se a definição de uma política de manuais escolares que, salvaguardando o direito de alunos e professores recorrerem a outras fontes de informação facilitadoras do processo de conhecimento, se oriente pelo seguinte conjunto de objectivos:

Garantir a estabilidade dos manuais escolares, de modo a respeitar os interesses das famílias com vários filhos em idade escolar, mas sem limitar o processo de inovação pedagógica, mediante a definição de um período de vigência dos programas de ensino e dos correspondentes manuais;

Assegurar a qualidade científica e pedagógica dos manuais escolares a adoptar para cada nível de ensino e disciplina ou a área disciplinar, através de um sistema de apreciação e controlo;

Reconhecer os benefícios da diversidade de iniciativas editoriais de manuais escolares, mas assumindo o Ministério da Educação o encargo de suprir a sua carência pela promoção, se necessário, da elaboração e produção editorial de manuais escolares;

Reconhecer a competência pedagógica dos órgãos de gestão das escolas na escolha e adopção dos manuais escolares que considerem mais adequados ao seu projecto educativo; Apoiar as escolas no processo de escolha e adopção dos manuais escolares, facultando-lhes instrumentos de selecção;

Garantir o cumprimento, por parte das escolas, dos prazos legais de afixação da lista dos manuais adoptados, bem como da respectiva participação às entidades intervenientes no processo;

Permitir a autores e editores a previsão das iniciativas a tomar e das tiragens a realizar, de forma a melhorar a qualidade e a racionalizar o preço do manual escolar e a sua disponibilização no início do ano lectivo.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 201.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

**Artigo 1.º Natureza e âmbito**

1 – O presente diploma estabelece o sistema de adopção e o período de vigência dos manuais escolares correspondentes aos programas de cada uma das disciplinas e áreas disciplinares dos ensinos básico e secundário.

2 – Os programas a que se refere o número anterior são aprovados por despacho do Ministro da Educação, sem prejuízo do disposto no artigo 47.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

3 – Os programas são divulgados 18 meses antes da sua entrada em vigor.

**Artigo 2.º Definição**

Para efeitos do disposto no presente diploma, entende-se por manual escolar o instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada.

**Artigo 3.º Iniciativa**

Pertence à sociedade civil a iniciativa da elaboração, produção e distribuição dos manuais escolares, cabendo apenas ao Ministério da Educação um papel supletivo, no caso de ausência de iniciativas editoriais para programas obrigatórios.

**Artigo 4.º** Período de adopção

1 – Cada programa vigora por um período mínimo de quatro anos nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e de três anos no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, renovável desde que não se justifiquem alterações.

2 – A adopção dos manuais escolares é válida por um período mínimo de quatro anos nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e de três anos no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, não sendo permitidas alterações à lista dos manuais adoptados depois da sua afixação e durante o período referido, excepto quando o editor ou o autor de determinado manual decidir suspender a sua circulação, ou não assegurar o abastecimento do mercado, ou ainda quando se verificar a aplicação das medidas de suspensão previstas no artigo 9.º.

3 – No final de cada período de adopção, as estruturas de decisão pedagógica no 1.º ciclo e os conselhos pedagógicos nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário devem proceder, no prazo fixado no n.º 1 do artigo 5.º, à aprovação dos manuais escolares para o período seguinte, com vista à sua readopção ou substituição, sem prejuízo do disposto nos n.ºs 1 e 2.

4 – Os docentes podem recorrer a meios didácticos além do manual adoptado, em ordem ao desenvolvimento dos conteúdos programáticos e de acordo com os objectivos pedagógicos definidos nos programas, desde que tal não implique despesas suplementares para os alunos.

**Artigo 5.º** Adopção dos manuais escolares

1 – A adopção dos manuais escolares pelas escolas dos ensinos básico e secundário é feita durante as primeiras quatro semanas do 3.º período do ano lectivo anterior ao início do período de vigência dos programas a que dizem respeito e de acordo com as recomendações emanadas da Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário, da Direcção-Geral de Extensão Educativa ou do Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional, conforme o caso.

2 – No 1.º ciclo do ensino básico, a adopção dos manuais escolares compete às respectivas estruturas de decisão pedagógica.

3 – Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, a adopção dos manuais escolares compete aos conselhos pedagógicos, sob proposta dos conselhos de disciplina.

4 – Nos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, a adopção dos manuais escolares é da responsabilidade dos respectivos órgãos de direcção técnico-pedagógica, uma vez ouvidos os professores do estabelecimento.

5 – No decurso do processo de adopção previsto neste artigo, as estruturas de decisão pedagógica, no caso do 1.º ciclo do ensino básico, e os conselhos pedagógicos, no caso dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, devem consultar as escolas situadas nas mesmas áreas pedagógicas ou em zonas geográficas vizinhas e podem associar-se para efeitos de escolha comum de manuais escolares.

**Artigo 6.º** Apreciação

1 – O Ministério da Educação, através da Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário, do Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional e da Direcção-Geral de Extensão Educativa, constitui comissões científico-pedagógicas para apreciação da qualidade dos manuais escolares, com excepção dos manuais relativos à disciplina de Educação Moral e Religiosa.

2 – As comissões referidas no número anterior integram especialistas de reconhecida competência científica e pedagógica, que não tenham quaisquer interesses directos em empresas editoras, e organizam-se por ciclo de ensino e por disciplina ou área disciplinar.

3 – A apreciação da qualidade pode incidir nos manuais de modo diverso, de acordo com os seguintes métodos:

a) De modo global e pelos serviços propostos das direcções-gerais pedagógicas, em todos os manuais, utilizando-se métodos de despistagem de grelha larga;

b) De modo intenso e pelas comissões previstas no n.º 1 deste artigo, nos manuais que suscitarem dúvidas na despistagem geral;

c) De modo também intenso e pelas mesmas comissões, quando a apreciação for solicitada através de requisição escrita e fundamentada por entidades da sociedade civil com representatividade nacional ou pelos órgãos pedagógicos das escolas.

4 – No caso de a apreciação ser solicitada por entidades da sociedade civil, os encargos devem ser imputados à entidade solicitadora.

5 – As empresas editoras podem inserir na capa ou contracapa do manual a indicação do resultado da apreciação, bem como difundir esse resultado na comunicação social ou por outros meios.

#### **Artigo 7.º Critérios de selecção**

1 – Compete à Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário, ao Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional e à Direcção-Geral de Extensão Educativa promover a elaboração de critérios de selecção para apreciação dos manuais escolares, os quais terão em consideração não só a sua qualidade e adequação pedagógica mas também a sua robustez, o seu preço e a possibilidade da sua reutilização.

2 – Compete aos organismos referidos no número anterior assegurar a formação dos professores responsáveis pela apreciação dos manuais escolares.

3 – Os critérios de selecção referidos no n.º 1 são publicados conjuntamente com os programas relativos às disciplinas ou áreas disciplinares de cada ano de escolaridade e enviados às escolas e às associações representativas do sector editorial.

4 – A adopção dos manuais escolares, efectuada nos termos e pelos órgãos referidos no artigo 5.º, é feita com base nos critérios de selecção referidos no n.º 1.

#### **Artigo 8.º Procedimento e prazos**

1 – Os órgãos de gestão e administração das escolas do ensino público e o órgão de direcção técnico-pedagógica dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo devem afixar, em modelo próprio, no prazo de 10 dias após expirar o prazo referido no n.º 1 do artigo 5.º, em locais de fácil acesso ao público, a lista dos manuais escolares adoptados, por disciplina ou área disciplinar, com a indicação do título, autor e editor.

2 – Os órgãos de gestão e administração das escolas do ensino público e o órgão de direcção técnico-pedagógica dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo devem remeter, no prazo de cinco dias após a afixação referida no número anterior, à Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário e à respectiva direcção regional de educação, a lista definitiva dos manuais escolares adoptados, com a indicação dos títulos, autores, editores e estimativa do número de exemplares necessários para os alunos do respectivo estabelecimento.

3 – As estruturas locais das direcções regionais de educação devem remeter a lista definitiva dos manuais escolares adoptados pelas escolas da sua área às respectivas câmaras municipais.

4 – A Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário envia, nos 10 dias seguintes ao prazo fixado no n.º 2, a lista dos manuais adoptados à Direcção-Geral de Concorrência e Preços, à Inspecção-Geral de Ensino, à Direcção-Geral de Extensão Educativa, ao Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional e às associações representativas do sector editorial.

#### **Artigo 9.º Medidas de suspensão**

1 – A Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário, o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional ou a Direcção-Geral de Extensão Educativa, conforme os casos, de acordo com o parecer das comissões científico-pedagógicas referidas no artigo 6.º, comunicam aos autores e editores dos manuais em que tenham sido detectados erros ou omissões de reconhecida gravidade os fundamentos da intenção de impor a respectiva rectificação ou suspender a sua distribuição e venda, em carta registada com aviso de recepção.

2 – No prazo de oito dias úteis após a recepção desta carta, o Ministro da Educação nomeia uma comissão de revisão, composta por quatro professores dos quadros com nomeação definitiva em exercício no mesmo nível de ensino, no caso do 1.º ciclo do ensino básico, e no mesmo grupo disciplinar ou especialidade, no caso dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, sendo dois deles indigitados pela Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário, Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional ou Direcção-Geral de Extensão Educativa, conforme os casos, e os outros dois pelo autor ou editor do manual.

3 – A comissão de revisão é presidida por uma inividualidade de reconhecida competência e idoneidade, nomeada pelo Ministro da Educação, a qual vota apenas em caso de empate.

4 – Na falta de indigitação por parte do editor ou do autor dentro do prazo fixado, a Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário, o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional ou a Direcção-Geral de Extensão Educativa, conforme os casos, asseguram a indigitação da totalidade dos elementos da comissão de revisão.

**Artigo 10.º** Parecer da comissão de revisão

1 – A comissão de revisão dispõe de um prazo de 15 dias úteis para a apreciação do manual em causa e emissão de parecer, o qual deve justificar minuciosamente as decisões propostas.

2 – O parecer a que se refere o número anterior deve, conforme o caso, contemplar uma das seguintes situações:

- a) Revogação da intenção referida no n.º 1 do artigo anterior;
- b) Obrigatoriedade de o autor e editor procederem à rectificação dos erros e omissões detectados, através da distribuição de novo manual corrigido ou de errata contendo as correcções necessárias;
- c) Suspensão da distribuição e venda do manual.

3 – O resultado do trabalho da comissão de revisão é enviado ao Conselho Nacional de Educação para parecer e subsequentemente será objecto de homologação superior.

4 – Nos casos referidos nas alíneas b) e c) do n.º 2 deste artigo, os encargos emergentes da rectificação ou suspensão da distribuição e venda do manual em causa, bem como da devolução aos adquirentes do manual das importâncias por estes despendidas com a sua aquisição, são da responsabilidade do respectivo editor.

**Artigo 11.º** Alunos com deficiência visual

1 – Quando nas escolas se verificar a integração nas respectivas turmas de alunos com deficiência visual, deve ser ouvido na escolha dos manuais escolares o respectivo professor de educação especial que apoia o aluno e devem ser considerados quer os manuais anteriormente adoptados, quer os catálogos existentes de manuais especializados.

2 – As escolas referidas no número anterior devem remeter, no prazo estipulado no n.º 2 do artigo 8.º, ao Centro de Recursos do Departamento de Educação Especial da Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário a lista dos manuais seleccionados e o número de exemplares necessários.

3 – Em conformidade com os pedidos recebidos, e tendo em conta a gestão racional dos recursos, a Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário divulga quais os manuais a reproduzir em cada ano.

**Artigo 12.º** Regime de preços e modalidades de apoio

1 – O regime de preços dos manuais escolares deve considerar os interesses de utilizadores, autores e editores e é estabelecido, ouvidas as associações representativas do sector editorial, por portaria conjunta dos Ministros do Comércio e Turismo e da Educação, a publicar no prazo de 60 dias após a entrada em vigor do presente diploma.

2 – As condições e modalidades de apoio à aquisição de manuais escolares, nomeadamente a sua atribuição gratuita, o subsídio ou o empréstimo são definidos nos termos previstos no n.º 1 do artigo 27.º do Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro.

**Artigo 13.º** Disposições finais e transitórias

1 – O regime do manual escolar definido no presente diploma é aplicável no âmbito dos programas decorrentes da reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto.

2 – Os prazos de adopção dos manuais e de divulgação dos programas, fixados no n.º 3 do artigo 1.º e no n.º 1 do artigo 5.º do presente diploma, não são aplicáveis ao primeiro período de vigência dos programas a que se refere o artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto.

**Artigo 14.º** Norma revogatória

É revogado o Decreto-Lei n.º 57/87, de 31 de Janeiro.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 30 de Agosto de 1990. – *Aníbal António Cavaco Silva* – *Luís Miguel Couceiro Pizarro Beleza* – *Roberto Artur da Luz Carneiro* – *Fernando Manuel Barbosa Faria de Oliveira*.

Promulgado em 10 de Novembro de 1990.

Publique-se.

O Presidente da República, MÁRIO SOARES.

Referendado em 14 de Novembro de 1990.

O Primeiro-Ministro, *Aníbal António Cavaco Silva*.

## ANEXO 6



LIVROS RECOMENDADOS PARA LEITURA AUTÓNOMA			
ENSINO SECUNDÁRIO *			
10º, 11º e 12º ANOS DE ESCOLARIDADE			
AUTORES	TÍTULOS*	EDITORAS	ISBN
A.A.V.V.	Rosa do Mundo – 2001 poemas para o futuro	Assírio & Alvim	978-972-37-0633-8
Agualusa, José Eduardo	Na rota das especiarias – diário de uma viagem a Flores, Bali, Java e Timor Lorosae	Dom Quixote	978-972-20-3709-9
Agualusa, José Eduardo	Na rota das especiarias – diário de uma viagem a Flores, Bali, Java e Timor Lorosae	Dom Quixote	978-972-20-3709-9
Amaral, Fernando Pinto do	Pena suspensa	Dom Quixote	978-972-20-2729-8
Beckett, Samuel	À espera de Godot: uma tragicomédia em dois actos	Cotovia	978-972-795-008-9
Bessa-Luís, Agustina	O mosteiro	Guimarães	972-665-218-9
Bracinha Vieira, António	A evolução do Darwinismo	Fim de Século	978-972-754-267-3
Brecht, Bertolt	Terror e miséria do Terceiro Reich	Biblioteca Edit. Independentes	978-972-795-247-2
Brooks, Geraldine	As memórias do livro	Casa das Letras	978-972-46-1841-8
Browne, Janet	A origem das espécies de Charles Darwin	Gradiva	978-989-616-265-8
Cadilhe, Gonçalo	Nos passos de Magalhães: uma biografia itinerante	Oficina do Livro	978-989-555-358-7
Castelo Branco, Camilo	Amor de perdição	Dom Quixote	972-20-3087-6
Cathcart, Thomas <i>et al.</i>	Platão e um ornitorrinco entram num bar... (Filosofia com humor)	Dom Quixote	978-972-20-3590-3
Cervantes, Miguel de	D. Quixote de la Mancha I	Biblioteca Edit. Independentes	978-972-708-933-8
Doyle, Arthur Conan	Histórias extraordinárias	Guimarães	972-665-467-X
Faria, Daniel	Poesia	Quasi	989-552-031-X
Ferreira, Vergílio	Aparição	Bertrand	972-25-0251-4
Guimarães, Fernando	Lições de trevas	Quasi	972-8632-72-X
Hemingway, Ernest	Por quem os sinos dobram	Livros do Brasil	978-972-38-2834-4

**Junho 2009**

- Os títulos seleccionados que pertencem a uma colecção podem ser substituídos por outros da mesma colecção, desde que sejam do mesmo autor, do mesmo tradutor e do mesmo ilustrador.



LIVROS RECOMENDADOS PARA LEITURA AUTÓNOMA			
ENSINO SECUNDÁRIO *			
10º, 11º e 12º ANOS DE ESCOLARIDADE			
AUTORES	TÍTULOS*	EDITORAS	ISBN
Homero	Iliada	Cotovia	978-972-795-191-8
Isaacson, Walter	Einstein	Casa das Letras	978-972-46-1854-8
Lopes, Baltasar	Chiquinho	Biblioteca Edit.Independentes	978-972-795-263-2
Machado de Assis	Memórias póstumas de Brás Cubas	Biblioteca Edit.Independentes	978-972-795-216-8
Marques, Helena	O último cais	Dom Quixote	972-20-1061-1
Maupassant, Guy de	Contos do insólito	Guimarães	972-665-487-4
Mia Couto	Mar me quer	Caminho	972-21-1374-7
Negreiros, José de Almada	Nome de guerra	Assírio & Alvim	972-37-0652-0
O' Neill, Alexandre	Poesias completas	Assírio & Alvim	978-972-37-0614-7
Oliveira, Carlos de	Casa na duna	Assírio & Alvim	972-37-0964-3
Oliveira, Carlos de	Uma abelha na chuva	Assírio & Alvim	972-37-0800-0
Ortigão, Ramalho et al.	Contos de oitocentos	Fronteira do Caos	978-972-99757-7-6
Pedrosa, Inês	Nas tuas mãos	Dom Quixote	972-20-1405-6
Pepetela	O quase fim do mundo	Dom Quixote	978-972-20-3525-5
Pereira, Ana Teresa	O fim de Lizzie	Biblioteca Edit.Independentes	978-989-641-024-7
Pessanha, Camilo	Clepsydra	Assírio & Alvim	972-37-0795-0
Pessoa, Fernando	Fernando Pessoa dito por Sinde Filipe	Dinalivro	978-972-576-524-1
Pessoa, Fernando	Livro do desassossego	Assírio & Alvim	978-972-37-1121-9
Pessoa, Fernando	Poesia do eu	Assírio & Alvim	978-972-37-1122-6

**Junho 2009**

- Os títulos seleccionados que pertencem a uma colecção podem ser substituídos por outros da mesma colecção, desde que sejam do mesmo autor, do mesmo tradutor e do mesmo ilustrador.

LIVROS RECOMENDADOS PARA LEITURA AUTÓNOMA			
ENSINO SECUNDÁRIO *			
10º, 11º e 12º ANOS DE ESCOLARIDADE			
AUTORES	TÍTULOS*	EDITORAS	ISBN
Poe, Edgar Allan	Contos policiais	Guimarães	972-665-465-3
Régio, José	Poemas de Deus e do Diabo	Quasi	972-8632-71-1
Ribeiro, Aquilino	A casa grande de Romarigães	Bertrand	978-972-25-1629-7
Roberts, Jason	O viajante cego	Casa das Letras	978-972-46-1797-8
Rosa, António Ramos <i>et al.</i>	Duas águas, um rio	Quasi	972-8632-50-9
Rulfo, Juan	Pedro Páramo	Cavalo de Ferro	978-989-623-070-8
Santareno, Bernardo	O pecado de João Agonia	Nova Ática	972-617-186-5
Santos, Margarida Fonseca	Génios do Mundo - Marie Curie	Zero a Oito	978-989-8054-99-9
Steinbeck, John	As vinhas da ira	Livros do Brasil	978-972-38-2864-1
Tabbuchi, Antonio	A mulher de Porto Pim	Difel	978-972-29-0925-9
Verde, Cesário	O livro de Cesário Verde	Assírio & Alvim	972-37-0953-8
Viegas, Francisco José	Metade da vida	Quasi	978-989-552-251-4

\* Para os 10º, 11º e 12º anos de escolaridade (Ensino Secundário) são recomendadas, pelo Plano Nacional de Leitura, todas as obras que constam dos [Programas de Português e de Literatura Portuguesa](#), das diferentes Áreas Curriculares.

**Junho 2009**

- Os títulos seleccionados que pertencem a uma colecção podem ser substituídos por outros da mesma colecção, desde que sejam do mesmo autor, do mesmo tradutor e do mesmo ilustrador.



ANEXO 8

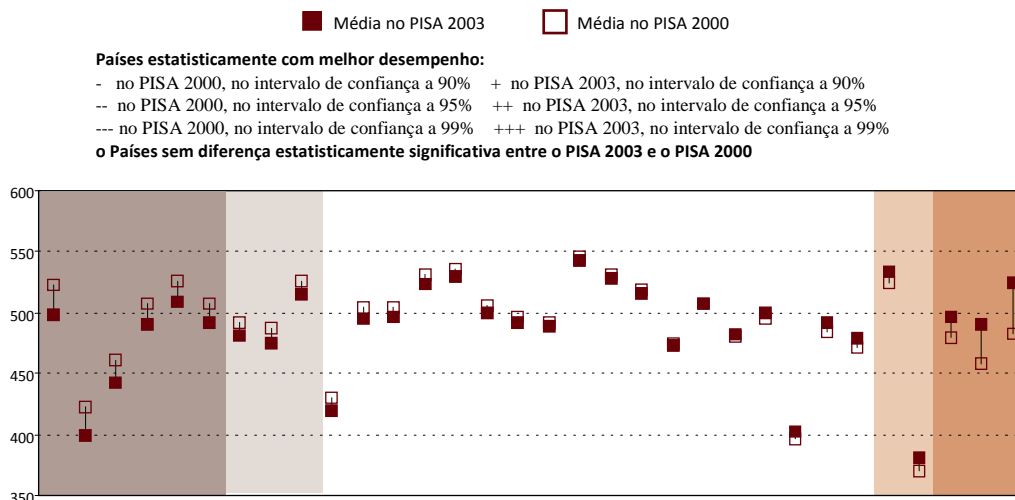
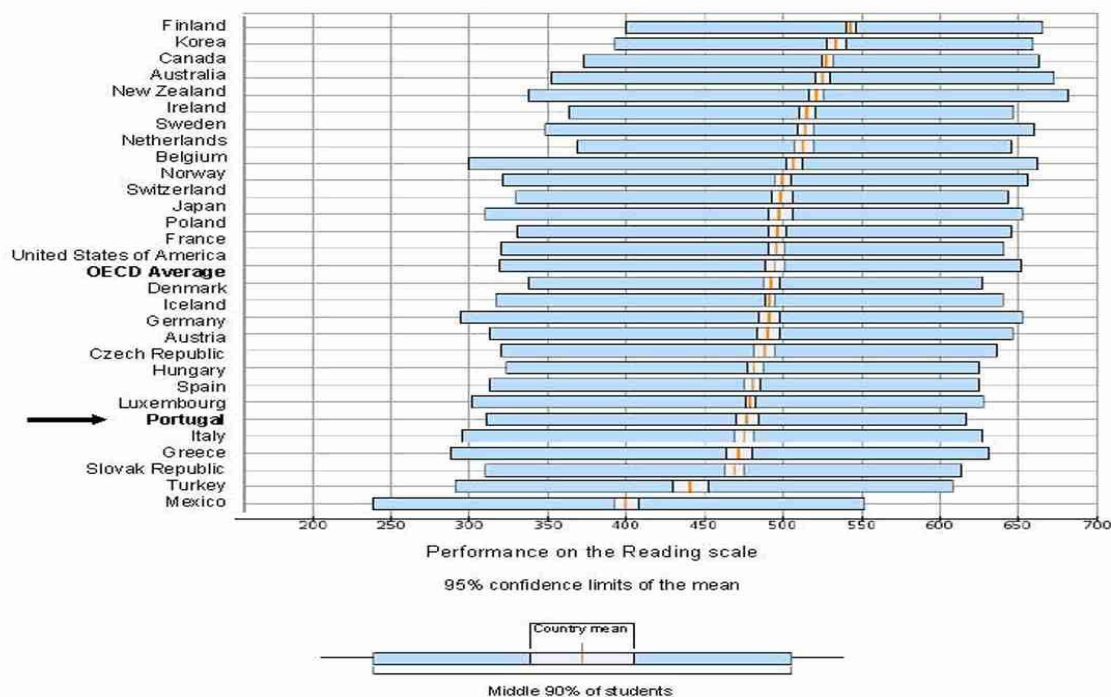


Figura 1 – Diferenças entre o desempenho médio, no PISA 2000 e no PISA 2003 em literacia em contexto de leitura



Fonte: OECD, 2004

Figura 2 – Desempenho médio em literacia de leitura nos países da OCDE

	Inferior a 1	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Portugal	8	14	26	30	18	4
Média da OCDE	7	12	23	29	21	8

Figura 3 – Desempenho médio dos alunos portugueses em literacia de leitura face à média da OCDE – percentagem por nível de proficiência em leitura.

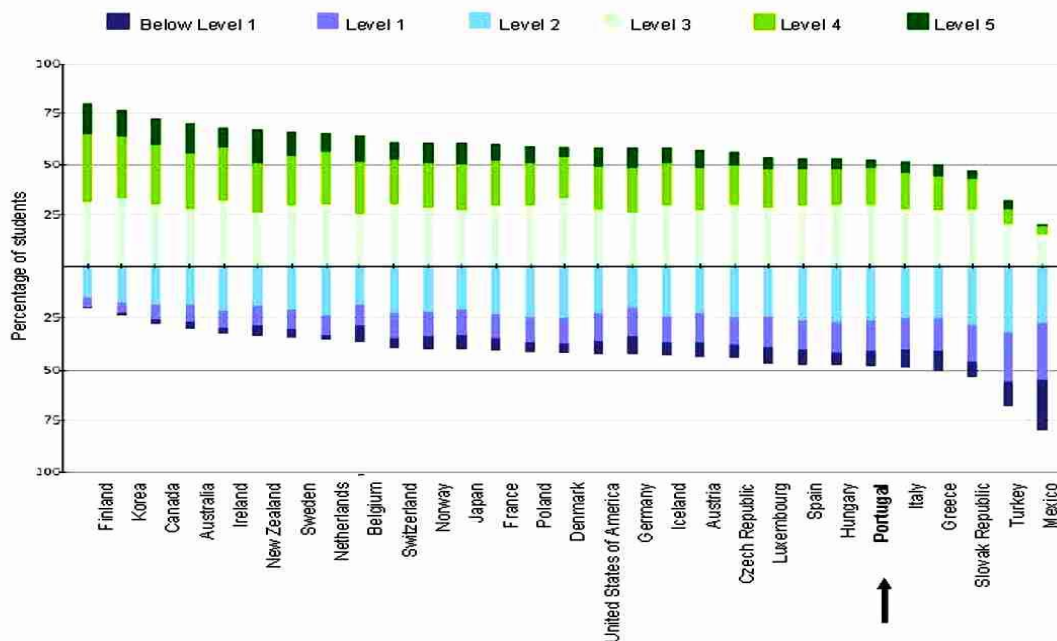


Figura 4 – Desempenho médio dos alunos portugueses em literacia de leitura – percentagem por nível de proficiência em 2000 e 2003.

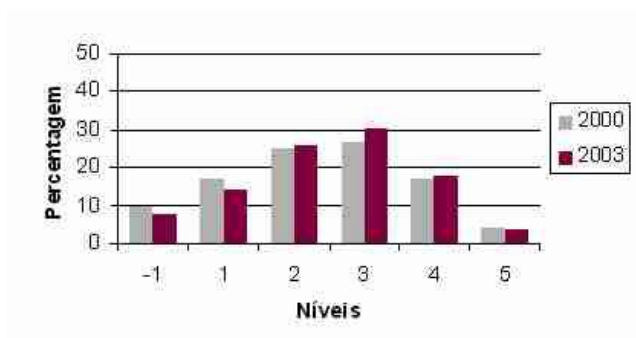


Figura 5 – Percentagem do tempo de instrução da leitura, escrita e literatura face ao total de horas do currículo obrigatório (2005).

Países	Percentagem de tempo concedido à leitura, escrita e literatura nos currículos	
	9-11 anos	12-14 anos
Austrália	13	9
Dinamarca	25	20
Inglaterra	27	13
França	31	17
Alemanha	21	14
Luxemburgo	25	22
Holanda	30	10
Portugal	15	11
Espanha	22	16
Suécia	22	22
Média da OCDE	23	15

Figura 6 – Percentagem do tempo de instrução da leitura, escrita e literatura face ao total de horas do currículo obrigatório (2005).