

ROSSILENE BRASIL MUNIZ

**OS VÁRIOS AGENTES NA PASSAGEM DO
LETRAMENTO EXISTENTE AO LETRAMENTO
DESEJADO: O CASO DOS CURSOS DE LETRAS
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**

**UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE LETRAS**

2013

ROSSILENE BRASIL MUNIZ

**OS VÁRIOS AGENTES NA PASSAGEM DO
LETRAMENTO EXISTENTE AO LETRAMENTO
DESEJADO: O CASO DOS CURSOS DE LETRAS
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**

Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Doutora em Didática de Línguas, sob a orientação da Professora Doutora Maria da Graça Lisboa Castro Pinto e co-orientação do Professor Doutor Paulo Jorge de Sousa Oliveira Santos.

**UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE LETRAS**

2013

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à

1. **Família Muniz**, sustentáculo do meu ser e existir. Especialmente na pessoa de:

- Pedro Muniz de Souza (meu pai, *in memoria*) exemplo de um homem íntegro, honesto e trabalhador.

- Rita Brasil de Souza (minha mãe, que pelo seu exemplo de mulher guerreira e vencedora se constitui na fonte de inspiração constante para eu continuar a caminhada.

- Maria Severina Cavalcante Santana – *Senhora Geny, in memoriam* (minha avó materna e contadora de histórias mil).

E todos os meus irmãos Haroldo (*in memoria*) e Família, Arnaldo (*in memoria*) e Família, Arnaldo e Família, Pedro Filho e Família, Rosimary, Rosilene e Pedro Neto pelo constante apoio incondicional.

2. Aos meus **filhos** Rosseline, Yuri e Jayme que souberam compreender e suportar minha ausência do convívio e afazeres do lar.

3. E, à **Família Silva**, especialmente na pessoa da Senhora Maria de Mendonça e Silva (*in memoria*) que me ensinou a lidar com a complexidade do ser humano.

A todos, minha eterna gratidão!

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a muitos...

Especialmente a esta força superior que chamamos **Deus** que sempre esteve comigo nos momentos que mais precisei, sem me abandonar nunca!

À **União Européia** e por meio de toda equipa do **Projeto Erasmus Mundus 17** que proporcionaram meus estudos em Portugal.

À toda equipe da **Universidade do Porto** e **Faculdade de Letras** por viabilizarem meus estudos na cidade do Porto.

Ao **Governo Brasileiro** e à **Universidade Federal do Acre** que me liberaram com remuneração para a qualificação profissional.

Muito especialmente meus eternos agradecimentos à minha estimada **Professora Doutora Maria da Graça Lisboa Castro Pinto** que sempre, desde o meu primeiro dia na Faculdade de Letras, apoiou-me incondicionalmente em meus estudos em todos os níveis o que tornou-me uma pessoa melhor pessoal e profissionalmente. É importante assinalar aqui o quanto minha orientadora demonstrou de beleza de ser humano que é e representa para toda a comunidade académica e em geral e também pelo muito que tem contribuído técnica e cientificamente com a sociedade.

Ao **Professor Doutor Paulo Jorge de Sousa Oliveira Santos** que com sua competência, paciência e capacidade de dialogar sempre encontrou espaço e tempo para contribuir comigo na aprendizagem, produção da pesquisa e elaboração da tese.

Ao **José Santos Martins** pelo imenso carinho a mim dedicado e por ter-me apresentado Portugal, seu povo e sua cultura.

Ao **Doutor Carlos Jorge dos Santos Teixeira** pelo carinho e partilha de leituras, opiniões e correções do texto da tese.

À **Professora Doutora Dayse Neri de Souza** pela competência, disponibilidade, paciência e preciosas orientações plurais, especialmente quanto à correta utilização e aplicação do software WebQDA.

Ao **Professor Doutor Paulo Almeida Pereira** pela competente e disponibilidade ao me auxiliar na organização e sistematização dos dados estatísticos da pesquisa, especialmente quanto ao software SPSS.

À **Professora Doutora Preciosa Fernandes** que contribuiu muitíssimo com material e diálogo sobre o tema currículo.

À **Margaux Guidez** pelas aulas e estudo do Francês, fundamental para a compreensão da literatura.

À **Maria Isabel Rodrigues Pratinha de Araújo** pelo apoio e diálogo sobre a técnica da análise do conteúdo, discussão dos dados, escrita e formatação do texto.

À **Ana Silva** que contribuiu muitíssimo com a organização do texto escrito da tese.

À **Anabela de Sousa de Pinho** por ler, discutir, corrigir e revisar o texto da tese.

À **Joana Querido** pela leitura, apreciação e correções dos primeiros escritos da tese.

Ao **Hugo José Assis Guimarães** pela amizade, carinho e formatação do texto da tese.

A **todos os docentes, colegas de turma e equipa técnica e de apoio da Faculdade de Letras da Universidade do Porto - FLUP**, pelo muito que contribuíram e viabilizaram meu crescimento pessoal e profissional.

Enfim, agradecer a **todos os amigos portugueses, na pessoa do Senhor Manuel Paiva**, pelo carinho durante minha estadia neste lindo Portugal!

RESUMO

A presente investigação centra-se nas questões em torno da literacia dos estudantes de Ensino Superior que frequentam o Curso de Letras da Universidade Federal do Acre - Brasil. Possui como objetivos gerais identificar os níveis de reconhecimento de autores e revistas mais populares e lidos e os hábitos de leitura e *media* dos estudantes dos Cursos de Letras (Português, Francês, Espanhol e Inglês), bem como o posicionamento dos professores face à literacia dos seus estudantes. Trata-se de uma investigação mista que toma por base, por um lado, questionários sobre hábitos de leitura e *media* e testes de reconhecimento de autores e de títulos de revistas. Estes últimos foram adaptados de Stanovich e West (1989) à realidade do Estado do Acre, Brasil, por Pinto e Muniz (2011), e aplicados a estudantes do primeiro ano (N=51) e do quarto ano (N=66) dos Cursos de Letras da referida Universidade. E, por outro lado, entrevistas semiestruturadas feitas a professores (N=14), técnico-administrativos e gestores (N=3) da mesma instituição sobre como concebem o nível de literacia dos estudantes. Para a análise quantitativa foi utilizado o programa SPSS e para a análise de conteúdo o programa WebQDA. Os resultados dos alunos mostram que o nível de reconhecimento do tipo de revistas e de autores aumenta com o tempo de formação na Universidade e demonstram os precários hábitos de leitura dos estudantes participantes em oposição aos hábitos de *media* que demonstraram ser os meios de comunicação e lazer preferidos dos participantes. Na conceção dos professores, o nível de literacia evidenciado pelos estudantes é insuficiente, uma vez que o tipo de literacia exigido pela Universidade requer compreensão e interpretação, e não somente reconhecimento. Os professores repartem a responsabilidade desse resultado pelo contexto familiar, educacional, governamental, religioso, entre outros, e propõem para melhoria do desempenho dos estudantes uma ação conjunta da Universidade e sua equipa de atividades integradas e colaborativas com outras instituições no sentido de promoverem a formação docente qualificada e competente. A intenção é dar um contributo no sentido de indicar algumas pistas que venham auxiliar no desenvolvimento da literacia de leitura dos estudantes do Curso de Letras da Universidade.

Palavras-Chave: material impresso, literacia, ensino superior, formação de professores.

ABSTRACT

This research focuses on issues around literacy of students in Higher Education who attend the Course of Letters at the Federal University of Acre - Brazil. It has as general objectives to identify levels of general recognition of authors and most popular and read magazines and reading habits and media of students from the Courses of Letters (Portuguese, French, Spanish and English) as well as the positioning of the teachers facing their student's literacy. It is a mixed research that builds on the one hand, questionnaires about reading habits and media and recognition tests authors and journal titles, the last adapted from Stanovich and West (1989) to the reality of the Acre State, Brazil, by Pinto and Muniz (2011), applied to first (N=51) and fourth year students (N = 66) of the Letters Courses of the mentioned University and, on the other hand, semi-structured interviews teachers (N = 14), technical administrators and managers (N = 3) from the same institution about how they conceive the literacy level of students. For quantitative analysis, SPSS was used and to analyze the content was used WebQDA software. The students results show that the students' level of recognition of the type of journals and authors increases with time training at the University and demonstrate poor reading habits of students participating in opposition to the habits of media that proved to be the media and leisure ways preferred by the participants. In the conception of teachers, the level of literacy evidenced by students is insufficient, since the type of literacy required by the University requires understanding and interpretation, not just recognition. Teachers divide responsibility of that result by family background, education, government, church among others and propose to improve the performance of students a joint action by the University and his activity team integrated and collaborative with other institutions to promote qualified competent and teacher training. The intention is to make a contribution in order to indicate some evidence that may assist in the development of reading literacy of students of the Letters Course at the University.

Keywords: printed material, literacy, higher education, teacher training.

RÉSUMÉ

La présente recherche met l'accent sur les questions qui tournent autour de la littératie des étudiants de l'enseignement supérieur en Lettres de l'Université Fédérale d'Acre au Brésil. Elle se donne pour objectif général d'identifier le niveau de reconnaissance d'auteurs et de magazines parmi les plus populaires et les plus lus, les habitudes de lecture et d'usage des médias des étudiants en Lettres (Portugais, Français, Espagnol et Anglais) ainsi que l'attitude des professeurs face à la littératie de leurs étudiants. Il s'agit d'une recherche mixte qui s'appuie, d'un côté, sur des questionnaires portant sur les habitudes de lecture et l'usage de médias aussi bien que sur des tests de reconnaissance d'auteurs et de titres de magazines — ces tests étant adaptés de Stanovich et West (1989) à la réalité de l'État d'Acre au Brésil par Pinto et Muniz (2011) — appliqués aux étudiants en Lettres de première année (N=51) et de quatrième année (N=66) de l'Université référée ci-dessus, et, de l'autre côté, sur des entretiens semi-structurés avec des professeurs (N=14), des techniciens administratifs et des gestionnaires (N=3) de la même institution à propos de leurs opinions concernant le niveau de littératie des étudiants. Le programme SPSS a été utilisé pour l'analyse quantitative et le programme webQDA pour l'analyse du contenu. Les résultats relatifs aux étudiants montrent que leur niveau de reconnaissance de magazines et d'auteurs augmente avec le temps de formation à l'Université et révèlent leurs faibles habitudes de lecture en opposition aux habitudes d'usage des médias qui apparaissent comme les moyens de communication et de loisir préférés des participants. Selon les professeurs, le niveau de littératie des étudiants est insuffisant, dans la mesure où le type de littératie exigé par l'Université requiert compréhension et interprétation et non pas uniquement reconnaissance. Les professeurs rejettent la responsabilité de cet état de faits sur l'environnement familial, le système éducatif, le gouvernement et l'Église, entre autres, et proposent, en vue de l'amélioration des résultats des étudiants, une action conjointe de l'Université et d'autres institutions vers des activités intégrées et collaboratives afin de promouvoir une formation qualifiée et compétente des professeurs. Le but est d'apporter une contribution à la mise en œuvre de pratiques alternatives capables de développer le niveau de littératie de lecture des étudiants en Lettres de l'Université.

Mots-clés: matériel imprimé, littératie, enseignement supérieur, formation de professeurs

LISTA DE AREVIATURAS E SIGLAS

CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CELA – Centro de Educação, Letras e Artes
EDUFAC - Editora da Universidade Federal do Acre
FaE - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INSA (Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge)
LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC –Ministério da Educação e Cultura
NTI – Núcleo de Tecnologia e Informação
NTIC (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação)
NURC – Núcleo de Registro e Controle Académico
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudante
REUNI – Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SIE - Sistema de Informação para o Ensino
SPSS - Statistical Package for the Social Sciences. Software/Pacote estatístico para análise quantitativa de dados das Ciências Sociais
TRA – Teste de Reconhecimento de Autores
TRR – Teste de Reconhecimento de Revistas
UFAC – Universidade Federal do Acre
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
WebQDA – Software para auxílio na análise qualitativa de dados

ÍNDICE

Introdução	25
Parte I - Enquadramento Teórico	32
1. O conceito de “literacia” – breve contributo para uma reflexão.....	32
1.1. Literacia e alfabetização: algumas diferenças e complementaridades	35
1.2. Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e respetiva repercussão no desenvolvimento da literacia	39
1.2.1. O papel a desempenhar pela linguagem	40
1.2.1.1. Linguagem e literacia.....	45
1.2.2. A função do ensino e da escolarização e sua repercussão no desenvolvimento da literacia	47
1.2.2.1. O papel da leitura e da escrita no desenvolvimento da literacia	48
1.2.2.1.1. Interação entre a leitura e a escrita: alguns apontamentos	55
1.2.2.1.1.1. O processo da leitura: algumas especificidades	56
1.3. A literacia orientada para as práticas sociais: uma breve análise crítica.....	66
1.4. Do conceito de “literacia” a “literacias”: reflexão e gestão do processo de desenvolvimento da literacia.....	68
1.4.1. O papel dos agentes da literacia	73
1.4.2. Literacia versus escolarização	77
1.4.2.1. Instituições e realidades de ensino: alguns apontamentos	82
1.5. Tipos de literacia	88
1.5.1. Literacia convencional.....	93
1.5.2. Literacia emergente	98
1.6. A presença e a importância do lúdico na literacia.....	103
1.6.1. A importância para a literacia da leitura de histórias às crianças	105
1.7. O “Efeito Mateus”	113

2. As Tecnologias da Informação e Comunicação nas literacias da atualidade.....	119
2.1. Algumas especificidades da literacia digital	120
2.1.1. Literacia mediática	121
2.1.2. O texto em meio virtual	123
2.1.3. As TIC na escola.....	125
2.1.3.1. O ensino online	128
2.2. Literacia e Tecnologias da Informação e Comunicação	129
2.2.1. O papel do professor e da escola	133
3. O currículo da conceção à implementação no Brasil e em Portugal.....	135
3.1. Gestão flexível do currículo	142
3.2. Os atores do processo curricular	145
3.3. Teorias do currículo	147
3.4. O currículo e a literacia	149
4. O papel e a importância da formação dos professores para a construção de uma literacia mais eficaz.....	153
4.1. Formação inicial e formação contínua dos professores: duas etapas essenciais para uma prática mais eficaz da docência.....	153
4.2. Que competência(s) para desenvolver a literacia?	156
4.3. Competência(s), currículo e formação de professores	157
4.3.1. Competência(s) e formação de professores	164
4.3.2. Modelos de formação e currículo	165
4.4. A formação de professores no Brasil: uma breve perspectiva	167
4.5. A formação de professores ao serviço da literacia	176
4.5.1. (Re) pensar o professor e a docência para a literacia	177
4.5.1.1. Ética e docência	177
4.5.1.2. Perspetivas de alguns autores.....	181
4.5.1.3. Para uma prática reflexiva mais consistente	188

5. "... a passagem do letramento existente ao letramento desejado..."	192
Parte II – Metodologia do Estudo	194
1. Questão de Partida	194
2. Enquadramento Metodológico	195
3. Estudo I	200
3.1. Participantes da Pesquisa	200
3.2. Procedimento de Recolha dos Dados	201
3.3. Instrumentos	202
3.4. Resultados	204
3.5. Análise de estatística descritiva.....	205
3.6. Caracterização dos autores reconhecidos pelos estudantes.....	206
3.6.1. Teste de Reconhecimento de Autores - TRA Verdadeiro	206
3.6.2. Teste de Reconhecimento de Autores - TRA - Falso	207
3.7. Caracterização das revistas reconhecidas pelos estudantes.....	207
3.7.1. Teste de Reconhecimento de Revistas - TRR - Verdadeiro	207
3.7.2. Teste de Reconhecimento de Revistas - TRR - Falso	208
3.8. Hábitos de Leitura e Media	208
3.8.1. Frequência da leitura por prazer	208
3.8.2. Quantidade de livros lidos por ano	209
3.8.3. Posse de cartões de utente de bibliotecas	210
3.8.4. Quantidade de revistas assinadas pelos estudantes ou compradas com regularidade	210
3.8.5. Nomes das revistas indicadas	211
3.8.6. Frequência de ida a livrarias.....	212
3.8.7. Identificação das últimas livrarias visitadas pelos estudantes	213
3.8.8. Autores/escritores favoritos indicados pelos estudantes	213
3.8.9. Frequência da leitura de jornais em papel ou internet pelos estudantes.....	214
3.8.10. Tempo diário de assistência à televisão dos estudantes	215

3.8.11. Tempo diário de assistência à televisão dos estudantes quando frequentavam o ensino básico e secundário	216
3.8.12. Identificação dos programas (de todos os tipos: comédia, drama, telenovelas, notícias, desportos, banda desenhada) vistos com regularidade pelos estudantes.....	217
3.8.13. Identificação dos programas de televisão favoritos dos estudantes, independentemente da regularidade com que assistem ou de fazerem ainda parte da programação televisiva ou não	218
3.8.14. Identificação dos sites da internet preferidos pelos estudantes	219
3.8.15. Tempo diário utilizado a navegar na internet pelos estudantes	220
3.9. Análise dos testes de reconhecimento em função das variáveis sociodemográficas e dos resultados obtidos no questionário de hábitos de Leitura e Media	221
3.9.1. Influência do género no TRA e TRR.....	221
3.9.2. Influência do ano do curso no TRA e TRR	222
3.9.3. Influência da idade no TRA e TRR.....	223
3.9.4. Influência do curso no TRA e TRR.....	224
3.9.5. Influência dos resultados escolares no TRA e TRR	225
3.9.6. Influência da utilização de livros, revistas, jornais, televisão e internet no TRA e TRR	227
3.9.7. Frequência da leitura por prazer	228
3.9.8. Quantidade de livros lidos por ano	228
3.9.9. Posse de cartões de utente de bibliotecas	230
3.9.10. Quantidade de revistas assinadas pelos estudantes ou compradas com regularidade	231
3.9.11. Frequência de ida a livrarias.....	232
3.9.12. Frequência da leitura de jornais em papel ou internet pelos estudantes	234
3.9.13. Tempo diário de assistência à televisão dos estudantes	235
3.9.14. Tempo diário de assistência à televisão dos estudantes quando frequentavam o ensino básico e secundário	237
3.9.15. Tempo diário utilizado a navegar na internet pelos estudantes	238
3.10. Discussão dos resultados	238

3.11. Conclusão	243
4. Estudo II	245
4.1. Participantes da Pesquisa	245
4.2. Procedimento de Recolha dos Dados	246
4.3. Instrumento	247
4.4. Resultados	248
4.4.1. Caracterização da Literacia	250
4.4.2. Causas da Conceção Negativa do Nível de Literacia	252
4.4.3. Agentes da Literacia	253
4.4.4. Práticas dos Professores	256
4.4.5. Ensino Superior	260
4.4.6. Díade: Professor e Estudantes (críticas e sugestões)	265
5. Discussão dos resultados	267
6. Conclusão	271
7. Conclusão Geral	278
8. Referências Bibliográficas	300
9. Anexos	327
Anexo 1. Solicitação à Coordenação do Curso de Letras de autorização para entrevistar os professores que trabalham no Curso	327
Anexo 2. Teste de Reconhecimento de Autor (TRA)	328
Anexo 3. Teste de Reconhecimento de Revista (TRR)	333
Anexo 4. Questionário de Hábitos de Leitura e Media	337
Anexo 5. Guião para a entrevista com os Professores	340
Anexo 6. Tabelas resultados TRA e TRR	341

Anexo 7. Tabelas resultados Questionário de Hábitos de Leitura e Media	349
Anexo 8. Quadro 1. Categorias, Subcategorias e Unidades de Registos com seus respectivos percentuais.....	371
Anexo 9. Quadro 2. Categorias, Subcategorias e Unidades de Registos Exemplificados	372

Introdução

Enquanto docente adjunta do quadro efetivo da Universidade Federal do Acre, UFAC, desde 1991, lotada no Centro de Educação, Letras e Artes, a trabalhar na formação de professores com as disciplinas de Metodologia Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, Prática de Ensino, Investigação e Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciaturas em Letras/Português, Letras/Francês, Letras/Português/Espanhol, Letras/Espanhol, entre outras licenciaturas, tais como Educação Física, Música, Artes Cênicas e Ciências Biológicas, que, durante o exercício profissional, observámos e acompanhámos os estudantes no seu envolvimento com o curso, as atividades de leitura e de escrita que lhes eram solicitadas, pouco compreendidas por eles e insuficientes para uma inserção mais eficaz num campo mais amplo de competência linguística, no que respeita ao gosto, prazer e mesmo deleite para e no contexto de uma sociedade letrada. Os níveis de literacia reduzidos desses estudantes conjuntamente com a vontade de aprofundar o trabalho que, efetivamente, se tem vindo a realizar relativamente à sua formação de futuros professores dada pelo Curso¹ gerou em nós a necessidade de contribuir, de alguma forma, para o tão desejado desenvolvimento da literacia de leitura.

Importa ressaltar que a UFAC está situada na cidade de Rio Branco, capital do Estado do Acre, Brasil. Trata-se de uma instituição pública e gratuita que desenvolve as suas atividades, com vista, sobretudo, à promoção das competências (Catálogo Geral da UFAC, 1996). Além disso, a UFAC está vinculada ao Ministério da Educação e Cultura – MEC, sendo apoiada pela Fundação Universidade Federal do Acre. Possui dois *campi*: um em Rio Branco, na capital do Estado; outro no município de Cruzeiro do Sul, localizado no Vale do Juruá, extremo oeste do Acre. Entre outras unidades, o campus de Rio Branco inclui o Colégio de Aplicação com oferta do ensino fundamental e médio (Plano de Desenvolvimento Institucional –PDI – 2011-2014. A UFAC construindo o futuro no cenário da Amazônia Ocidental, 2011).

Os dados recolhidos junto dos estudantes, o diálogo tido com os professores e o estudo teórico existente sobre esta questão, leva-nos a pensar como o termo “literacia” requer uma explicitação maior. Na verdade, há muitas definições e conceções nas falas de professores e

¹Aqui concebido na perspetiva *lato* envolvendo professores, técnicos e administrativos, além da UFAC como instituição.

estudantes da UFAC que acabam por confundir os dois termos, o que conduz a um uso confuso dos mesmos, nas mais variadas situações e contextos.

Neste contexto têm proliferado, nas últimas décadas, estudos sobre o processo de literacia e alfabetização (e.g. Cardoso, 2009; Cruz, 2011), sendo a concetualização e posterior aprofundamento da questão da literacia de leitura o que de mais relevante deriva do trabalho desenvolvido a propósito deste assunto.

É importante assinalar que, no presente estudo, o termo “literacia” será sempre analisado com base na perspetiva de Soares (2001), que advoga que a literacia assenta nos meios e cultura de práticas sociais, sendo entendida como uma competência linguística usada de acordo com as necessidades impostas por essas mesmas práticas sociais. Adotamos, aqui, a perspetiva de Magda Soares (2001), que, relativamente à presença e conceção da literacia, no Brasil, observa que

«(...) é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo “letramento” (que, como já foi dito, vem-se tornando de uso corrente, em detrimento do termo “alfabetismo”). (...) Certamente o surgimento neste momento do termo “litteracy” representa uma mudança histórica das práticas sociais: novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las.(...) da verificação de apenas a habilidade de codificar o próprio nome passou-se à verificação de apenas a habilidade de codificar o próprio nome passou-se à verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social (ler ou escrever “um bilhete simples”). Embora essa prática seja ainda bastante limitada, já se evidencia a busca de um “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, mais que a verificação da simples presença da habilidade de codificar em língua escrita, isto é, já se evidencia a tentativa de avaliação do nível de letramento, e não apenas a avaliação da presença ou ausência da “tecnologia” do ler e escrever. (...) (pp. 20-21).»

A nossa investigação visa, sobretudo, contribuir para uma diagnose e reflexão com vista a potencializar, a partir de ações concretas, atitudes positivas já existentes, assim como colmatar lacunas e promover outras pistas de ações necessárias ao desenvolvimento da literacia nos estudantes. Tais ações, que poderão ser académicas, técnicas, científicas, para além de contemplarem uma parcela isolada de pessoas, devem também envolver toda a equipe de professores, pessoal técnico e administrativo do Curso, a própria UFAC e outras instituições governamentais e não governamentais comprometidas com o desenvolvimento de políticas públicas viabilizadoras de uma formação construtora de uma sociedade esclarecida, crítica,

desenvolvida assente na busca de um ensino que possa melhorar a qualidade de vida da população acriana e quiçá brasileira.

Foram vários os objetivos que nos conduziram ao presente estudo: obter com base em meios concebidos para o efeito os índices de reconhecimento de texto de estudantes dos Cursos de Letras da UFAC (Português, Francês, Espanhol e Inglês) e o que pressupõem em termos de práticas de leitura e do contacto com material impresso/escrito; enumerar os diferentes tipos de literacia (s) e explicitar a sua importância para a construção de um cidadão crítico e sujeito da sua própria palavra para viabilizar uma sociedade mais humanizada e solidária; conhecer o posicionamento dos professores e gestores da UFAC face, sobretudo, à literacia de leitura dos seus estudantes e ao papel da formação de professores na constituição e promoção dessa literacia.

Nesse sentido, elegemos algumas perguntas de investigação: 1. Qual o nível de literacia de leitura face à exposição ao material impresso que se pode atribuir aos estudantes submetidos aos questionários e *checklists*? 2. Até que ponto a escolaridade influencia a literacia de leitura observada? 3. O que explica as causas apontadas pelos entrevistados para o nível de literacia de leitura dos estudantes? 4. Como pode a UFAC, segundo o testemunho dos entrevistados, contribuir para o desenvolvimento da literacia de leitura nos estudantes? 5. Como contribui a estrutura curricular do Curso de Letras para a construção e desenvolvimento da literacia de leitura nos estudantes de acordo com o testemunho dos entrevistados? 6. Que indicadores de níveis de literacia de leitura se podem retirar a partir dos estudantes submetidos ao questionário e às *checklists* sobre o material impresso? 7. Qual o contributo da formação de professores para a literacia de leitura e sua melhoria?

O presente trabalho está estruturado em duas partes: a primeira parte trata da revisão da literatura; a segunda parte é consagrada à abordagem metodológica e empírica do estudo.

Na revisão da literatura, procuramos abordar alguns aspetos importantes, tais como os conceitos de literacia a formação dos professores, abordagem dos significados da linguagem, alfabetização, leitura, escrita, literacia emergente, agentes de literacia, “Efeito Mateus”, currículo e novas tecnologias.

Nesse sentido, num primeiro momento do enquadramento teórico do nosso estudo, focamo-nos no conceito de “literacia”, na tentativa, ao mesmo tempo, de o distinguir e/ou

aproximar do conceito de “alfabetização”, com vista a aprofundar e compreender melhor as suas diferenças e complementaridades. Soares (2001) preconiza, a este respeito, que,

«a avaliação do nível de letramento, e não apenas da presença ou não da capacidade de escrever ou ler (o índice de alfabetização) é o que se faz em países desenvolvidos, em que a escolaridade básica é *realmente* obrigatória e *realmente* universal, e se presume, pois, que *toda* população terá adquirido a capacidade de ler e escrever. (...) o pressuposto é que a escola, em 4, 5 ou mais anos, terá levado os indivíduos não só à aquisição da “tecnologia” do ler e do escrever, mas também aos usos e práticas sociais da leitura e da escrita, a uma adequada imersão no mundo da escrita (...) é a letramento que se estão referindo os países desenvolvidos quando denunciam, como têm feito com frequência, índices alarmantes de *illiteracy* (...) estão denunciando um alto número de pessoas que evidenciam não viver em estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, pessoas que não incorporaram os usos da escrita, não se apropriaram plenamente das práticas sociais de leitura e de escrita: em síntese, não estão se referindo a índices de alfabetização, mas a níveis de letramento.» (pp. 22-23).

Procuramos, também, descrever os diversos fatores e agentes que podem desempenhar na promoção e no desenvolvimento da literacia de leitura, junto dos estudantes, assim como os professores, gestores e técnicos administrativos do Curso de Letras da UFAC têm do mesmo, sendo, para o efeito, aplicados dois estudos assentes em questionários por inquérito e entrevistadas semi-estruturadas, como teremos a oportunidade de ver, na segunda parte do nosso estudo. Na nossa perspetiva, os resultados obtidos contribuirão também, de certo modo, para um maior aprofundamento e enriquecimento da descrição dos diversos fatores e agentes que podem vir a desempenhar na promoção e desenvolvimento da literacia de leitura, junto dos estudantes.

De seguida, procuramos, ainda, (re)pensar o professor e a docência, com vista à construção de uma literacia de leitura socialmente mais eficaz. Tratamos, igualmente, da função e da importância da formação dos professores na construção da literacia de leitura. Para isso, procuramos descortinar e descrever a relação e as implicações que existem entre a formação dos professores, as competências e o currículo, fundamental, no nosso entender, para a compreensão quer da abordagem do currículo quer de aspetos relativos à própria formação dos professores.

Todos estes aspetos visam, de alguma forma, contribuir para uma maior clarificação do nosso problema de partida, no contexto da presente investigação, que consiste, sobretudo, na investigação do nível de literacia de leitura efetivamente alcançado e ao modo como este é percebido pelos estudantes, a partir da exposição ao material impresso pelos estudantes dos Cursos de Letras da Universidade Federal do Acre, no ano de 2011.

Refletimos também, nesse âmbito, sobre o que pensam os professores, relativamente ao nível de literacia de leitura atingido pelos seus estudantes, o que nos levou a optar pela metodologia indutiva.

Relativamente à questão do currículo, para além do seu processo evolutivo, é importante abordar o papel que este desempenha na educação. Neste contexto, centramo-nos, igualmente, na relação e no impacto exercido pelo currículo na promoção da literacia de leitura.

Para além disso, abordamos a prática reflexiva, onde a investigação assume um papel relevante. Abordaremos, nesse âmbito, a questão das instituições e as realidades de ensino, nomeadamente aspetos relativos à realidade do ensino, em dois contextos diferentes, isto é, o ensino em Portugal e o ensino no Brasil.

Por outro lado, se considerarmos a sociedade dos nossos dias, onde as tecnologias de informação e comunicação são fundamentais para a maioria das atividades, parece-nos igualmente indispensável considerar sobre o papel desempenhado por estas mesmas tecnologias enquanto instrumentos de promoção da literacia da leitura.

Relativamente à formação dos professores, teremos em atenção em particular, a formação inicial e a formação contínua, importante para a construção e a reconstrução do docente que procuraremos, de alguma forma, descrever e analisar. Ao mesmo tempo, apresentaremos uma breve reflexão sobre o papel da formação dos professores na promoção da literacia da leitura. Em síntese, procuramos, neste ponto do nosso estudo, aprofundar e descrever a literatura existente sobre aspetos diversos que ilustram, sobretudo, a maneira como a formação de professores influencia a prática pedagógica e o desenvolvimento da literacia da leitura nos estudantes.

Procuraremos aprofundar, também, a questão da linguagem. Para isso, partiremos de uma abordagem mais generalista, com vista a consolidar, depois, este assunto, a partir, sobretudo, de aspetos mais específicos relativos à leitura e à escrita enquanto modos de comunicação e inserção social. De seguida, com base numa perspetiva crítica, aprofundaremos a questão da literacia de leitura para as práticas sociais, na tentativa, ao mesmo tempo, de clarificar a dimensão social da literacia e respetiva importância. Considerando aspetos particulares da literacia de leitura, abordaremos os denominados agentes de literacia, isto é, os órgãos ou entidades que promovem a literacia de leitura, centrando-nos, em particular, na instituição escolar, pelo facto de esta se destacar, como é natural, no campo de promoção da literacia.

Há, também, a sublinhar que, no nosso estudo, não abordaremos apenas uma literacia de leitura, mas sim “literacias”, tendo em conta que temos diversos tipos de literacias contemplados na literatura, como é o caso, por exemplo, da literacia de leitura convencional e da literacia emergente, ambas objeto, igualmente, de aprofundamento, na presente investigação.

Não podemos refletir sobre a literacia sem dar um particular destaque à sua relação com a leitura e a escrita. Ou seja, é necessário que analisemos de que modo estas duas capacidades influem no processo de desenvolvimento de literacia dos indivíduos, assim como de que forma ambas poderão servir de suporte e de trampolim para um maior sucesso não apenas nas tarefas de leitura e escrita, em particular, mas também ao nível de todo o percurso académico e intelectual dos indivíduos. Destaca-se, neste âmbito, a relevância do denominado “Efeito Mateus” (Stanovich, 1986), uma contextualização teórica concreta da importância da leitura e da aprendizagem gradual, com vista ao êxito no desenvolvimento da literacia de leitura.

Por fim, abordaremos a questão das Tecnologias de Informação e Comunicação, enquanto estratégias, atualmente, relevantes para a promoção da literacia de leitura.

Em síntese, procuramos, nesta primeira parte do nosso estudo, aprofundar e descrever a literatura existente relativamente a aspetos diversos que ilustram, sobretudo, a forma como a formação de professores influencia a prática pedagógica e o desenvolvimento da literacia da leitura nos estudantes. A descrição e aprofundamento destes pontos de reflexão darão um contributo importante para a definição de um desenho metodológico mais eficaz, uma vez que permitirão um maior amadurecimento e cristalização de algumas teorias, conceitos e, até mesmo, lacunas existentes, relativamente a toda esta problemática.

Nessa medida, a segunda parte do nosso trabalho incide sobre a descrição e análise do trabalho empírico levado a cabo, nomeadamente os dois estudos empíricos, as metodologias utilizadas, os dados obtidos e as respetivas conclusões. De referir, neste caso, que o primeiro estudo visou analisar as respostas a duas listas elaboradas com o fim de avaliar a forma como estudantes reconhecem autores e revistas e, ao mesmo tempo, apurar os seus hábitos de leitura. ; o segundo estudo, de cunho qualitativo, teve, sobretudo, como objetivo fazer o levantamento das perceções dos professores e gestores da UFAC sobre a literacia de leitura dos estudantes e o processo de formação realizado por aquela instituição.

Por último, apresentamos um resumo das principais conclusões e uma referência às limitações do estudo e algumas perspectivas para que o mesmo poderá apontar, em termos de investigação.

Parte I - Enquadramento Teórico

1. O conceito de “literacia” – breve contributo para uma reflexão

No âmbito do presente estudo, importa, desde logo, refletir sobre a utilização do termo “literacia”, utilizado no Português Europeu. No nosso trabalho, optámos por utilizar, antes, a palavra “letramento”, mais corrente no Português do Brasil, o que explica a sua inclusão no título da nossa Tese. A nossa escolha prende-se com o facto de os dados da pesquisa serem recolhidos na realidade brasileira, apesar de a investigação redigida em Português Europeu e sob a tutela de uma Instituição de Ensino Superior Universitário de Portugal. Nas citações diretas de autores brasileiros, reter-se-á a utilização do termo “letramento”, por não se justificar a alteração do pensamento apresentado originalmente.

Apesar de usados como sinónimos, as duas palavras evoluíram de forma diferente. No caso do termo “literacia”, este "deriva do Latim “litteratus”, que, no tempo de Cícero, significava "uma pessoa instruída". No início da Idade Média, “litteratus” (em oposição a “illiteratus”) era uma pessoa que podia ler Latim, mas, depois de 1300, devido ao declínio do conhecimento, na Europa, passou a significar uma competência mínima em Latim. Depois da Reforma, “literacia” passou a representar a competência para ler e escrever no idioma nativo.”

No caso do termo “letramento”, este deriva, como afirma Soares (2001, p. 18), de “letra”, do lat. littera, e o sufixo – mento, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir) ”.

Foi em 1988 que “letramento” se tornou, como afirma esta especialista, um "termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas" (Soares, 2001, p. 15), isto apesar de Kleiman (1999, p. 17) salientar a necessidade de vir a figurar no dicionário.

Por seu lado, Pinto (2002, p. 96) considera que o termo “literacia”, assim como o “letramento” no Português do Brasil, tem "uma transparência inquestionável, até invejável", no modo como é utilizado no Português Europeu. Nesse sentido, a utilização de ambas as palavras, de uma forma análoga, afigura-se-nos válida e isenta de enviesamentos.

No entanto, importa sublinhar que a literacia, apesar de, na ótica de Soares (2001, p. 29), ser "ainda desconhecida ou mal entendida", é um termo, no entender de Hasan (1996, p. 377), "semanticamente saturado".

Em termos históricos, de acordo com Soares (2004b, p. 19), a palavra “literacia” surge, no final do século XIX, na sociedade europeia e norte-americana. Porém, no Brasil, o termo “letramento” surge apenas, nos anos 80 do século XX, sendo equivalente ao termo “literacia”.

Apesar de se reconhecer que foi somente, a partir dos anos 80 do século passado, que, no Brasil, a investigação se alargou, tendo, ao mesmo tempo, a visão reducionista sido substituída por um interesse mais centrado em aspetos mais abrangentes, ou seja, mais consentâneos com aquilo que se veio a denominar, mas tarde, de “literacia”, já na década de 60 Paulo Freire (1981, p. 23, 24) concebia o termo “alfabetização” como referente à consciência e ao contexto social, na medida em que considerava que era através da alfabetização que o indivíduo poderia alcançar um nível de capacidade de reflexão crítica que lhe permitisse a promoção da mudança social.

De acordo com Micarello, Tavares e Santos (s/d, p. 2), foi, contudo, a partir da década de 80 que a educação, fortemente influenciada pelo desenvolvimento da sociolinguística, começou a encarar a linguagem como um “processo dinâmico, que medeia contextos significativos da atividade social, sejam eles familiares, comunitários, profissionais, religiosos, dentre outros, nascendo, assim, o conceito de “literacia” (Micarello, Tavares & Santos, s/d, p. 2).

No entender de Pinto (1996), a literacia situa-se em duas dimensões basilares: a dimensão da psicolinguística e a da cognição. No âmbito da psicolinguística, considera-se ser o objeto da literacia a capacidade de utilização das competências ao nível da escrita, em situações concretas, com a prática da linguagem; a dimensão cognitiva entende a literacia como uma competência adquirida através do processo efetivo da alfabetização, da leitura, da escrita e do cálculo.

Uma das áreas científicas que maior contributo deram para o desenvolvimento da investigação neste campo, foi, de facto, a psicolinguística. Relativamente às diferentes valorizações que se podem fazer dos elementos envolvidos no processo de literacia, De Lemos (2002, p. 3), considera que o conceito pode ser explicado, de acordo com uma visão cognitivo-psicológica, em que a definição de literacia será mais restrita e referente à competência de leitura e escrita, revelando-se a preocupação primordial os processos de desenvolvimento destas competências (De Lemos, 2002); por outro lado, e segundo, ainda, De Lemos (2002), pode destacar-se uma visão sociocultural, que abarca uma definição mais abrangente do termo

“literacia”, a literacia que é vista como um processo social, sendo contextualizado socialmente. Esta última definição de literacia, segundo a mesma autora, é mais abrangente, na medida em que é concebida não apenas como a capacidade de ler e escrever, mas, também, como um processo social, cujo cerne é encontrado na derivação do significado do texto, ao invés do que acontece com a simples passagem da linguagem escrita a linguagem oral e vice-versa (De Lemos, 2002, p. 3-4).

Em contrapartida, a abordagem cognitivo-psicológica apresenta uma definição mais focada na pura capacidade de ler e escrever; os estudos realizados com base nessa abordagem têm sido, essencialmente, voltados para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, ao contrário do que sucede com os estudos focados nas práticas e utilização da literacia, em contexto social, desenvolvidos sob a perspectiva sociocultural.

Soares (2001, p. 47) considera que o termo “alfabetização” é equivalente à literacia, tal como esta é descrita na abordagem cognitivo-psicológica, enquanto o conceito de “letramento” (literacia) equivale à visão adotada pela perspectiva sociocultural. Nesse sentido, Soares (s/d, pp. 1-2) salienta o quanto a “alfabetização” é diversa do conceito de “literacia”, uma vez que, na sua concetualização, não é valorizada a questão do contexto social. A autora (Soares, s/d, p. 2) salienta, ainda, que é preciso reforçar a relação próxima entre estes dois conceitos, visto que a alfabetização se reconfigura num enquadramento de literacia, dependendo esta da alfabetização, embora aprofunde a distinção e associação simultânea entre ambos os conceitos:

“a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia — a isso, chama-se *alfabetização* — e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita — a isso, chama-se *letramento*” (Soares, s/d, p. 2).

O termo “literacia”, como verificaremos, ao longo do presente trabalho, é abrangente e pode mesmo ser utilizado na sua pluralidade. De acordo com Pinto (2002, p. 95), “a literacia se presta não só a diferentes abordagens mas também a uma leitura no plural em resultado das mudanças constantes que se operam na sociedade”.

A evolução da investigação abriu, neste âmbito, portas não apenas a uma melhor e mais abrangente compreensão do processo de alfabetização e aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, mas também a práticas de prevenção e intervenção pedagógica melhores e mais eficazes, no que respeita à aprendizagem. As próprias metodologias de trabalho, no ensino

escolar formal, foram ajustadas a estes novos conhecimentos, se bem que se reconheça que há, ainda, um longo caminho a percorrer.

Talvez um dos aspetos a salientar, nesta área do saber, seja a compreensão da importância da utilização dos conhecimentos como meio de fomentar uma cidadania ativa e, logo, a possibilidade de o indivíduo desempenhar um papel no meio social em que se integra. É este precisamente o ponto que melhor ilustra a relevância do termo “literacia”, ou seja, o facto de abarcar a compreensão da necessidade de aplicar no quotidiano as aprendizagens realizadas e as competências desenvolvidas. Assim, o indivíduo seria capaz de uma completa inclusão e participação no tecido social através da apropriação de diferentes textualidades da linguagem escrita.

É já ponto assente que a aprendizagem da leitura e da escrita é uma das principais conquistas que as crianças realizam no 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo, por isso, fundamental conhecer os processos envolvidos nesta aprendizagem para a adequação do ensino e para a prevenção das dificuldades de aprendizagem.

O presente estudo pauta-se, portanto, por esta linha de investigação, que visa aprofundar a compreensão dos processos e aspetos envolvidos na construção da literacia de leitura e contribuir para o enriquecimento científico, com vista, em última instância, ao desenvolvimento das práticas pedagógicas críticas e construtivas no contexto social.

Nesse sentido, assentaremos a nossa fundamentação teórica na concetualização do termo “literacia”, nomeadamente em aspetos associados à definição do termo e ao seu enquadramento teórico.

1.1. Literacia e alfabetização: algumas diferenças e complementaridades

Tendo o presente estudo como um dos alicerces o termo literacia (ver p. 25), é forçoso que comecemos por focar a literacia como um conceito puro, de modo a que este seja plenamente compreendido, no sentido de podermos avançar, a partir daí, para conceitos e enquadramentos teóricos a ele associados.

Refletir sobre literacia é algo complexo, visto que o processo de literacia é caracterizado por uma grande variabilidade, tendo em conta que, de acordo com Pinto (2008, p. 83), o mesmo

varia de pessoa para pessoa e de acordo com o nível de educação formal, e, até mesmo, com o nível de contacto que o indivíduo tem com o texto impresso, durante a sua vida.

Segundo o relatório *PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices* (OCDE, 2010a, p. 17), a literacia "Refere-se à capacidade de os estudantes aplicarem os conhecimentos e competências em áreas-chave e analisarem, refletirem e comunicarem efetivamente como colocam, interpretam e resolvem problemas numa variedade de situações".

Este conceito sublinha, assim, a aplicação dos conhecimentos a aspetos práticos do quotidiano e salienta, ao mesmo tempo, a questão interativa do indivíduo enquanto parte integrante do meio, com o qual comunica e no qual participa e exerce a sua influência.

Parece existir pouca necessidade de concetualizar o termo “alfabetização”, visto não ser este um conceito polémico (Soares, s/d, pp. 1-2), ao contrário do termo “literacia”, que encerra em si uma pluralidade de conceções que lhe estão associadas (ver p. 4), desde a sua introdução, tem sido objeto de muito debate, reflexão e investigação, faltando, ainda, por isso, chegar a um consenso relativamente ao mesmo.

Cervero (1985, cit. por Harris & Hodges, 1995, p. 140) refere que, apesar da impossibilidade de acordar com uma definição consensual para o termo "literacia", esta não deixa de ser necessária. De facto, o termo "literacia" tem sido objeto de muito debate e várias definições têm sido apresentadas, ao mesmo tempo que diversos fatores e dimensões têm sido contemplados nesta procura por uma conceção mais consensual que enquadre o termo em moldes rígidos que possam ser objeto de literatura específica, clarificando e aprofundando os conhecimentos atuais na área.

Scribner (1984, cit. por Harris & Hodges, 1995, p. 140) recorre a três imagens para nos transmitir a sua conceção de literacia: "A literacia pode ser vista como uma adaptação a expectativas sociais, poder para realizar as aspirações do indivíduo e influenciar a mudança social, ou um estado de graça a ser alcançado por uma pessoa lida e culta" (tradução nossa). Kleiman (1998, p. 181) considera, por seu lado, a literacia "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Soares (2008, p. 3) concebe a literacia da seguinte forma: “Letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive”.

Uma das primeiras reflexões sobre a literacia, que a distingue precisamente, da alfabetização, surgiu com Tfouni (1995 p. 38). Esta autora defende que a literacia é "um processo, cuja natureza é sócio-histórica" (Tfouni, 1995, p. 31), considerando, mais adiante, que "o facto de o letramento poder atuar indiretamente, e influenciar até mesmo culturas e indivíduos que não dominam a escrita", o que "mostra que o letramento é um processo mais amplo do que a alfabetização, porém intimamente relacionado com a existência e influência de um código escrito" (Tfouni, 1995, p. 31).

A distinção entre literacia e alfabetização é realizada com base no carácter individual da alfabetização e o social da literacia, focado em aspetos socio-históricos associados à aprendizagem da escrita e sistema de escrita uniformizado adotado na sociedade (Tfouni, 1995, p. 31).

Os conceitos de alfabetização e literacia distinguem-se também, ao nível da fluidez e da dinâmica, não fosse ser o primeiro referente a "um conhecimento obtido, estável" e o segundo a "um conhecimento processual em aberto" (Silva, 2007, p. 4).

Mais especificamente, a literacia, na linha de pensamento de Sebastião Ávila e outros (s/d, p. 2), poderá ser considerada "a capacidade de processamento, na vida diária (social, profissional e pessoal), de informação escrita de uso corrente contida em vários materiais impressos (textos, documentos, gráficos) ", caracterizando-se, essencialmente, por dois aspetos "por permitir a análise da capacidade efetiva de *utilização na vida quotidiana* das competências de leitura, escrita e cálculo" e "por remeter para um contínuo de competências que se traduzem em *níveis de literacia* com graus de dificuldade distintos" (Ávila e al., s/d, p. 2).

A questão dos níveis de alfabetização é também abordada por Tfouni (1995, p. 16), assim como os níveis de literacia. Em relação a estes últimos, a mesma estudiosa defende que o termo "iletrado" não pode ser usado como antítese de "letrado". Isto é, não existe, nas sociedades modernas, o letramento "grau zero", que equivaleria ao "iletramento". Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de facto nas sociedades industriais modernas são "graus de letramento", sem que com isso se pressuponha sua inexistência" (Tfouni, 1995, p. 23).

Tal como é salientado por Harris e Hodges (1995, p. 142), a necessidade de criar níveis de literacia levou ao desenvolvimento de termos como "literacia funcional", "literacia marginal", "literacia de sobrevivência" e "semi literacia". Nesta perspetiva, "a literacia seria decorrente da

escrita numa sociedade, passando a escrita a ser o produto cultural por excelência" (Tfouni, 1995, p. 10).

Na visão de Kleiman (1998, p. 181), o termo literacia refere-se às “práticas e eventos relacionados com o uso, função e impacto social da escrita”.

No entanto, se é verdade que a literacia e a alfabetização são termos distintos, importa também salientar a posição de Soares (2004a, p. 16), que considera um erro dissociar alfabetização de literacia, considerando-os processos interdependentes, tendo em conta que, na sua ótica, a alfabetização se desenvolve num contexto de literacia. Assim, Soares (2004b) conclui-se que se deverá

“alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização.” (p. 22)

Para melhor ilustrar a diferença entre o conceito de alfabetização e o de literacia, podemos recorrer a Tfouni (1995), que preconiza que a “alfabetização refere-se à aquisição da escrita, já o letramento foca os aspetos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (p. 9). Por seu lado, Soares (2003, p. 16) lembra que, apesar de a alfabetização e a literacia serem conceitos interdependentes, são dois conceitos distintos.

No entanto, esta mesma distinção nem sempre é aceite. Com efeito, alguns autores consideram existir um processo de aprendizagem que, para além de englobar a compreensão do sistema alfabético, implica também ter a noção da sua utilidade em contexto social (Gadotti, 2005; Micarello, Tavares e Santos, s/d).

Nesse contexto, o nosso estudo parte do pressuposto que “alfabetização” e “literacia” são conceitos distintos em vários aspetos. Ou seja, são conceitos diferentes, no que diz respeito aos objetos de conhecimento, aos processos cognitivos e linguísticos envolvidos na aprendizagem e também ao modo de ensino (Soares, 2004b, p. 19).

Micarello, Tavares e Santos (s/d), por seu lado, concebem a literacia, de acordo com o Caderno de Apoio Pedagógico do PTL (2007), como

“um processo contínuo de inserção do sujeito no mundo letrado, isso significa compreender que, independentemente do domínio do código linguístico, todos os sujeitos, em diferentes níveis, constroem suas próprias estratégias de inserção nas práticas sociais, logo, criam seus próprios meios de interpretar os eventos de letramento *mediados* pela escrita.” (p. 3).

Segundo Soares (s/d, p. 2), a literacia inclui competências, como é, por exemplo, o caso da competência de leitura e escrita, de modo a alcançar objetivos diversos; competências para compreender e produzir textos de vários tipos e géneros; competências relativas à inserção no mundo da escrita, sentindo motivação e prazer na leitura e na escrita, que possibilite, ao mesmo tempo, a adaptação da escrita e da leitura ao contexto do texto, entre outras.

A literacia abarca então as competências de leitura e escrita e, em particular, o conhecimento relativo à associação entre símbolo e som e a consciência fonológica. No entanto, é mais do que isso.

Numa explicação clara e pragmática, Soares (2008, p. 1) observa que "Se uma criança sabe ler, mas não é capaz de ler um livro, uma revista, um jornal, se sabe escrever palavras e frases, mas não é capaz de escrever uma carta, é alfabetizada, mas não é letrada".

Mas, como recorda Soares (2004b, p. 2), apesar de distintos, a literacia e a alfabetização são conceitos "indissociáveis e interdependentes". Na verdade, a alfabetização só ganha sentido, se ocorrer num contexto de práticas sociais e através dessas mesmas práticas sociais. Isto é, ocorrem num contexto de literacia e através de atividades de literacia. A literacia, por seu lado, depende e é *mediada* pela aprendizagem da escrita.

1.2. Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e respetiva repercussão no desenvolvimento da literacia

De acordo com Pinto (2008, p. 86), ao nível da leitura, a literacia não é apenas a capacidade de articular os sons, mas também o "processo de extrair sentido de um texto" e a utilização que o indivíduo é capaz de fazer das "competências e não da sua mera obtenção" (Pinto, 1996, p. 361).

A literacia seria então, nessa perspetiva, a capacidade de utilizar as competências adquiridas, em situações concretas, na vida social, capacidades imprescindíveis a uma participação eficiente no mundo social².

²Segundo o documento *PISA 2009 Results: LearningTrends: Changes in Student Performance Since 2000 (Volume V)*,a OCDE (2010c, p. 102), em 2000, 13.6% de adultos brasileiros eram iletrados, ainda, enquanto 75% deles apresentavam iliteracia funcional. Assim, de acordo com estes dados, o Brasil era o país que, no estudo PISA de 2000, registava valores mais baixos, nesse campo. No entanto, os valores observados, em 2009,

A literacia é de tal modo importante na sociedade que Ávila (2008, p. 41) considera-a

“uma competência de base fundamental para a população adulta. Seja no acesso à informação e ao conhecimento, seja na possibilidade de aprender ao longo da vida, seja no exercício da análise simbólica e da reflexividade, as competências de utilização da informação escrita assumem um carácter decisivo”.

Focalizados neste aspeto social, Tuihnman, Kirsch, Jones e Murray (1995, p. 13) definem literacia como “a capacidade de utilizar informação escrita e impressa para responder às necessidades da vida em sociedade, para alcançar objetivos pessoais e para desenvolver os conhecimentos e os potenciais próprios” (p. 4).

Ávila (2008), numa clara orientação social, concebe a

“literacia como problema social, que emerge então a partir do momento em que, tornando-se claro que múltiplas dimensões da vida social contemporânea se encontram ancoradas na utilização de materiais escritos, e mesmo destes dependentes, surgem interrogações sobre as *competências de processamento de informação escrita efectivamente accionadas pelas populações*. Em certo sentido, (...) além das práticas dos indivíduos, questionam-se as suas competências.” (p. 84).

Face às diversas definições referidas e aos estudos que nos permitem compreender determinados perfis de literacia, a nível internacional, podemos concluir que a literacia é um tema social. Além disso, a literacia remete para a aprendizagem da leitura e da escrita, enquanto instrumentos de inserção na vida social, isto é, permite que o indivíduo tenha uma plena participação na sociedade, sendo, desse modo, capaz de a compreender, de se ajustar a ela e moldar a sociedade a si mesmo, tornando-se, assim, um elemento pleno dessa sociedade. Neste processo, é importante salientar a importância de compreender o papel desempenhado pela linguagem (na sua conceção mais alargada) na integração social dos indivíduos e como motor da sociedade, em geral.

1.2.1. O papel a desempenhar pela linguagem

A linguagem merece-nos alguma reflexão pelo facto de a mesma estar subjacente a toda a discussão sobre a literacia, a leitura e a escrita, e o impacto da literacia nas práticas sociais.

refletem o investimento feito pelo Brasil no seu sistema educativo, durante a última década, nomeadamente no que se refere à formação e à melhoria dos salários dos professores, à promoção de melhores condições de ensino nos estados mais pobres, assim como às alterações feitas na avaliação dos alunos, nas escolas públicas e privadas. A adoção do "Basic Education Development Index", desenvolvido em 2005, inspirou estas melhorias que visam atingir à média da OCDE, em 2021.

Pereira (2009) salienta a importância de refletir sobre a linguagem, de modo a podermos compreender a literacia, entendendo-a como uma palavra fortemente imbuída de caráter social. O especialista afirma mesmo, a esse propósito, que “(...) para além de veículo de comunicação, de instrumento de pensamento e aprendizagem e de objecto de fruição estética, a linguagem humana é também uma fortíssima (embora ironicamente nada ruidosa) arma social, talvez mesmo a arma social por excelência” (p. 17).

Além disso, pensar sobre o conceito de “sociedade” remete-nos para algo complexo, multidimensional e dinâmico. De facto, a sociedade está em constante mudança, e não é igual em todo o mundo, sendo influenciada por aspetos culturais e sociais e, inclusivamente, económicos que a moldam de forma única.

Nesse sentido, Bauman, numa entrevista conduzida por Pallares-Burke (2004, p. 309), utilizou o termo “modernidade líquida” para caracterizar a sociedade contemporânea, tendo em conta que esta “modernidade líquida”, segundo o autor, nos remete para um processo quase contínuo de transformação e transitoriedade da ação humana. De acordo com este estudioso, a sociedade, não pode manter a sua forma imutável, porque é, com efeito, um fenómeno dinâmico onde vários pontos se englobam e se articulam, também eles mutáveis e em constante movimento, à semelhança do que sucede com um líquido. A sociedade é composta por instituições, crenças e princípios e modos de vida, e, na sua molécula mais pequena (mas não menos importante), por seres humanos únicos e singulares (Pallares-Burke, 2004).

Assim sendo, ao refletirmos sobre uma sociedade teremos interesse em lidar com as verdades que vigoram, no momento, porque o passado, ainda que possa ter algum efeito no presente, já passou, sendo, ao mesmo tempo, o futuro uma incógnita.

Nesse contexto, importa ressaltar que a linguagem é mais do que “falar”, “contar”, “discursar” ou, até mesmo, “comunicação”. Vários autores refletiram sobre a linguagem, ao longo dos tempos. Encontramos, por isso, nos grandes filósofos grandes fontes de conhecimento que merecem ser destacadas, no âmbito da nossa investigação.

Hamann (cit. por Heidegger, 2003) escreveu, em 1784, o seguinte:

"Se eu fosse tão eloquente como Demóstenes, nada mais precisaria fazer a não ser repetir três vezes uma única palavra: razão é linguagem, logos. Não consigo deixar de roer e haverei de roer esse osso até morrer. A profundidade dessa palavra permanece, no entanto, para mim muito obscura. Aguardo sempre a vinda de um anjo apocalíptico trazendo a chave desse abismo". (p. 9).

O que o autor pretende significar é que, para ele, a razão é linguagem. Nesse sentido, Hamann procura chegar àquilo que se entende por “razão”, a partir da reflexão sobre a linguagem.

Humboldt (cit. por Heidegger, 2003), por sua vez, descreve a essência da linguagem, da seguinte forma:

"Apreendida em sua verdadeira essência, a linguagem é algo consistente e, a cada instante, transitória. (...) A linguagem não é uma obra (Ergon) mas uma realização (Energeia). (...) a linguagem é, na verdade, o eterno trabalho do espírito de tornar a articulação sonora capaz de exprimir o pensamento. (...)” (p. 196).

O mesmo estudioso (Humboldt cit. por Heidegger, 2003, p. 197) refere, ainda, acerca do caráter ativo da linguagem que "Não se deve ver a linguagem como um produto morto e sim como uma produção". Também Pinto (1994, p. 12) descreve a linguagem como uma “atividade viva”, considerada particularmente relevante, porque resulta do sujeito que a utiliza para representar e expressar o seu “eu”, de um modo concreto. Por seu lado, Smith (1989, p. 42) distingue duas dimensões na linguagem: a estrutura aparente, que se refere à "informação visual", ao aspeto físico e mensurável da linguagem, tais como os sons na linguagem falada e o formato na escrita; a estrutura profunda, que remete para a questão do significado. Segundo o autor, as duas estruturas poderão apresentar-se completamente independentes uma da outra, ou seja, poderemos analisar aspetos, como é o caso, por exemplo, do número de caracteres presente num texto impresso, sem focar, para isso, a questão do significado, sendo o inverso possível também.

Como exemplo disso, podemos referir-nos ao facto de se ter criado, com o desenvolvimento tecnológico e o fortalecimento de hábitos de escrita através de meios como as mensagens escritas por telemóvel ou meio virtual, um tipo de linguagem, denominada de "linguagem eletrónica", que pode ser descrita como "(...) a hybrid language between written and oral", como afirma Pinto (2009, p. 143), na mesma linha de pensamento de Ierace (2001, p. 134).

Pinto (2009) sugere, no âmbito desta abordagem, que o desenvolvimento de um novo tipo de linguagem não deverá implicar que a linguagem tradicional seja descurada. Deverão, pelo contrário, na opinião desta autora, coexistir ambas, influenciarem-se uma à outra e desenvolver-se, mutuamente, contribuindo-se, assim, para uma reflexão que já vai sendo alvo de preocupação para muitos investigadores. Assim sendo, o adulto, na prática, seria, no entender de Pinto (1994), responsável por tornar a linguagem em “algo vivo”, que poderá ser utilizado para que a criança

se expresse e comunique, através de palavras, como se de um jogo de elaboração de frases e ideias se tratasse.

Marcuschi (1996, p.72) tece uma reflexão interessante sobre a língua, salientando que esta “não é um sistema monolítico e transparente, mas é variável, heterogênea e sempre situada em contextos de uso. Não pode ser vista e tratada simplesmente como um código”.

Assim, deve encarar-se a língua como uma “atividade constitutiva” através da qual podemos encontrar significações. De facto, para Marcuschi (1996, p. 72), é “uma *forma cognitiva* com a qual podemos expressar nossos sentimentos, ideias, ações e representar o mundo; é uma *forma de ação* pela qual podemos interagir com nossos semelhantes”.

Relativamente à linguagem escrita, Marcuschi (1996, p. 73) considera que o texto

“não é um produto nem um simples artefacto pronto; ele é um *processo*. Assim, não sendo um produto acabado, objetivo, como uma espécie de depósito de informações, mas sendo um *processo*, o texto se acha em permanente elaboração e reelaboração ao longo de sua história e ao longo das diversas receções pelos diversos leitores. Em suma, um texto é uma proposta de sentido e ele se acha aberto a várias alternativas de compreensão”.

Arena (2006, p. 97), ao analisar o pensamento de Bakhtin (1988), salienta que o mesmo destacou demasiado o aspeto sonoro do signo linguístico em detrimento da “relação social organizada”, que, na sua perspetiva, seria mais relevante focar. As relações sociais seriam aquilo que permitiria o “complexo físico-psíquico-fisiológico” transformar-se em linguagem. Nesse sentido, sem o aspeto social, não haveria linguagem, no sentido abrangente do termo. Arena (2006), ao refletir, ainda, sobre a posição de Bakhtin (1988), defende também que o sistema linguístico não é o resultado da consciência do indivíduo, mas sim da reflexão sobre a língua. Ou seja, o mais relevante não seria o signo linguístico, em si, enquanto entidade concreta e imutável, mas sim a sua utilização, no contexto situacional particular.

Assim, Bakhtin (1988, p. 93) considera que

“o essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular (...) em outros termos, o processo de descodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. Trata-se de dois processos profundamente distintos. O signo é descodificado; só o sinal é identificado. O sinal é uma entidade de conteúdo imutável: ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável).”

A consciência fonológica, um aspeto que focaremos, mais aprofundadamente, mais à frente, tem sido bastante enfatizada, no âmbito da literacia emergente, tendo em conta que esta é uma das dimensões chave da linguagem oral, que, segundo Yopp & Stapleton (2008, cit. por Cruz, 2011), pode ser descrita como a aptidão para o reconhecimento e manipulação de sons utilizados na oralidade. A consciência fonológica é, então, o conhecimento que a criança tem, relativamente à estrutura dos sons presentes na expressão oral (Foorman et al., 2002; Freitas, Alves & Costa, 2007; Justice & Pullen, 2003, cit. por Cruz, 2011, p. 30).

As afirmações de Bakhtin (1988) referentes à aprendizagem precoce da linguagem revestem-se de uma importância particular para o nosso estudo, no sentido em que o autor aprecia, fundamentalmente, o valor linguístico que o signo deverá adquirir para podermos falar, realmente, de linguagem. Isto permite-nos concluir que, mesmo na aprendizagem precoce, é importante contextualizar a linguagem e a aprendizagem e, assim, evitar a pura identificação do signo.

Nesse sentido, no entender de Foorman e colaboradores (2002, cit. por Cruz, 2011), um dos aspetos fundamentais para o desenvolvimento da linguagem oral é a consciência que se tem da estrutura da linguagem e do reconhecimento de palavras. Importa, aqui, ressaltar o papel da memória auditiva, pelo facto de a mesma possibilitar à criança em aprendizagem, de acordo com Viana (2004, cit. por Cruz, 2011), apreender a representação interna de informações a nível visual, fonológico ou semântico, o que consiste num processo basilar da transformação do código visual num fonológico e semântico. Schwitalla (1997, p. 16) ilustra bem esta noção: “A Língua Falada é um discurso livremente formulado, espontâneo, produzido em situações comunicativas autênticas, isto é, língua no sentido de uso linguístico e não de sistema linguístico”. (Viana, 2004, cit. por Cruz, 2011, p. 29).

Marcuschi (2007b, p. 71) enriquece esta mesma descrição com novos elementos de relevo:

“Língua falada é toda a produção linguística sonora dialogada ou monologada em situação natural, realizada livremente e em tempo real, em contextos e situações comunicativas autênticas, formais ou informais, em condições de proximidade física ou por meios eletrônicos tais como rádio, televisão, telefone e semelhantes”.

Notamos, assim, que este especialista tem o cuidado de destacar, uma série de pontos importantes, no ato da comunicação, nomeadamente os contextos reais e autênticos em que a mesma ocorre, onde inclui os meios de comunicação social de massas e outros.

Acrescentaríamos apenas a estes a Internet, um meio de comunicação que não deixa também de ter algumas potencialidades ao nível da comunicação oral. Na verdade, para além de incorporar várias formas de comunicação oral, tais como a televisão e a rádio *online*, conferências, entre outros, a Internet possibilita a comunicação em direto a partir de situações e contextos em tempo real e autênticos (teleconferências, por exemplo).

Em relação à presença da “identificação” e do “reconhecimento” na comunicação entre os indivíduos, Smith (1989, p. 128) descreve a identificação como algo que

“envolve uma decisão de que um objeto com o qual se confronta deve ser colocado em uma determinada categoria. Não existe uma implicação de que o objeto que está sendo identificado deveria ter sido visto antes. Reconhecimento, por outro lado, significa, literalmente, que o objeto com o qual nos confrontamos já foi visto antes, embora a identificação possa não estar envolvida. Reconhecemos pessoas quando sabemos que já as vimos anteriormente, quer possamos dar-lhes os nomes ou não. Identificamos pessoas quando podemos dar-lhes os nomes, tenhamos ou não as encontrado antes”.

Notamos, deste modo, que, apesar de o autor considerar a “identificação” e o “reconhecimento” dois processos diferentes, não os considera opostos nem atos de compreensão.

Geraldi (1997, p. 41) descreve a linguagem, de acordo com várias correntes de estudo, tais como a expressão do pensamento, um instrumento de comunicação e uma forma de interação. Assim, a linguagem existe na dinâmica da sociedade, sendo nela um elemento ativo.

No presente estudo, concebemos a linguagem como uma forma de interação, tal como ela é descrita por Geraldi (1997, p. 41), isto é, “um lugar de interação humana (...) O sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala”. A aplicação desta perspetiva, em termos de contexto escolar, a nível metodológico, fundamenta-se, de acordo com Geraldi (1997, p. 40), na articulação de “uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com mecanismos utilizados em sala de aula”.

1.2.1.1. Linguagem e literacia

A literacia é, como já referimos, a habilidade de ler e de escrever. Para além de estar fortemente associada à escolaridade está ligada, mais geralmente, à educação cognitiva. Porém

há casos em que parece ser possível encontrar indivíduos nos quais a literacia e a escolaridade estão dissociadas (Morais, 2002).

Morais (2002), no artigo “Influência da literacia e da escolaridade sobre a linguagem e a cognição”, comparou as capacidades cognitivas de iletrados e letrados (ex-iletrados, mais concretamente) alfabetizados. A comparação dos iletrados com os ex-iletrados alfabetizados assentou, sobretudo, na necessidade de separar os efeitos da alfabetização dos da escolarização. O investigador concluiu que a alfabetização tem efeitos limitados no domínio da linguagem, nomeadamente no que se refere às capacidades metalinguísticas e a certas estratégias de tratamento da linguagem falada. Nessa medida, de acordo ainda com o mesmo autor, os processos de perceção da fala, assim como os processos de perceção visual, não são influenciados nem pela literacia nem pela escolaridade. Inversamente, a escolaridade influencia as capacidades de análise explícita de material visual, de memória a curto prazo e de raciocínio lógico, assim como o conteúdo do conhecimento semântico (Morais, 2002).

Os resultados obtidos nos estudos realizados por Morales (2002) relativamente à linguagem, cognição visual, memória, conhecimento semântico, raciocínio e processos executivos parecem mostrar que os efeitos da literacia são bastante limitados. O investigador concluiu também que a aquisição da literacia alfabética influencia o desenvolvimento metafonológico e é, aos mesmo tempo, responsável pelo estabelecimento da consciência fonémica e estimula certas estratégias de tratamento da linguagem falada. Mas nada mais para além disso. Os outros efeitos observados são efeitos de escolaridade. A este propósito, o mesmo autor afirma que “estamos, portanto, muito mais perto de negar à literacia por si mesma um papel no desenvolvimento da estrutura da mente humana, do que de a tornar responsável pela emergência de uma nova forma de mente.” (Morais, 2002, p. 39).

Assim, a literacia não altera significativamente nem os sistemas modulares pré-existentes que intervêm na perceção da fala e na perceção visual, nem os processos cognitivos não modulares e básicos, que intervêm na categorização da informação de maneira abstrata, na seleção e inibição de informação, na planificação de ações, etc.

No entanto, a escolaridade, isto é, o nível de instrução, parece estar associado a diferenças de desempenho em muitas tarefas, mais concretamente tarefas de análise explícita dos estímulos visuais, de memória a curto prazo, de conhecimento semântico e de raciocínio.

1.2.2. A função do ensino e da escolarização e sua repercussão no desenvolvimento da literacia

Geraldi (1997, p. 40) levanta uma questão pertinente que orienta o nosso estudo: “Para quê ensinar a língua Portuguesa?”. Subjacente a esta questão encontram-se outras, interdependentes, tais como o “Como ensinar?”, “Quando ensinar?” e “O que ensinar?”, para as quais se encontram as respostas quando se compreende o motivo do ensino. Mas esta questão, aparentemente, fácil e, até mesmo, óbvia, envolve reflexões complexas. Implica, por exemplo, antes de mais, uma definição do conceito de linguagem, assim como a análise de algumas atitudes adotadas na educação. Num nível já mais abrangente, precisamos de refletir sobre o tipo de homem, sociedade e escola que se pretende desenvolver, e, conseqüentemente, refletir sobre o tipo de aluno que pretendemos criar. Assim, é fundamental ponderar-se um novo paradigma voltado para o desenvolvimento da educação focada na humanização, solidariedade e harmonia, entre culturas e diferentes grupos sociais, de modo a garantir uma melhor qualidade de vida, ou seja, um mundo que possa ser mudado, já que, no entender de Freire (1981, p. 36), “É trabalhando que os homens e as mulheres transformam o mundo e, transformando o mundo, se transformam também”.

Desse modo, a linguagem é encarada como um meio de expressão dos indivíduos, apta a ajustar-se a novas circunstâncias de utilização, a novas circunstâncias culturais e a novos meios e necessidades de comunicação.

Pretende-se, então, segundo Castro (2008, p. 388), encarar a necessidade de desenvolvimento de práticas de linguagem “de forma integrada, promover as competências de comunicação, assegurar condições de desenvolvimento pessoal, moral e estético, possibilitar o reconhecimento de quadros culturais e ler criticamente o mundo constitui um desafio maior.”

De modo concreto, Freire (2000, p. 52) considera que esta concetualização implica “treinar” os alunos de modo a desenvolver neles os instrumentos para uma utilização efetiva de práticas sociais e vivências dos conteúdos presentes no mundo e na realidade concreta, com vista a fomentar a reflexão sobre eles e a potenciar o raciocínio crítico e autónomo que possibilite aos indivíduos serem elementos ativos na criação de uma sociedade mais equilibrada, focada nos princípios da justiça, humanidade e solidariedade. Ou seja, trata-se, na perspectiva de Torres (1998, p. 57), de desenvolver “uma educação para a liberdade e para a responsabilidade política e

social”, a mesma linha de raciocínio de Soares (2001), que defende a relevância da literacia nas práticas sociais.

Um dos agentes mais importantes do ensino da linguagem é, sem dúvida, a escola. Na opinião de Franchi (2006, cit. por Pinto, 2010b, p. 86), “a escola deve criar situações de aprendizagem da linguagem onde ganhem sentido ‘a escrita, o relato, a descrição, a argumentação e todos os instrumentos verbais da cultura contemporânea – o jornal, a revista, o livro, o relatório, a literatura”, devendo o professor investir no seu desenvolvimento pessoal e profissional, no sentido de promover as melhores situações de ensino para os seus alunos.

Depois desta reflexão, que visou, essencialmente, sublinhar e tornar mais clara a importância da linguagem para a inserção social e, logo, para a literacia de leitura, procuraremos analisar, de seguida, a função desempenhada pela leitura e pela escrita na promoção e desenvolvimento da literacia. Procuraremos, para isso, adotar uma perspetiva crítica que nos permita aprofundar a compreensão do complexo enquadramento teórico que a questão da literacia de leitura necessariamente implica.

1.2.2.1. O papel da leitura e da escrita no desenvolvimento da literacia

Hoje em dia, a existência da escrita é um dos baluartes da sociedade, que comunica de forma escrita, aprende através da leitura do texto escrito, exprime-se através da palavra escrita (e falada), encontrando-se, portanto, a escrita presente em quase todas as esferas da vida social.

A literacia, ao nível da linguagem oral e escrita, é, de tal modo, essencial para o desenvolvimento futuro de outras competências, que Ávila (2008, p. 83) afirma que “perante forte presença de materiais escritos, e atendendo às potencialidades cognitivas e reflexivas da escrita, a literacia constitui uma *competência transversal* decisiva, sem a qual a aquisição de outras competências (ao longo da vida, e em diferentes contextos da vida) pode ficar comprometida”. Além disso, a leitura é tão basilar, ao nível da literacia, que Venezky e colegas (1990, cit. por Harris & Hodges, 1995, p. 140, tradução nossa), por seu lado, defendem que “A leitura é claramente primordial a qualquer definição da literacia e de certo modo, as outras são secundárias. Escrever, como meio de registar e de comunicação, pressupõe a leitura; de outro modo seria apenas copiar. De forma similar a numeracia e conhecimentos de documentos são suplementares à leitura e não têm nenhum papel na equação da literacia sem ela”.

A leitura é uma competência tão importante que poderíamos mesmo defini-la como "A chave para alcançar conhecimento", de acordo com o relatório *PISA 2009 (Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices)* (OCDE, 2010a, p. 26, tradução nossa) e um “pré-requisito de sobrevivência” (Bellin & Singer, 2006, p. 174). Assim, falar de literacia de leitura e escrita é mais do que falar apenas de aprender a ler e a escrever. Ou seja, é saber utilizar a leitura e a escrita enquanto instrumentos para uma inserção ativa no meio social, sendo também comunicar e partilhar conhecimentos. Abrangendo o caráter social que o presente estudo tem vindo a salientar, o relatório referente a dois estudos basilares, no âmbito da leitura e da literacia em geral, isto é, o “Estudo de Literacia em Leitura” da Associação Internacional para a Avaliação dos Resultados Educacionais e o “Estudo Internacional de Literacia de Adultos”, realizados em conjunto pela Statistics Canadá e pela OCDE (2010a), definem a leitura como “a capacidade de perceber e usar as formas de linguagem escritas requeridas pela sociedade e/ou valorizadas pelo indivíduo” (Santos, 2008, p. 19).

Para Kleiman (1989/1997, p. 10), a “leitura é um ato social, entre dois sujeitos - leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. Esta especialista (Kleiman, 1989/1997, p. 28) considera, ainda, que a leitura “(...) é uma atividade cognitiva, tem caráter multifacetado, multidimensionado, sendo um processo que envolve percepção, processamento, memória, inferência, dedução”. Além disso, a interação entre o leitor e o texto que constrói o significado, é descrita por Koch e Elias (2006, p. 10) como dialógica, uma relação com elementos ativos que se articulam na construção e na compreensão do texto. Assim, de acordo com Kleiman (2002, p.50), “A leitura é um ato individual de construção de significado que se configura *mediante* a interação entre autor e leitor, e que, portanto, será diferente para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento (...)”, sendo, para isso, necessário que sejam promovidas as competências associadas à leitura, desde cedo, visto que esse "conjunto compõe a nossa competência textual, a nossa competência para lidar com textos" (Kleiman, 2002, p. 65).

Pode também dizer-se que a leitura tem um caráter intertextual, na medida em que, segundo Paulino, Walty & Cury (2005, p. 54), “(...) ao ler, estabelecemos associações deste texto do momento com outros já lidos. Estas associações são livres e independentes do comando de consciência do leitor, assim como pode ser independente da intenção do leitor.”

Da sua parte, Tfouni (1995) ao salientar a interligação entre aspetos como a escrita, a alfabetização e a literacia, ressalta que estes termos são, frequentemente, estudados como se não apresentassem esta associação. A especialista afirma mesmo que "inicialmente (...) a relação entre eles é aquela do produto e do processo: enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito". (p. 9).

De acordo com Marcuschi (2007a, p. 36), apesar de tão crucial para o desenvolvimento da sociedade e para a difusão do conhecimento, a escrita não é, ainda, uma competência adquirida, de uma forma generalizada, uma realidade atestada pelas elevadas percentagens da população mundial que ainda não a domina. Ora, a realidade é que a escrita está patente em todas as dimensões da sociedade atual, como se dá conta Olson (1997, cit. por Marcuschi & Hoffnagel, 2007, p. 96). Por isso, nas sociedades mais avançadas tecnologicamente, não ser capaz de dominar a escrita é, segundo Ong (1986, cit. por Marcuschi & Hoffnagel, 2007, p. 96), considerado um “desvio”.

Como observa Silva (s/d, p. 5) a linguagem escrita é a representação simbólica da linguagem oral, tendo, no entanto, limitações que a linguagem oral não tem.

Um dos aspetos que se destaca da distância existente entre a linguagem oral e a escrita é o facto de a primeira ser natural e inata ao ser humano e o modo natural de comunicação deste. Por seu lado, a escrita representante da linguagem oral surgiu, mais tarde, e não é inata, sendo, antes, algo que o ser humano aprende pela sua utilidade, mas sem ter qualquer predisposição primitiva para tal, de tal modo que Havelock (1997, p. 27) afirma que “o ser humano natural não é escritor ou leitor, mas falante e ouvinte. Isto é tão válido para nós quanto o foi há sete mil anos. A cultura escrita, em qualquer estágio de seu desenvolvimento e em termos do tempo evolutivo, é uma mera “presunção”, um exercício artificial, um produto da cultura, não da natureza, imposto ao homem natural”. A maior complexidade da aprendizagem da escrita relativamente à linguagem oral é, também, bem vincada por Pinker (2008, p. 43), quando este refere que “os bebés nascem sem saber uma palavra da língua que se está falando a sua volta. E, em apenas três anos, sem benefício de aulas, a maioria está tagarelando, com um vocabulário de milhares de palavras, domínio da gramática do vernáculo oral e proficiência com o padrão de som”.

Historicamente, a escrita, enquanto competência dominada por um pequeno número de indivíduos, surgiu, como salienta Marcuschi (2007a, p. 36), como um instrumento de poder das

organizações associadas ao Estado, à Igreja e ao Comércio, permitindo que os restantes elementos da sociedade, desconhecedores da escrita, fossem dominados por estes.

Um dos aspetos compreendidos, desde logo, foi que teria de existir uma uniformização, mais ou menos rígida da escrita, para que os signos pudessem ser lidos por vários leitores e compreendidos, do mesmo modo, ou, pelo menos, de um modo semelhante. Desenvolveu-se, assim, a escrita através de regras e normas, nomeadamente, ao nível da ortografia, da gramática, entre outros aspetos, que variam de idioma para idioma, mas que são consistentes, em cada um deles.

Para lá da atenção às regras que regem a escrita, é também importante, como defende Krás (2008, p. 3), pensar que, perante um texto, há uma interação entre quem escreve o texto e quem o lê, pelo que, para a mensagem ser entendida, o texto deverá ser escrito com cuidado e de uma forma clara. Para saber como produzir um texto com estas características, Krás (2008, p. 4) diz mesmo que “Devemos ler como um escritor, a fim de aprendermos a escrever como um escritor”.

Efetivamente, o processo de compreensão de um texto escrito baseia-se, por um lado, em informações textuais, isto é, informações contidas no texto; e, por outro lado, em informações não-textuais, ou seja, as que o leitor utiliza na compreensão do texto, provenientes de experiência e de conhecimentos anteriores ou do contexto da produção. Na perspetiva de Marcuschi (1996), estes aspetos permitem que ocorra um processo inferencial através do qual deduzimos o sentido e compreendemos o texto, de um modo particular, tendo em conta que o mesmo resulta da interação entre o escritor e aquilo que este escreve, e o leitor, e a forma como este o lê, num processo que é também criativo. Marcuschi (1996, p. 74) conclui mesmo que “Compreender textos não é simplesmente reagir aos textos, mas agir *sobre* os textos”.

Por outro lado, a escrita é também espacial, ou seja, precisa sempre de um espaço (o chamado espaço de escrita) para se escrever. Enquanto, por exemplo, a escrita primitiva era, muitas vezes, escavada em pedras, sendo o epítomo do espaço de escrita pensado como uma folha de papel, atualmente, a escrita é realizada com frequência num espaço virtual e eletrónico, passando, por isso, o espaço de escrita a ser o monitor de um computador ou de um telemóvel (Soares, 2002, p. 150). Esta autora relembra que o espaço de escrita moldou a escrita em si, na medida em que impunha certas liberdades e restrições, nomeadamente ao nível da durabilidade e da possibilidade de extensão do texto, entre outros aspetos. A liberdade da escrita virtual implica

não apenas uma possibilidade de extensão “infinita” como também possibilita, frequentemente, que o leitor interaja de uma forma mais ativa com o texto, alterando-o ou acrescentando-lhe dados. Para além disso, a sua existência virtual, aparentemente mais perene que a impressa, e a falta de regulação naquilo que é divulgado (como é o caso dos blogues) tem marcado, intensamente, o desenvolvimento da escrita, na sociedade atual.

A literacia é, na verdade, como temos vindo a salientar, no presente trabalho, um conceito complexo que influencia diversas dimensões da vida do indivíduo.

Também Pinto (2010c, p. 125) salienta a base que a literacia representa relativamente a outros conhecimentos, afirmando, relativamente à escrita, em particular, o seguinte:

“do mesmo modo que não se devem fazer construções sem alicerces, nem se começam as casas pelos telhados, também não se deverá esperar que a escrita-composição – que se serve da mecânica da escrita mas que não se lhe restringe – surja, a certa altura da vida, sem que muito se tenha feito ao longo da existência com o desígnio de a vir a exercer de modo natural”.

Esta mesma intelectual (Pinto, 2010c, p. 110) considera ainda que “o grau de escolaridade, o nível de literacia e os hábitos de escrita influenciam seguramente a qualidade da produção escrita”. Parece, assim, lógico que, sem as bases para fazer desenvolver o conhecimento, é impossível chegar a um nível de excelência. Quer isto dizer que, no âmbito da escrita e da leitura, ter contacto com o texto impresso e com a experiência de leitura através, por exemplo, da leitura de histórias em casa, do acesso a uma boa biblioteca ou do incentivo familiar para encontrar o prazer na leitura, resultará, provavelmente, no desenvolvimento do indivíduo enquanto leitor e escritor proficiente.

A aprendizagem da escrita é um processo complexo e crucial para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, sendo vários os fatores a considerar na análise desta questão. Segundo Cruz (2011, p. 31), antes da aprendizagem concreta das competências da leitura e da escrita, a criança, através do contacto com o texto impresso, cria possibilidades sobre a escrita e a associação desta à linguagem oral. E, na perspetiva de Martins e Niza (1998, cit. por Cruz, 2011, p. 31), para que este processo de aprendizagem se desenvolva, é necessário que a criança compreenda o aspeto funcional da leitura e da escrita, e realize, por si mesma, tentativas de escrita, construindo, assim, uma conceitualização da escrita e da leitura que lhe potenciem tornar-se num escritor e leitor competente.

Estas tentativas de escrita, à semelhança do que acontece com o desenho, que evolui por etapas de desenvolvimento, vão permitindo à criança adquirir, gradualmente, conhecimento e melhorar as suas competências de escrita. Ou seja, o indivíduo, como se dá conta Cruz (2011, p. 31-32), começa com simples “garatujas” até alcançar uma escrita mais competente, de acordo com as normas uniformizadas e vigentes culturalmente. Este mesmo processo acontece em três etapas distintas: inicia-se pela escrita, com a construção de pontos que permitem a distinção entre aspetos icónicos e elementos da escrita, assim como pelo reconhecimento gradual de que determinadas letras, quando colocadas em conjunto numa determinada ordem, representam um aspeto da realidade; segue-se uma etapa na qual a escrita é pautada por critérios de ordem linguística, verificando-se um desenvolvimento na forma como a criança diferencia a escrita a nível qualitativo e quantitativo, e o modo como essas diferenças representam palavras distintas; e, finalmente, verifica-se a associação da letra escrita aos fonemas, até ao nível em que a criança entende a noção da “natureza alfabética da linguagem escrita” (Cruz, 2011, p. 32), desenvolvendo-se, gradualmente, até aí, a perceção fonética da palavra escrita (Ferreiro & Teberosky, 1985; Martins & Niza, 1998, cit. por Cruz, 2011, p. 32). Assim, frequentemente, a criança, antes de ter competências de escrita desenvolvidas, tenta escrever, de acordo com a perceção que tem da escrita.

De acordo com alguns especialistas (Ferreiro & Teberosky, 1985; Martins, 2007, cit. por Cruz, 2011, p. 32), esta “escrita inventada” é muito útil para trabalhar as conceções precoces que a criança tem sobre a escrita, permitindo articular a perceção fonológica com as normas associadas à ligação entre uma letra e um som (Foorman et al, 2002, cit. por Cruz, 2011, p. 32), o que possibilita à criança desenvolver, gradativamente, uma conceção alfabética (Lopes, 2005; Martins, & Silva, 2006b, cit. por Cruz, 2011, p. 32) que lhe permitirá perceber que a escrita é uma forma de representar a oralidade.

Assim, o desenvolvimento da competência da escrita é, no entender de Anthony e colegas (2002, cit. por Cruz, 2011, p. 33), resultado da procura pela representação da linguagem oral.

Para outros estudiosos (Mata, 2008; Viana & Martins, 2009, cit. por Cruz, 2011, p. 35), um outro processo por intermédio do qual a criança aprende a escrita, para lá da “escrita inventada” e do contacto e manipulação com o material impresso, é a observação. É fundamental que a criança possa perceber, através dos adultos, a relevância da escrita e da linguagem oral no

seu cotidiano, de modo a apreender a importância funcional da tarefa. No entender de Cruz (2011), é, igualmente, importante que a leitura e a escrita, para além de observadas, sejam, também, partilhadas entre as crianças e os adultos e, ainda, com outras crianças, em atividades de grupo, por exemplo.

Além disso, é de referir que as crianças encaram a escrita e a leitura, de forma diferente, de acordo com diversos aspetos. É, por exemplo, o caso da relevância que essas mesmas competências aparentam ter nos adultos com quem convivem, assim como na vida de outras crianças com quem lidam, mais frequentemente. Na ótica de Gambrell, Palmer, Codling e Mazzoni (1996, cit. por Cruz, 2011, p. 35), esta importância é, geralmente, compreendida graças à frequência de atividades ligadas à leitura e à escrita, existindo uma maior motivação para a tarefa, caso esta perceção da importância exista.

Outro fator, como observa Wigfield (1997, cit. por Cruz, 2011, p. 35), tem a ver com as motivações relativas à escrita e à leitura, que variam de acordo com os incentivos percebidos pela criança.

De um modo geral, pode considerar-se a aprendizagem da escrita um processo complexo e singular, único em cada criança e influenciado por diversos fatores, mesmo antes da entrada desta para a escola e do início da aprendizagem formal. Na verdade, as experiências da criança em casa, com os progenitores e outros elementos da família, dão-lhe acesso ao significado da escrita na sociedade, permitem-lhe perceber a relevância desta competência e a respetiva aplicabilidade no quotidiano. Simultaneamente, munida destas bases, a criança inicia o processo de escolarização, predisposta a aprender (ou não), continuamente, na escola e em casa, em clubes e grupos sociais, e, até mesmo, com a televisão e o computador.

A escrita é, hoje em dia, fundamental para o exercício de uma cidadania rica e ativa, para a compreensão do meio à nossa volta e, sem dúvida, para a propagação do conhecimento, inclusivamente, a manifestação do “eu”, ou não fosse a escrita poética considerada, frequentemente, o culminar dessa mesma expressão pessoal.

Da sua parte, a leitura pode assumir diversas vertentes, que Bamberger (1977, p. 36-38) sistematiza. Nesse sentido, este autor distingue a leitura informativa, que, mais concretamente, procura enriquecer conhecimentos; a leitura cognitiva, realizada mais em profundidade, com vista, por exemplo, às dissertações; a leitura literária, que se reporta a obras literárias; a leitura recreativa, realizada apenas pelo prazer da leitura; a leitura pretexto, ou seja, aquela que é

realizada com um objetivo único, nomeadamente as obras de leitura obrigatória, na escola; a leitura corretiva, principalmente aquela que diz respeito à revisão dos textos.

Tfouni (1995, p. 42) argumenta, "de acordo com o conceito de letramento que estou propondo (aqui), deve-se aceitar que tanto pode haver características orais no discurso escrito, quanto traços de escrita no discurso oral", o que nos permite refletir sobre a relação existente entre a leitura e a escrita, que, embora pareça lógica, é, normalmente, objeto de um enviesamento que tende a favorecer a leitura, particularmente a literatura científica, como sublinham diversos autores (ver De Lemos, 2002, p. 8). Esta situação acontece, por diversos motivos.

Um dos aspetos que poderão ter impacto nesta questão é o facto de a própria prática escolar privilegiar a leitura em detrimento da escrita, sendo também dado enfoque à aprendizagem fonética e fonológica em detrimento da aprendizagem realizada, ao nível dos fonemas e grafemas. Além disso, no que respeita às atividades levadas a cabo, em contexto de aula, a maior parte delas centra-se na leitura e em aspetos mais orientados para a compreensão, entre outros, em detrimento de exercícios eficientes voltados para a compreensão e utilização adequadas da escrita, assim como para a inserção ao nível de prática social. Em termos metodológicos, importa também salientar que existem mais instrumentos de avaliação da leitura do que da escrita, o que acaba por levar à proliferação da investigação sobre a leitura, permitindo que os planos de intervenção possam, mais facilmente, ser incorporados nas práticas escolares.

Poderíamos pensar então que a leitura é mais importante que a escrita, ou que uma e outra são processos completamente independentes. No entanto, isso não corresponde à verdade. Como Roskos, Christie e Richgels (2003, p. 54) argumentam, não se aprende a ler apenas através da leitura ou a escrever através da escrita. Ou seja, pode aprender-se a ler a escrever e a escrever a ler. São, por isso, duas tarefas interligadas e muito próximas, que se influenciam, mutuamente. Os autores defendem mesmo que somente através de experiências de leitura e escrita, com significado particular para o indivíduo, é que poderá ocorrer um desenvolvimento da literacia da leitura e da escrita.

1.2.2.1.1. Interação entre a leitura e a escrita: alguns apontamentos

Smith (1989, p. 15) afirma que "A leitura pode ser definida como um pensamento que é estimulado e dirigido pela linguagem escrita", acrescentando, ainda, que "A linguagem escrita

não é a mesma que a falada; cada uma possui suas próprias características e convenções. Mas não há nada que o cérebro deva fazer para a compreensão da escrita, que não faça para compreender a fala" (1989, p. 15). Kleiman (1989/1997, p. 27), por seu lado, define desta forma, a complexidade da leitura:

“O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar”.

Um dos aspetos inerentes aos processos da escrita e leitura é a necessidade da existência de conhecimentos prévios. Isto é, de acordo com Trevisan (1992, p. 23), para que um texto possa ser compreendido, o indivíduo terá de recorrer a informações que vai adquirindo através das suas experiências de vida, guardadas na memória em blocos designados de *frames*, esquemas, cenários e *scripts*. São estes que, na leitura do texto, permitem que o leitor encontre informações que favoreçam a sua compreensão do texto. Estes blocos de informação, que guardamos na memória, são representações do conhecimento que adquirimos, ao longo da vida, bem como experiências que temos, enquanto elementos ativos da sociedade.

1.2.2.1.1.1. O processo da leitura: algumas especificidades

Na essência, segundo Koch (2002, p. 45), estes conhecimentos são, no início, parte da nossa memória das vivências pessoais, armazenados na memória episódica. Mas, ao vivenciar-se várias experiências, começam a criar-se modelos generalistas de conhecimento que nos permitem recorrer a conhecimentos de base e orientam as nossas atitudes em situações que, inicialmente, são específicas, em termos espaciais e temporais, tornando-se, com a associação de eventos, passíveis de generalização. Quando se atinge este ponto, estes eventos são armazenados na memória semântica, que engloba aspetos do conhecimento geral.

A psicolinguística enriqueceu, fortemente, a compreensão do processo da leitura e, consequentemente, contribuiu para o afastamento da noção simplista da leitura encarada como uma decodificação pura. Smith (1993, cit. por Silva, 2010, p. 145) salienta duas noções introduzidas pela psicolinguística que foram, particularmente, importantes, no âmbito desta evolução. A noção de que existem limites ao nível das informações que o ser humano consegue reter e trabalhar permitE compreender que seria, por isso, impossível que o leitor utilizasse na

compreensão do texto (na leitura, portanto) todas as informações existentes no texto. Rejeita-se, deste modo, a noção da leitura focada em elementos (palavras) independentes. A Outra noção, introduzida no âmbito da psicolinguística, é que as informações visuais não são o aspeto mais importante da leitura. De facto, a predominância da informação decorre do leitor e não do texto em si.

Smith (1999, p. 10) refere que é fundamental assentar, o menos possível, a leitura na informação visual, devendo valorizar-se, antes, os aspetos relativos ao contexto, os conhecimentos prévios do leitor, a compreensão da linguagem já adquirida, entre outros fatores considerados informação não-visual que promovem o processo inferencial que acontece na leitura.

Na verdade, é sabido que a informação visual é fundamental para a leitura, pelo menos para a leitura tradicional de texto impresso (não falando de textos em *braille*, por exemplo, nos quais as informações visuais não são necessárias), mas não é suficiente. De facto, de acordo com Smith (1999, p. 17), as informações não visuais são fundamentais para a compreensão do texto, podendo mesmo dizer-se que "(...) a leitura fluente depende da habilidade de utilizar os olhos tão pouco quanto possível". Smith (1989, p. 86-87) aponta como exemplo disso o facto de ser mais difícil ler uma tabuleta com o nome de locais desconhecidos do que aquelas que conhecemos, sublinhando, ao mesmo tempo, como é mais fácil ler um conjunto de letras que têm sentido do que letras que não formam palavras, como acontece com os quadros utilizados pelos oftalmologistas.

Como exemplos de informação não visual, fundamentais para a leitura temos, como o fator mais óbvio, o conhecimento da linguagem, visto que não somos capazes de ler um texto num idioma que nos é totalmente estranho. Temos também aspetos como o conhecimento do assunto, particularmente saliente quando lemos textos científicos. Se não tivermos alguns conhecimentos na área, grande parte dos termos utilizados poderão, na verdade, parecer um idioma estrangeiro, e, assim, seremos incapazes de alcançar a verdadeira compreensão do texto. O conhecimento do próprio processo de leitura é, igualmente, importante. É, por exemplo, o caso de saber a orientação do texto (ler da direita para a esquerda). Caso contrário, como entende Smith (1989, p. 85), a leitura torna-se impossível.

Smith (1989, p. 98-101) descreve um fenómeno importante para compreender o processo de leitura: o movimento sacádico. O autor refere-se, aqui, ao movimento dos olhos, aquando da

leitura, que não é linear. Na verdade, esse movimento, dá-se com saltos na leitura, um “salto rápido, irregular, espasmódico, mas surpreendentemente acurado de uma posição para outra” (Smith, p. 98). Isto acontece, porque há, da parte do leitor, uma previsão sobre o que está escrito, tendo em conta que o olho recebe informação periférica podendo realizar movimentos perfeitos, no campo visual. Assim, o olho realiza o seu movimento, parando, ocasionalmente, num fenómeno que Smith (1989, p. 99) denomina de fixação. O mesmo especialista refere, ainda, um outro movimento associado, denominado de regressão, um movimento sacádico que ocorre no sentido contrário ao sentido lógico do texto, como, por exemplo, da direita para a esquerda. Esta situação acontece, frequentemente, quando o texto é particularmente complexo e a leitura levanta, por isso, dificuldades ao leitor. Assim, segundo Smith (1989, p. 99), a informação necessária para a leitura é adquirida, durante o período de fixação, parecendo as informações ser recolhidas somente durante os “centésimos iniciais de um segundo, quando a informação está sendo carregada no armazenamento sensorial”. Isto porque, após esse período, “as partes de reserva do sistema visual estão ocupadas (...) tentando extrair um sentido da informação” (Smith, 1989, p. 99).

Os movimentos sacádicos são fundamentais, porque permitem uma leitura rápida e seletiva, sendo também, aqui, importante destacar a importância da informação não-visual enquanto instrumento de compreensão do sentido do texto (ver Smith, 1989, p. 101).

Na perspectiva de Nunes (2008, p. 3), pode considerar-se, ainda, que a leitura “é uma atividade intelectual complexa feita por processamento *bottom-up*, *top-down* e interativo; operações de recodificação e decodificação, e por estratégias de leitura. De forma integrada em distribuição paralela ocorrendo simultaneamente, os processamentos descritos definem os tipos de leitores em pouco fluentes, apressados ou maduros” sendo que “No processo *bottom-up* (ascendente), o leitor se concentra nos dados escritos” e “utiliza a forma linear e indutiva das informações visuais e linguísticas “enquanto no “*top-down* (descendente), ele parte dos conceitos (sentido das palavras) para os elementos que os expressam, numa abordagem não-linear, fazendo uso intensivo e dedutivo dessas informações não-visuais” e, como o nome indica, “no processo interativo, há uma inter-relação do processamento ascendente com o descendente” (Nunes, 2008, p. 3), resultando na compreensão do texto.

No entender de Santos (2008, p. 28), estes modelos *bottom-up* (ascendente) e *top-down* (descendente) não se excluem, mutuamente, não sendo nunca a leitura apenas *top down* ou *bottom up*, sendo estas, portanto, simultâneas no processo de leitura competente.

Adam e Collins (1977, p. 8-12), a propósito do modelo interativo da leitura, postulam que tanto os processamentos “*top-down*” como os “*bottom-up*” deverão verificar-se a vários níveis, ao mesmo tempo. Além disso, ambos os autores preconizam que é através do processamento “*bottom-up*” que se tem acesso aos dados principais para utilizar esquemas de conhecimento, sendo os “*top-down*” facilitadores da compreensão destes mesmos esquemas, quando podem ser ou antecipados ou estão em consonância com o padrão contextual do leitor. Assim, através do processamento “*bottom-up*”, assegura-se que o leitor será sensível à informação nova ou inconsistente com as suas hipóteses preditivas sobre o conteúdo do texto, enquanto o processamento “*top down*” apoia o leitor na resolução de ambiguidades e na seleção, entre diversas interpretações possíveis.

Goodman (1967, por seu lado, define leitura como “um processo seletivo”, pp. 127-128). Segundo este estudioso, a leitura implica “o uso parcial de pistas linguísticas mínimas seleccionadas a partir da coleta de amostras com base nas expectativas do leitor. Assim enquanto esta informação parcial é processada, decisões provisórias são tomadas, sendo confirmadas, rejeitadas ou refinadas no decorrer da leitura” (Goodman, 1967, p. 128). Ao mesmo tempo, este especialista (1967, p. 128) sugere o modelo preditivo que postula que o leitor tenta prever o conteúdo do texto recorrendo a evidências que estão presentes nele, num processo suportado por estratégias de tipo top-down. Nesse sentido, e de acordo, ainda, com Goodman (1967, p. 128), a leitura seria um “(...) jogo de adivinhação psicolinguística. Ela envolve uma interacção entre pensamento e linguagem. A leitura proficiente não resulta de percepção e identificação precisa de todos os elementos, mas da habilidade de seleccionar as mínimas e produtivas pistas necessárias para produzir adivinhações que estejam certas na primeira tentativa.”

A abordagem Smith (1989, pp. 32-36) poder ser vista como uma “teoria da previsibilidade” que pretende mostrar que todos os conhecimentos já adquiridos pelo leitor e aquilo a que o autor (1989, p. 22-24) chama a teoria do mundo funcionam, essencialmente, como uma forma de apoiar a procura, de acordo com o sentido de um determinado texto. Assim, para Smith (1989, p. 16), “Ler é menos uma questão de extrair sons de letras impressas do que de dar significado a estas letras. Os sons, que supostamente devem revelar o significado de sequências

de letras, não podem, na verdade, ser produzidos, a menos que um significado provável possa ser determinado com antecedência”, o que pressupõe, portanto, que haja, necessariamente, compreensão e não apenas descodificação da letra em sons. Schneider (1990, p. 16) não deixa também de referir a questão da compreensão, salientando que a leitura só é efetiva, se houver compreensão. De pouco importa que se mimetizem os fonemas e se junte mentalmente as letras para reproduzir sons, se a compreensão do sentido presente no texto não acontecer.

Na leitura, a previsão é, na ótica de Smith (1989, p. 33-34), um processo essencial, por três razões: porque a posição que vivemos no mundo está em constante mudança e interessa-nos mais o que vai acontecer do que aquilo que está, presentemente, a acontecer; porque o mundo é ambíguo e origina várias interpretações relativamente a todos os seus aspetos, pelo que precisamos de selecionar as possibilidades de interpretação a considerar e as que devemos rejeitar, de modo a não ficarmos demasiado assoberbados com as alternativas; porque para decidir, de entre as várias possibilidades, é necessário tempo, pelo que é necessário recorrer-se à previsão. Assim, Smith (1989, p. 34) considera a previsão “o núcleo da leitura”, considerando que a mesma permite encontrar possíveis significados para o texto lido, diminuindo a ambiguidade e rejeitando, desde logo, possibilidades que não sejam de valorizar.

Ao mesmo tempo, este autor (Smith, 1989, p. 17-21) define a leitura como sendo objetiva, ou seja, com um objetivo e uma função, fundamental para uma verdadeira compreensão do que é lido; seletiva, na medida em que são destacadas, na leitura, as informações mais relevantes; antecipatória, porque desenvolvemos expectativas, com base nos objetivos da leitura, relativamente àquilo que vamos encontrar no texto impresso; fundamentada na compreensão, porque a compreensão é o cerne da leitura. (ver Smith, p. 17). De facto, a compreensão é aquilo que nos permite articular e interligar vários aspetos do mundo à nossa volta, ou do texto impresso, no caso da leitura, com aspetos pessoais como os nossos conhecimentos prévios e as expectativas que desenvolvemos, no processo da leitura (Smith). Assim, no entender de Smith (1989, p. 16),

“A leitura e a aprendizagem da leitura são atividades essencialmente significativas; estas atividades não são passivas ou mecânicas, mas dirigidas a um objetivo e racionais, dependendo do conhecimento anterior e expectativas do leitor (ou aprendiz). A leitura é uma questão de dar sentido a partir da linguagem escrita, em vez de se descodificar a palavra impressa em sons”.

Segundo Koch e Elias (2006), a leitura é, também, largamente influenciada pela intencionalidade, isto é, por aquilo que se pretende alcançar com ela, dado que as estratégias de compreensão da leitura são influenciadas por estes mesmos objetivos. Podemos descrever como algumas das estratégias a que os leitores mais competentes recorrem as seguintes: seleção de informação relevante, previsão e inferência, verificação das hipóteses colocadas. Além disso, no processo inferencial que ocorre, durante a leitura, um dos aspetos que a favorece é, como defende Smith (1989, p. 35), a “eliminação anterior de alternativas improváveis”, ou seja, a capacidade de eliminar alternativas, de modo a que restem apenas as mais prováveis. Este processo de previsão do sentido acontece, em consonância com o contexto em que o texto se apresenta e também de acordo com os conhecimentos já adquiridos pelo leitor. Assim, para um leitor leigo, será mais difícil inferir sentido num texto técnico relativo a um tema sobre o qual nada sabe. Mas, ainda assim, o leitor poderá recorrer a outros aspetos sobre os quais tenha um maior domínio, tais como as normas gramaticais e ortográficas, entre outras. Quando estas previsões ou inferências se comprovam, acontece uma verdadeira compreensão do texto. A este propósito, Smith (1989, p. 35) defende mesmo que “A previsão significa fazermos perguntas, e compreensão significa sermos capazes de responder a algumas das questões formuladas”. Nessa medida, a leitura é um processo que começa com a perceção do texto escrito, informação remetida para a memória de curto-prazo, sendo então interpretado e compreendido, de acordo com diversos aspetos, tais como os conhecimentos de base do leitor, por exemplo. De facto, a compreensão de um texto acontece sempre no contexto do conhecimento já adquirido pelo leitor, à qual acrescem aspetos como é, por exemplo, o caso do contexto do próprio texto. Smith (1999, p. 73) refere mesmo, a esse propósito, que o cérebro é onde podemos encontrar o

“mundo intrincadamente organizado e internamente consistente, construído como resultado da experiência, não da instrução, e integrado em um todo coerente como resultado de uma permanente aprendizagem e pensamentos adquiridos com total desenvoltura”.

Ou seja, no caso da leitura, o leitor tem conhecimentos que lhe possibilitam a análise e a compreensão dos textos.

Por outro lado, de acordo, ainda, com Smith (1989, p. 144), a leitura pode ser descrita como polissémica, na medida em que existem diversas abordagens e conceções a ela subjacentes. A identificação das palavras, por exemplo, tem três abordagens: identificação completa da palavra, identificação letra a letra e identificação de agrupamentos de letras. Estas abordagens,

que "representam três tentativas para descrever a maneira pela qual um leitor experiente é capaz de identificar as palavras que vê" (Smith, 1989, p. 144), não são, na verdade, suficientes para decifrar, completamente, a questão, mas fornecem bases importantes para a reflexão.

A primeira abordagem considera que os leitores descuram as letras individuais ou em grupos, negligenciando, por completo, a importância da fonética e do conhecimento do alfabeto. Smith (1989) reflete sobre esta abordagem e defende que as palavras, perante evidências, tais como a facilidade de leitura de uma palavra (mesmo quando algumas das suas letras são indiscriminadas), que encaram a palavra como uma unidade, à semelhança do que acontece com uma letra, é viável. No entanto, o mesmo autor critica a sua legitimidade como teoria, tendo em conta que esta ignora que a aprendizagem das palavras é, necessariamente, realizada através da aprendizagem das letras, sendo, por isso, impossível ao ser humano reter os milhares ou mesmo milhões de palavras que seria capaz de reconhecer, a partir da sua forma apenas (Smith, 1989, p. 146).

Quanto à abordagem "letra a letra" (Smith, 1989, p. 146-), apesar de parecer, desde logo, desacreditada, a realidade é que tem algum valor a considerar. Se é certo que reconhecemos a maioria das palavras mesmo que uma letra esteja errada nelas, também é certo que nos apercebemos desse erro e procuramos justificações para a utilização daquela letra num lugar onde não a consideramos correta. Smith (1989) refere, ainda, a questão da sequência das palavras que são expectáveis pelo leitor conhecedor de determinado idioma. Por fim, a última abordagem, descrita por Smith (1989) como intermediária, considera que o leitor se acostuma com determinados padrões ortográficos, o que o leva a identificar, mais facilmente, as palavras.

O estudos sobre a leitura têm sido abrangentes e variados, tendo vindo a focar fatores distintos e a revelar associações e relações de influência complexas que têm tido o seu impacto não apenas nas linhas da investigação seguidas, mas também na prática de ensino da leitura, mais concretamente.

A leitura é, como temos vindo a verificar, um processo que abrange aspetos linguísticos, associados ao texto, em particular, e aspetos extralinguísticos, relativos ao leitor e ao conhecimento já adquirido, nomeadamente ao nível de princípios, crenças e motivações (OCDE, 2010b). Nesse sentido, a leitura é definida pelo documento *Results: Students On Line: Digital Technologies and Performance* (OCDE, 2010b, p. 41) como um conceito que abrange três

competências cognitivas essenciais: a compreensão, a utilização e a reflexão, estando, ainda, associado a três aspetos: "aceder e recuperar, integrar e interpretar e refletir e avaliar".

Relativamente ao saber previamente adquirido, Kleiman (1989/1997) sistematiza-o em conhecimento linguístico, referente às normas linguísticas; conhecimento textual, relativo à competência do leitor em trabalhar vários tipos de texto; o conhecimento do mundo, isto é, aquele conhecimento que o indivíduo adquire, ao longo da vida, em diversos campos. Por seu lado, Smith (1989) introduz a noção de que os indivíduos têm nas suas mentes “uma teoria sobre como é o mundo, uma teoria que é a base de todas as nossas percepções e compreensão do mundo, a raiz de todo o aprendizado, a fonte de esperanças e medos, motivos e expectativas, raciocínio e criatividade.” (Smith, 1989). O autor termina, referindo que essa teoria do mundo nos serve como um “escudo contra a perplexidade” (Smith, 1989, p. 23). A este propósito, poderemos também citar Freire (1981, p. 7), que refere que “a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo”.

De acordo com Santos (2008), existem dois processos essenciais para a aquisição das competências da leitura: o fonológico, isto é, a associação entre as letras e os sons; o ortográfico, ou seja, o reconhecimento de padrões ortográficos que permitam perceber as palavras. Nessa linha de pensamento, para Smith (1989, p. 202), a leitura competente seria então

“a habilidade para encontrar respostas, na informação visual da linguagem escrita, para as questões particulares que estão sendo formuladas. A linguagem escrita faz sentido quando os leitores podem relacioná-la ao que já sabem (...) é interessante e relevante quando pode ser relacionada ao que o leitor deseja saber”.

Por seu lado, Solé (1998) sistematiza as estratégias mais relevantes a utilizar na leitura, dividindo-as, para isso, de um modo cronológico: antes da leitura, nomeadamente ao nível da motivação e objetivos estabelecidos sobre a leitura, mas também a realização de previsões e os conhecimentos já adquiridos pelo leitor; durante a leitura, através da confirmação ou adaptação do que era esperado na leitura, compreensão do sentido do texto e da ideia central e realização de questionamentos sobre o que é lido; depois da leitura, pela análise das ideias mais salientes presentes no texto, resumo de ideias e reflexão sobre a leitura, que poderá e deverá ser acompanhada pela escrita sobre a leitura realizada, o que fomenta a compreensão do texto. Assim, como observa Silva (2010, p. 146), a leitura “envolve um processo (o compreender) e um produto (a compreensão).”

Efetivamente, durante a leitura, o cérebro do leitor produz e analisa várias possibilidades com dados tanto relativos à realidade concreta do quotidiano como ao imaginário, ativando, assim, o hemisfério cerebral esquerdo, em particular a área de Wernicke (Nunes, 2008), que se encontra no lobo temporal posterior e é responsável por funções complexas como é, por exemplo, o caso da compreensão da linguagem.

Por outro lado, a literacia não pode acontecer sem a escrita e/ou sem a leitura. Além disso, a escrita e a leitura são modos de comunicação e aprendizagem tão fundamentais para a própria condição humana, nos tempos que correm, que ser privado dessas competências afasta os indivíduos da sociedade, conduzindo-os a uma exclusão social que denigre não apenas o indivíduo como também a sociedade como um todo.

Não se pode encarar a leitura ou a escrita como uma mera alfabetização, como já referimos. De facto, saber ler e pronunciar os sons encadeados das palavras não significa que o indivíduo saiba, necessariamente, o que elas significam. Escrever, ao desenhar cada letra com recurso à mera técnica não torna o texto um meio de comunicação, não permite ao indivíduo manifestar-se. É, por isso, necessário trabalhar para a literacia da leitura (e da escrita) que permitirão ao indivíduo o contacto com outros conhecimentos. Assim, novos mundos poderão abrir-se e, logo, outras literacias serão aprendidas e consolidadas.

A literacia na leitura e na escrita é, assim, necessária para que o ser humano possa alcançar, plenamente, o expoente ótimo, seja um elemento ativo e valioso para uma sociedade em constante mudança, um indivíduo que compreenda a sociedade à sua volta e a influencie, a molde a si próprio e, ao mesmo tempo, se molde a ela.

Smith (1989, p. 15), na introdução da sua obra "Compreendendo a leitura", sublinha que "Não há nada de especial na leitura, a não ser tudo o que nos possibilita fazer". Esta frase, na realidade, não deixa de ressaltar a importância da leitura, que, mesmo não sendo "nada de especial", é nela, efetivamente, que assenta todo o conhecimento. Nessa perspetiva, não nos é difícil compreender a relevância e o papel que esta competência tem para a literacia.

Na verdade, a importância da literacia de leitura é, hoje, unanimemente, reconhecida, sendo, atualmente, uma responsabilidade social, de acordo com Zigler e Bishop-Josef (2006, cit. por Pinto, 2010a), a promoção das condições para que esta seja desenvolvida, nomeadamente a nível das entidades políticas. Na sociedade atual, as competências de leitura abrem, com efeito, horizontes para que o indivíduo tenha acesso a todo o tipo de informação e, desse modo,

desenvolva os seus conhecimentos. Relativamente à proficiência na leitura, podemos mesmo afirmar e corroborando com o que preceitua o relatório *Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)* (OCDE, 2010a, p. 94) que esta é "A chave que permite aos estudantes construir sobre as competências base que adquirem na escola e tornarem-se aprendizes ao longo da vida" (tradução nossa).

Para atingir a leitura proficiente, vale a pena retomar a questão da literacia emergente, na medida em que, como já mencionámos, esta é a base para o processo de desenvolvimento da literacia. Nesse sentido, é importante valorizar as atividades que despertam na criança emoções positivas associadas à leitura e que permitirão desenvolver o gosto pela leitura.

Stanovich (1986) realizou uma revisão de literatura com enfoque na sistematização de interpretações, relativamente à associação, na literatura, entre processos cognitivos e competências de leitura, tendo, deste modo, contribuído, fortemente, para a compreensão destas associações e de aspetos associados, como é, por exemplo, o caso do “Efeito Mateus” (Stanovich, 1986), que será tratado, posteriormente, no presente estudo.

O mesmo autor sublinha, ainda, a relevância do vocabulário para o desenvolvimento das competências de leitura. Apresenta, para isso, uma noção cíclica do processo, que consiste no seguinte: a leitura melhora o conhecimento do vocabulário, o que, por sua vez, conduz à melhoria das competências de leitura. O especialista sublinha, também, o papel mediador do volume da leitura realizada (Fielding, Wilson, & Anderson, 1986; Nagy et al., 1985, cit. por Stanovich, 1986), considerando, ao mesmo tempo, que a exposição à leitura é fundamental para o desenvolvimento das competências nesta área.

Nesse sentido, se considerarmos o volume de leitura e a riqueza de conhecimentos de vocabulário, o que ocorre é um processo através do qual "ricos se tornam mais ricos" (Smith, 1989). Isto é, um processo cumulativo que influencia as competências de leitura, em que a criança com níveis bons de vocabulário tenderá a ler mais e a encontrar prazer na atividade. Esta situação leva ao desenvolvimento dos conhecimentos de vocabulário, tornando a leitura mais fácil e, logo, mais agradável. Em contrapartida, as crianças que têm baixos níveis de vocabulário tendem a ler menos, porque não encontram prazer na leitura. Por outro lado, é-lhes mais difícil apreender o significado do texto, tendo em conta que leem, geralmente, de forma lenta e afastada da significação, o que faz com que as suas competências e conhecimento do vocabulário não

melhorem, apresentando, assim, de um modo geral, um baixo nível de competências de leitura (Smith, 1989).

A realidade é que a literacia, sendo um processo que se inicia precocemente para além do contexto escolar, é promovida no contexto familiar e não só. Valerá, assim, a pena refletir sobre o impacto e a orientação que a literacia poderá exercer na sociedade.

1.3. A literacia orientada para as práticas sociais: uma breve análise crítica

A literacia, como temos vindo a sublinhar no nosso estudo, desempenha um papel fulcral, na medida em que possibilita aos indivíduos uma intervenção mais eficaz no seio da sociedade.

Na verdade, a literacia permite-nos conhecer e influenciar a sociedade, moldando-a, para isso, gradualmente. Esta situação remete-nos, novamente, para o conceito de “modernidade líquida” (Bauman, 2004), ilustrativo de uma sociedade em permanente movimento e em constante mudança, onde inúmeros elementos se conjugam para promover e direcionar a mudança.

A leitura e a escrita são essenciais na prática social. Efetivamente, na ótica de Kleiman (2007c, p. 4), a prática social torna-se possível, quando o indivíduo sabe “agir discursivamente numa situação” e sabe comunicar-se, na prática social, isto é, quando o indivíduo compreende o género de discurso a que deve recorrer.

Se considerarmos a teoria de Bourdieu (1983), a sociedade é encarada como sendo composta por uma articulação de relações entre os diversos elementos que constroem o mundo social. São, precisamente, estas relações, que ocorrem em diversos contextos ou campos, que Bourdieu (1983, p. 89) considerou "espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas)", tendo, ao mesmo tempo, em conta que, para que um campo funcione, "é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc." (Bourdieu, 1983, p. 89). Esta visão remete-nos para o conceito do *habitus*, que marca a obra de Bourdieu, encarado não apenas como condição de existência de um campo, mas também como resultado do funcionamento desse campo, numa determinada estrutura. Isto é,

“a estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores. Esta estrutura, que está na origem das estratégias destinadas a transformá-la, também está sempre em jogo: as lutas cujo espaço é o campo têm por objeto o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado, isto é, em definitivo, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico” (Bourdieu, 1983, p. 90).

Assim, o autor concebe, inicialmente, “habitus” como “(...) um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as *experiências passadas*, funciona *a cada momento como uma matriz de percepções*, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas (...)” (Bourdieu, 1983, p. 65).

Setton (2002, p. 61), por seu lado, descreve o conceito *habitus* de uma forma mais simplificada: “*Habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas”. Este conceito parece, de alguma forma, ilustrar a relevância e a complexidade do mundo social, o que justifica o enfoque que decidimos dar-lhe na nossa investigação.

Quer concordemos, no todo ou em parte, com estas teorias, elas não deixam de exemplificar a importância que a sociedade, os seus elementos ativos e as relações que se estabelecem no seu seio têm para cada indivíduo, em particular.

Para retomar a questão da literacia direcionada para as práticas sociais, fundamentando-nos, para isso, nestas e noutras teorias de relevo social; podemos, sem dúvida, concluir que é fulcral desenvolver uma abordagem da literacia de leitura, no âmbito das práticas sociais, com vista a melhor preparar os indivíduos para agir e moldar a sociedade à sua volta. A criança, quando inserida num grupo que aprecia a leitura, terá tendência a seguir o mesmo percurso e a procurar o significado na leitura. Nesse contexto, a escola tem um papel fundamental a desempenhar na promoção da leitura, junto dos seus alunos, que poderão, assim, enriquecer as suas competências e, logo, uma inserção bem-sucedida e um papel mais ativo na sociedade.

Na abordagem da literacia de leitura, devemos, desta forma, considerar os aspetos sociais associados à linguagem. De acordo com Freire e Macedo (1990, p. 12), que se referem à “alfabetização”, numa concetualização mais próxima de “literacia”, “a alfabetização não pode ser reduzida ao mero lidar com letras e palavras, como uma esfera puramente mecânica. Precisamos ir além dessa compreensão rígida da alfabetização e começar a encará-la como a

relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos” (Freire e Macedo, 1990). Marcuschi (2007a, p. 46) recorda, a esse propósito, como vários autores consideram a literacia um tema inteiramente social, não linguístico, e como outros consideram que, apesar de uma questão linguística, a literacia abrange aspectos sociais (Hasan, 1996; Halliday, 1996, cit. por Marcuschi, 2007a).

No fundo, segundo Bledsoe e Robey (1993, cit. por Marcuschi, 2007a, p. 46), é preciso encontrar um equilíbrio entre o “potencial técnico” e as “funções sociais” da escrita. Além disso, podemos mesmo falar de literacias, no plural, ao invés de “literacia” apenas (Soares, s/d, p. 17), visto que, segundo Street (1995, cit. por Soares), existem muitas práticas de literacia. Indo mais longe, ainda, podemos distinguir literacias escolares de literacias sociais.

1.4. Do conceito de “literacia” a “literacias”: reflexão e gestão do processo de desenvolvimento da literacia

Barton, Hamilton e Ivanic (2000, cit. por Soares, s/d) defendem que as diferentes literacias acontecem em espaços e momentos concretos, mas fazem parte de processos sociais mais abrangentes, resultando as competências em práticas de literacia mais de experiências de cariz social e cultural, que envolvem a leitura e a escrita, do que do desenvolvimento formal dessas mesmas competências, como preconiza Street (1995, cit. por Soares, s/d).

Assim, a literacia escolar e a literacia social seriam distintas, a nível espacial e temporal, mas integrantes de processos sociais abrangentes, o que, de acordo com Soares (Soares, s/d), justifica a importância dos eventos sociais com recurso à leitura e à escrita que, quando objeto de escolarização, promovem competências que habilitam à participação social, fora do contexto escolar.

Marcuschi (2007a) destaca alguns conceitos fundamentais para a compreensão da relação existente entre a oralidade e a literacia: eventos de literacia (Heath, 1982/83; Barton, 1991; Street, 1995, cit. por Marcuschi, 2007a), práticas de literacia (Heath, 1982/83; Barton, 1991; Street, 1995, cit. por Marcuschi, 2007a) e práticas comunicativas (Grillo, 1989, cit. por Marcuschi, 2007a). Para uma melhor compreensão da distinção entre estes conceitos, Marcuschi (2007a, p. 50) avança como exemplo prático a carta formal:

“*carta pessoal* é um evento de letramento³, mas sua leitura e seu comentário entre os amigos, familiares, etc., é uma *prática de letramento* que envolve mais do que apenas a escrita. Nesse sentido, o letramento não deixa de ser uma “prática comunicativa” bastante complexa e rica”.

A abordagem da prática social no ensino implica, necessariamente, que as aulas sejam planificadas de forma diferente daquilo que é esperado na educação tradicional. Ou seja, o nível de dificuldade de aprendizagem não deve ser considerado apenas por aspetos técnicos, como é, por exemplo, o caso da associação entre a letra e o som, tendo em conta que este ensino deve focar-se na significação social (Kleiman, 2007b).

Contudo, segundo Kleiman (2007a, p. 2), na prática, o que ocorre é, frequentemente, diferente, isto é, aulas pensadas para um “aluno médio, idealizado, representativo da turma de trinta ou mais alunos, interagindo apenas com o professor, falante primário e foco da atenção de todos, que dá sua aula de acordo com um currículo definido para todas as turmas do ciclo na escola ou no município”.

Há diversos motivos que podem ser apontados para a necessidade da existência da heterogeneidade no ensino. No entanto um deles, em particular, destaca-se, como observa Kleiman (2007a): o facto de a avaliação ser realizada de acordo com parâmetros rígidos que não têm em conta a individualidade dos alunos, das escolas, nem das comunidades em que estão inseridos.

Embora passível de críticas, pela sua excessiva generalização, podendo, desde logo, parecer um hino à heterogeneidade, o facto é que esta extrema diversidade torna impossível o estabelecimento de orientações para a escolarização que considere toda e qualquer singularidade existente.

Aquilo que é possível e que deverá ocorrer, numa perspetiva de literacia para as práticas sociais, é a delineação de linhas orientadoras globais para a organização do currículo de ensino. No entanto, no desenvolvimento de atividades, nas características inerentes à interação existente entre o professor e os alunos e mesmo entre estes últimos encontra-se, de algum modo, uma incógnita, um espaço para adaptação do currículo, porque os aspetos que interferem no processo são, de acordo com Kleiman (2007a), e, como já referimos, múltiplos.

³ “Letramento”, utilizado no texto original, escrito em Português do Brasil, equivale ao termo “Literacia” pelo qual optámos no presente estudo.

Kleiman (2007a) sublinha a oportunidade pedagógica presente em situações de trabalho com pequenos grupos heterogêneos. Estes grupos, no entender do especialista, diferem, ao nível do desenvolvimento da leitura e da escrita, porque, para além da escola, existem outras atividades que promovem a aprendizagem, como é, por exemplo, o caso da participação em grupos comunitários, a leitura no seio familiar, a participação em grupos de catequese, entre outros. Quando estes trabalhos envolvem a participação voluntária dos alunos sob uma determinada temática, implicando, assim, motivação e interesse pela tarefa, é possível valorizar o carácter heterogêneo da turma, escapando, desse modo, à rigidez de parâmetros curriculares focados na mera transmissão de conteúdos.

De acordo com a abordagem da literacia, o currículo deverá, na ótica de Kleiman (2007a), ser dinâmico; orientado pela e para a realidade da comunidade, da escola e, mais especificamente, da turma; focado na prática social ao invés do mero conteúdo; uma fonte de linhas orientadoras, que permitam ao professor organizar e registar o seu trabalho. Por outro lado, na perspetiva da literacia como prática social, o professor tem a possibilidade de se basear na dinâmica social e adaptar-lhe as suas unidades de ensino e material (Kleiman, 2007a). Assim, os conteúdos incluídos no currículo delineado de forma estandardizada referem-se, segundo a mesma estudiosa (Kleiman, 2007a, p.3), ao

“conjunto de saberes e conhecimentos requeridos em práticas sociais letradas, tais como as de medição, cálculos de volume, elaboração de maquetas, mapas e plantas (conteúdos matemáticos), e àqueles necessários para a participação em práticas discursivas de leitura e produção de textos de diversos gêneros”.

Ao nível da leitura e da escrita, como já referimos, os conteúdos reportam-se ao código linguístico e à noção de texto, que serão fundamentais para a prática social. Kleiman (2007a) recorda que, nas atividades de ensino voltadas para a literacia, haverá sempre um movimento no sentido da prática social – conteúdo, em detrimento da prioridade dada ao conteúdo.

Segundo Kleiman (2007c), a escolarização, que tem como objetivo específico o desenvolvimento da literacia (isto é, das literacias), terá, assim, de contemplar a vertente social da linguagem escrita, aquando da alfabetização. Deve, por isso, no entender desta autora, rejeitar a visão mais tradicionalista que encara a aprendizagem da leitura e da escrita como mais focada nas competências individuais.

A relevância da escola, neste processo, é sublinhada, também, por Kleiman (s/d), que ressalta que quanto maior é a duração do processo de escolarização, mais participação ocorre nos

eventos escolares associados à literacia. Nesse sentido, os indivíduos tornam-se melhores nos eventos e nas práticas sociais ligados à leitura e à escrita.

Sabemos, contudo, que o ensino não poderá ser totalmente focado naquilo que interessa a cada aluno, mais especificamente. Há aspetos de tal modo fundamentais na sociedade, que deverão, por isso, ser transmitidos, ainda que o modo de o fazer deva ajustar-se, no sentido de motivar o aluno⁴.

No âmbito da escolaridade, o enfoque na prática social, de acordo com Kleiman (2007a), reflete-se, por exemplo, na preocupação com a utilização de textos que tenham significado não apenas para o aluno, mas também para o meio no qual o mesmo está inserido, ao contrário do que sucede com uma preocupação puramente voltada para os aspetos técnicos do ensino de conteúdos.

Um contexto de ensino de leitura e escrita que se focalize na prática social tê-la-á em consideração na seleção de textos a apresentar. Ou seja, os textos apresentados na aula deverão ser equivalentes àqueles que o aluno encontra no seu quotidiano, no que diz respeito ao género e ao grau de dificuldade. Assim, não faz sentido ignorar o facto de os avanços tecnológicos terem tornado o *email* (correio eletrónico) uma forma de comunicação escrita predominante, e insistir em ensinar às crianças apenas a escrita da carta tradicional. Para além disso, no entender de Kleiman (2007a), ainda, não adianta apresentar apenas textos simples e incoerentes com a realidade; dever-se-á, antes, fomentar o trabalho cooperativo com os restantes alunos, de modo a que estes se complementem, nomeadamente em atividades que apresentem um maior grau de dificuldade. O próprio trabalho cooperativo é, só por si, uma promoção da prática social, sendo, assim, ainda mais pertinente a sua implementação pelo professor, no contexto da aula. O ensino formal deverá, nessa ótica, ser desenhado com o objetivo de desenvolver as competências do aluno, ao invés de ensinar a prática de uma tarefa (Kleiman, 2007a).

Mais concretamente, uma escola que conceba a leitura e a escrita como competências a desenvolver encarará a sua aprendizagem como um processo gradual que conduza a criança a desenvolver um grau considerável de proficiência em ambas as competências. Mas, se a leitura e

⁴ Imaginemos, por exemplo, uma criança que não apresenta qualquer curiosidade/interesse em aprender o valor das notas e moedas correntes no país onde se encontra. No entanto, estes conteúdos são extremamente importantes para uma intervenção e compreensão eficazes no mundo social, tendo, por isso, de ser transmitidos. O professor poderá, por exemplo, usar o interesse da criança em roupas e em “brincar às lojas” para lhe ensinar o valor do dinheiro, partindo, assim, de uma motivação pessoal.

a escrita forem encaradas como práticas discursivas na sua dimensão social, serão consideradas no contexto em que se inserem, procurando que o ensino seja realizado com base numa noção do todo que enquadre a aprendizagem e respeite a relação de uma área de aprendizagem com todas as outras (Kleiman, 2007a). De facto, nesse sentido, na perspectiva de Kleiman (2007c), aprender a leitura e aprender cidadania são dois processos que se relacionam entre si, não apenas porque a leitura e a escrita são essenciais na aprendizagem, em geral, mas também porque, ao ler, aprendemos sobre aspetos de cidadania vigentes na sociedade em que estamos inseridos, assim como encontramos significado nos textos, ao relacionar conhecimentos.

A avaliação deveria, contudo, valorizar a heterogeneidade dos alunos, o que implicaria, da parte do professor, um trabalho aprofundado de consideração pela singularidade do aluno, procurando, para isso, entendê-la no contexto de cada resposta em aula, num determinado teste, em cada participação no processo de ensino. É, assim, importante, no entender de Kleiman (2007a), que o professor avalie cada um dos seus alunos como um interveniente na cultura de literacia em que se insere, permitindo-lhe, deste modo, desenvolver o seu potencial, graças a estratégias que lhe são adaptadas.

Na prática, para que seja possível um ensino voltado para as práticas sociais da literacia, é importante que haja condições propícias a esse tipo de ensino. Assim, no entender de Kleiman (2007a), ainda, é necessário que as salas de aula tenham condições físicas para permitir a divisão da turma em pequenos grupos, com vista a possibilitar um trabalho diferenciado; é também importante que o material necessário para as atividades individuais e para os pequenos grupos esteja ao dispor do professor.

Segundo esta especialista, um aspeto fundamental numa escola voltada para a literacia nas práticas sociais é a qualidade e extensão da coleção disponível na biblioteca, que permite às crianças um contacto valioso com a leitura e o texto impresso, mas também o facto de o professor ter acesso a conhecimentos que poderão enriquecer o seu processo educativo, dando-lhes a conhecer outras atividades que poderão adotar, assim como outras abordagens e outras considerações. A escolarização, contudo, não implica, necessariamente, que o indivíduo alcance um nível de literacia adequado.

Na verdade, verificamos que um número significativo de adultos que frequenta a escola vários anos não tem competências adequadas ao nível da leitura, escrita e matemática, o que interfere no seu percurso de vida aos mais diversos níveis. Do ponto de vista social, são, segundo

Silva (2007), indivíduos menos aptos para uma participação plena na sociedade onde estão inseridos; o seu percurso profissional está, de alguma forma, minado por estas lacunas, tendo, igualmente, um acesso limitado à cultura.

Na sociedade atual, em que a Internet está bastante presente, sendo os restantes meios de comunicação e informação ao dispor do cidadão prolíferos, é fundamental que o indivíduo tenha competências, ao nível da escrita e da leitura. Quando isso não acontece, o indivíduo pode ser mesmo objeto de exclusão social (Silva, 2007).

É fácil, então, concluir, com Lopes (2005, cit. por Cruz, 2011), que a leitura e a escrita são meios essenciais para ter acesso à informação, à cultura, ao conhecimento do mundo à nossa volta, aos princípios e à partilha do conhecimento. A leitura e a escrita são formas de comunicação basilares na sociedade, uma vez que, como preconizam alguns autores (Carter, Chard, & Pool, 2009; Rose & Atkin, 2007, cit. por Cruz, 2011), permitem o movimento constante desta “modernidade líquida” e permitem que o indivíduo se adapte à sociedade do conhecimento e às culturas literatas

Face ao exposto, importa refletir sobre o que são e quem são os agentes de literacia, e de que modo estes podem apoiar o processo de desenvolvimento de literacia nos indivíduos.

1.4.1. O papel dos agentes da literacia

Quando se pensa em aprendizagem, ensino, literacia, alfabetização e outros conceitos associados, pensa-se, frequentemente, em escolarização, considerando-se a escola a principal responsável por todo o processo de desenvolvimento intelectual da criança. Se aprofundarmos a reflexão, percebemos que, para além da escola – considerada, como observa Pinto (2002), a principal instituição responsável pela formação académica da criança –, existem outras instituições e elementos ou grupos da sociedade que apoiam o indivíduo no seu processo de desenvolvimento, no que se refere a uma aquisição eficaz da leitura e da escrita e, consequentemente, da literacia da literatura.

Kleiman (2007b, p. 414-415) propõe a expressão “agente de literacia” (“agente de letramento”, no texto original), considerando que as

“associações metonímicas com o conceito de agente (humano) trazem à mente a ideia de fazer coisas: um agente se engaja em ações autônomas de uma atividade determinada

e é responsável por sua ação, em contraposição ao paciente, recipiente ou objeto, ou ao sujeito coagido”.

Kleiman (2007b, p. 414-415), ao salientar o aspecto humano e social, afirma ainda que “todos somos agentes exercendo nossa ação sobre objetos do mundo, pelo facto de sermos humanos, a agência social é uma condição de poucos, aqueles que agem na coletividade, exercendo sua ação nos outros, em função dos objetivos de um grupo social”. Agente social significa, então, um elemento humano que atua no contexto social através de ações coletivas de uma forma articulada (Archer, 2000, cit. por Kleiman, 2007b, pp. 415-416); o agente social é “o mobilizador primário das capacidades e habilidades do grupo que teriam por objetivo fazer emergir, nas interações com os educandos, seus conhecimentos de livros e outros recursos escritos, assim como aqueles das suas redes comunicativas familiares, religiosas e outras, com o objetivo de ajudá-los a atribuir sentido à palavra escrita” (Archer, 2000, cit. por Kleiman, 2007b, p. 416).

Assim, de entre os vários agentes de literacia, salienta-se a família que, para além da escola, é o meio em que a criança vive, durante grande parte do tempo, tendo, por isso, uma forte influência no seu desenvolvimento. Taylor (1983, cit. por Cruz, 2011, p. 38) usa mesmo a expressão “literacia familiar” para se referir às práticas realizadas em contexto familiar associadas à leitura e escrita. Sabe-se que, quanto mais elevado for o nível de literacia na família, mais eficiente será o contributo deste agente para a construção da literacia do indivíduo. Desse modo, em famílias que têm um baixo nível de literacia e que valorizam pouco a leitura e a escrita, o processo de desenvolvimento da criança será mais prejudicado. Por seu lado, Haney e Hill (2004, cit. por Cruz, 2011) verificaram que o envolvimento dos pais numa determinada atividade de promoção de literacia exerce um impacto positivo no desempenho da criança. Sabemos, além disso, que as atitudes e crenças da família relativamente à leitura estão associadas, de forma direta, à atitude que a criança desenvolve sobre a leitura, influenciando a forma como a família transmite o gosto pela leitura e lhe propicia o desenvolvimento futuro da literacia da leitura (De Baryshe, 1995; Bakernet al., 1995; Spiegel, 1994, cit. por Cardoso, 2009).

A aprendizagem em termos gerais está tão interligada com a leitura que, como Solé (1998) observa, através da compreensão daquilo que é lido, o leitor aprende, passando a conhecer mais e a refletir de diferentes modos. Assim, a leitura favorece sempre a aprendizagem

de uma forma geral, ainda que sem intencionalidade, ou seja, ainda que estejamos a ler apenas por gosto, sem objetivos concretos de aprendizagem.

Ao refletir sobre o papel da leitura no desenvolvimento da aprendizagem, Smith (1999, p. 88) preconiza que, na leitura,

“(...) aprendemos não somente a reconhecer novas palavras, mas aprendemos também tudo o que mais se relaciona com a leitura. Aprendemos a fazer uso das correspondências ortografia-som não memorizando as muitas regras e as exceções do ensino formal de fonologia da nossa língua, mas desenvolvendo procedimentos implícitos para distinguir uma palavra de outra quando o número de alternativas está limitado àquelas poucas, mais prováveis. Aprendemos a não nos basear demais na informação visual para evitar a cegueira funcional ou a visão túnel, e para evitar uma sobrecarga da memória. Aprendemos a aguçar e refinar nossa habilidade de prever e construir hipóteses; aprendemos até mesmo a melhorar nossa própria habilidade de aprender”.

De acordo com alguns especialistas (Purcell-Gates, 1994; Stipeket al., 1995, cit. por Cardoso, 2009), em contextos familiares nos quais é veiculada a noção de que a aprendizagem na escola não é importante para outras dimensões da vida dos indivíduos, as crianças tenderão a desenvolver uma atitude de menor interesse e motivação para a aprendizagem da leitura.

Por seu lado, Snow e Tabors (1996, cit. por Cardoso, 2009) referem quatro mecanismos de transferência intergeracional de práticas de literacia: a transferência direta, que remete para atividades como a leitura conjunta, a disponibilização de material impresso e associado à leitura, e o desenvolvimento da importância da leitura e da escrita; o prazer e envolvimento, nomeadamente através da promoção da leitura como entretenimento, e a partir da criação de momentos agradáveis e interações emocionalmente significativas na leitura conjunta; a prática de literacia, ou seja, por intermédio da utilização da leitura e escrita em atividades comuns do dia-a-dia, ressaltar a importância da escrita na resolução de problemas e enquanto prática social; e, por fim, através de mecanismos linguísticos e cognitivos, principalmente, a partir de textos com rimas, do foco em sons, da construção de histórias e de narrativas sobre aspetos comuns da vida (Snow e Tabors, 1996, cit. por Cardoso, 2009).

Hannon (1995/2000, cit. por Cruz, 2011) concebeu um modelo que denominou de ORIM. Este modelo descreve práticas familiares de literacia, distribuindo-as por dimensões: as oportunidades, referindo-se a oportunidades de contacto com material impresso e com práticas de leitura; o reconhecimento, ou seja, os adultos reconhecerem o desenvolvimento e o esforço das crianças; a interação com a linguagem, tanto oral como escrita, e com práticas de escrita e de

leitura; modelos de comportamento que permitam às crianças a interiorização de modelos por imitação.

Segundo alguns especialistas (Sénéchal, Pagan, Lever & Ouellette, 2008, cit. por Cruz, 2011, p. 42), apesar de a leitura conjunta de histórias constituir uma atividade muito comum entre pais e filhos, o treino da escrita está menos presente. Mais adiante, focaremos o conceito de “literacia emergente” e aprofundaremos a relevância da família e das práticas familiares (como é, por exemplo, o caso da leitura conjunta de histórias), no desenvolvimento da criança.

Numa fase inicial de aprendizagem, a família é o principal contexto em que a criança se insere, começando a adquirir e a desenvolver competências. Ao nível da escolarização, é, sem dúvida, o professor responsável pelo processo de alfabetização que exerce um maior impacto sobre a criança.

Como salienta Soares (s/d), considera-se, geralmente, que o processo de alfabetização e o desenvolvimento de competências que compõem a literacia são da responsabilidade da escola e do processo de escolarização. Nesse sentido, quando se verificam situações de insucesso, a escola e os professores são apontados como os principais culpados.

Uma criança ou um jovem não aprende apenas na escola e através do ensino formal; aprende, também, com os seus pares e com a valorização que estes dão à leitura e ao género de leitura, bem como com outros adultos que com ele, mais diretamente, convivem.

Com efeito, a sociedade não é composta por elementos independentes. O conceito de sociedade implica, assim, uma interdependência que sugere a articulação entre os diversos elementos que a compõem.

O mesmo se aplica, aliás, ao desenvolvimento da literacia dos indivíduos. Organizações como as associações recreativas e culturais, grupos de teatro ou dança, partidos políticos, grupos religiosos, são apenas alguns dos exemplos de elementos sociais que participam e influenciam o processo de desenvolvimento da literacia no indivíduo. De facto, numa perspetiva da literacia, que contempla a possibilidade de existirem múltiplas literacias, relativas a diferentes campos de estudo, pode mesmo falar-se em literacia mediática, que a Comissão das Comunidades Europeias (2007, cit. por Lopes, 2011, p. 13) define como “(...) a capacidade de aceder aos *media*, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos *media* e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos”. Numa sociedade onde a informação abunda e é facilmente acessível a todos, parece fundamental, como observa Reia-Baptista (2011), considerar

os diversos meios mediáticos como fontes de influência no desenvolvimento da literacia. Podem mencionar-se, por exemplo, a imprensa, que é, talvez, o método de divulgação de informação e conhecimentos mais tradicional, ainda que tenha sofrido inúmeras alterações, nas últimas décadas, nomeadamente as decorrentes da utilização da publicação em meio eletrónico, mas também a rádio, a televisão e o cinema.

Estes são apenas alguns exemplos de elementos que apoiam ou influenciam, de algum modo, o desenvolvimento da literacia numa criança. Porém, o processo de escolarização destaca-se, necessariamente, de entre todos eles, e, naturalmente, a escola também enquanto instrumento promotor da literacia.

1.4.2. Literacia versus escolarização

Uma das noções que visamos trabalhar, no âmbito do nosso estudo, tem a ver com a distinção existente entre literacia e alfabetização. Nesse sentido, pretendemos, no presente capítulo, abordar o papel que, de facto, a escolarização tem no desenvolvimento da literacia. Na verdade, uma parte substancial da aprendizagem é realizada na escola, e não podemos, de modo algum, negar o impacto que a escolarização tem no desenvolvimento de uma criança. Não podemos, também, ignorar que a escola se apresenta como essencial na construção do indivíduo enquanto cidadão crítico, consciente dos seus deveres e direitos e capaz de reivindicar e utilizar, de forma competente, na sociedade.

Ainda que a presente secção se focalize na importância da escola, não podemos, uma vez mais, deixar de sublinhar que a mesma não está sozinha neste processo de criar o cidadão de amanhã.

Nessa medida, a alfabetização não se pode confundir com a literacia. Um indivíduo, com efeito, pode ser alfabetizado, mas iletrado, se a escola não se empenhar mais seriamente na promoção da literacia dos seus alunos.

A confusão entre a alfabetização e a literacia da leitura parece advir, sobretudo, do facto de ambos os conceitos repousarem na linguagem escrita. A alfabetização é, neste caso, encarada como uma aprendizagem da descodificação da linguagem escrita. Nessa perspetiva, distingue-se um alfabetizado como alguém que aprendeu e sabe ler e escrever, sendo considerado analfabeto o indivíduo que não sabe ler nem escrever.

A palavra “literacia” tem, assim, vindo a ser utilizada para (re)conceitualizar as capacidades de leitura e de escrita, distinguindo-se do conceito de alfabetização, por não ter em conta o grau de escolaridade a que esta estava, tradicionalmente, ligada.

Nesse sentido, se o conceito de alfabetização traduz o ato de ensinar e de aprender a ler e a escrever, a literacia passa a refletir a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo. De acordo com esta nova conceção, define-se a posição de cada indivíduo num processo contínuo de competências, que passa, também, pelas exigências sociais, profissionais e pessoais que terá de enfrentar no quotidiano.

Segundo Ana Benavente e colaboradores, “... (na literacia) não se trata de saber o que é que as pessoas aprenderam ou não, mas sim de saber o que é que, em situações da vida, as pessoas são capazes de usar. A literacia aparece, assim, definida como a capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana.” (Benavente, 1995, p. 23). Na mesma linha de pensamento, a UNESCO defende, ainda, que “literacia” significa “a capacidade para identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e avaliar utilizando imagens e textos de variados contextos. A Literacia envolve uma aprendizagem contínua para que o indivíduo esteja habilitado a concretizar os seus objectivos, a desenvolver o seu conhecimento e o seu potencial e a participar activamente na sociedade”. Esta capacidade escapa, assim, a categorizações dicotómicas, como é, por exemplo, o caso da distinção entre “analfabeto” e “alfabetizado” (Benavente et al., 1995). Alfabetização tem, assim, a ver com um conhecimento obtido, estável, enquanto literacia designa um conhecimento processual em aberto.

Na verdade, atualmente, não basta saber ler ou escrever, tendo em conta que é também fundamental que as pessoas sejam capazes de obter e compreender a informação em diferentes suportes, assim como compreender ideias novas para as aplicar quando necessário.

Num mundo em que a informação e o conhecimento são determinantes na vida social, a capacidade de usar a informação escrita, de um modo generalizado, tornou-se essencial. A leitura é uma ferramenta importante na medida que permite aos indivíduos tornarem-se sujeitos activos no seu processo de desenvolvimento pessoal e intelectual.

Efetivamente, ler é um meio privilegiado de se ter acesso ao saber, de se conquistar autonomia na aprendizagem que deve ser encarada como um processo dinâmico e sempre inacabado. Hoje em dia, saber ler é uma necessidade profissional cada vez mais exigida, tornando-se mesmo um elemento de discriminação no acesso ao emprego, principalmente

quando não é praticada, o que pode conduzir a graves problemas de inserção social. A leitura assume, por isso, no nosso tempo, uma relevância inquestionável.

A luta contra a iliteracia é imprescindível, uma vez que ajuda a realizar e a reforçar a liberdade individual, permitindo ao indivíduo a igualdade de acesso a todos os direitos fundamentais. E este combate não pode ser apenas uma tarefa dos professores e da escola, devendo contar também com o empenho de outras entidades.

Na realidade, a sociedade, no seu amplo espectro e complexidade, exige a intervenção de outros elementos, tais como a família e outras instituições sociais para que este mesmo processo possa ser bem-sucedido. Não podemos, por isso, esperar que uma criança adquira, exclusivamente, na escola, todo o conhecimento e aí desenvolva todas as competências de que irá necessitar para a vida. Efetivamente, a família tem um papel fundamental a desempenhar, tendo outras instituições sociais, como, por exemplo, os órgãos do poder local, de promover as melhores condições possíveis para que haja êxito neste processo. Com efeito, as instituições de Justiça devem, por exemplo, certificar-se de que a criança tem as condições necessárias para o seu desenvolvimento e bem-estar, de acordo com as leis nacionais e os Direitos Humanos estabelecidas; os órgãos de poder local, da sua parte, deverão, por exemplo, promover espaços de recreio e aprendizagem que sejam estimulantes para as crianças.

Se, há algumas décadas, prevalecia a noção de que a família deveria agir como principal educador, “entregando”, para isso, temporariamente, as suas crianças à escola, na qual participava ativamente, hoje em dia, numa sociedade veloz e atarefada, onde resta pouco tempo às famílias para conviverem e intervirem na educação dos seus filhos, espera-se que a escola seja capaz de promover aspetos primários da educação, inclusivamente.

No entanto, a responsabilidade tem de ser partilhada com os pais, com outras instituições do Governo e com a sociedade, em geral. Não compete somente à escola o desenvolvimento da literacia. Nóvoa (2006, citado por Pereira & Vieira, 2006, p. 122) afirma, a este propósito, que não devemos pensar que a Escola resolve tudo, sendo, antes, importante valorizar outros espaços de aprendizagem, tais como espaços “familiares, sociais, associativos, religiosos, culturais... muitas outras podem encontrar noutros espaços (familiares, culturais, desportivos...) a resposta para um desenvolvimento saudável e harmonioso”. A este propósito, Bizarro e Braga (2005, p. 832) não deixam, também eles, de refletir sobre o papel a desempenhar, efetivamente, pela escola:

“É urgente que a escola se preocupe com o enriquecimento do indivíduo, constituído como sujeito das suas experiências, pensamentos, desejos e afectos. Isto é, o objetivo da escola pós-moderna é suposto ser o desenvolvimento da subjectivação, conceito que tomamos como condição da capacitação e da autonomia, pois consiste em fomentar, na escola, a construção da identidade subjectiva de todos e de cada um”.

Ambos os autores colocam, assim, a tónica no desenvolvimento do aluno enquanto indivíduo munido de uma série de capacidades e competências que contribuem, de alguma forma, para a construção de uma autonomia e identidade próprias que o ajudem a integrar-se, mais eficazmente, na comunidade e/ou na sociedade envolventes.

Decerto, numa sociedade tão ampla e diversificada como a nossa, não se poderia esperar que a educação recaísse sobre uma única instituição, nomeadamente, se tivermos em conta que a sociedade atual padece, frequentemente, de lacunas graves, provocadas pela situação económica e política que a caracterizam.

Importante salientar, também, que no ensino formal são também necessárias mudanças que se adaptem às novas exigências e potenciem o sucesso. Assim, Nóvoa (2006, apud Pereira & Vieira, 2006, p. 123), inspirado nos trabalhos de Manuel Castells, considera ser necessário “uma *pedagogia nova*, baseada na interatividade, na personalização e no desenvolvimento de uma capacidade autónoma para aprender e para pensar”. Por seu lado, Santos (2003) defende a existência de uma escola de cidadania crítica que ensine e instrua e que combata e retire dela própria todo o princípio da doutrinação que se manifesta quer na forma como ela ensina quer na forma como ela avalia.

No que respeita ao papel que a escola deve desempenhar, na aquisição da leitura e, logo da escrita, um processo considerado fundamental para toda a aprendizagem posterior do aluno, Cagliari (1994) considera que é

“preciso repensar esses procedimentos em relação à escrita e à leitura desde o início do processo de alfabetização. Uma criança que aprende a ler toma velocidade no aprendizado da primeira série. Um aluno que não lê aprenderá o resto com dificuldade, e pode passar a ter uma relação delicada com a escrita, não entendendo muito bem o que esta é, nem como funciona.” (p. 169)

No entender do autor, que defende, visivelmente, a interação leitura e escrita, no Ensino, a escola tem a obrigação de refletir, mais aprofundamente, sobre o processo de ensino e aprendizagem destas duas competências, imprescindíveis a uma aprendizagem mais rápida e

eficaz. O especialista sugere, assim, que a escola não adota as melhores estratégias (pelo menos, na altura em que o autor escreve a afirmação) para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita aos alunos, neste caso as crianças, mais concretamente.

Nessa perspetiva, Silva (1999), da sua parte, analisou várias concetualizações da leitura dos docentes, tendo procurado ilustrar aquelas que lhe surgiram como particularmente simplistas, as quais considera preocupantes. Entre estas conceções “reductoras” (Silva, 1999, p. 17), o estudioso destaca a que concebe a leitura como uma espécie de conversão da linguagem escrita em linguagem oral, onde a compreensão parece ser negligenciada.

Uma outra conceção dos professores encara a leitura como uma descodificação de mensagens, uma abordagem que considera o leitor como um elemento passivo no processo. A leitura é, ainda, encarada, segundo esta ótica, como “dar respostas a sinais gráficos”, uma abordagem baseada na perspetiva comportamentalista da Psicologia, na qual há uma resposta (leitura) a um estímulo (texto), esperando-se uma leitura determinada, sem espaço para a compreensão de sentidos alternativos. Por seu lado, Freire (cit. por Torres, 1998, p. 55) defende que “os professores não ensinam apenas conteúdos. Através da sua prática, também ensinam como pensar criticamente”. Pode então concluir-se que é exigido ao professor que tenha não apenas um domínio amplo de conhecimentos técnicos, mas também a capacidade de pensar, tendo em conta que apenas quem pensa pode ensinar a fazer pensar. Não se pode, por isso, seguir, rigidamente, um currículo construído de forma estandardizada a pensar num aluno “médio”, como se o mesmo pudesse adaptar-se a toda a heterogeneidade presente numa determinada turma.

Por outro lado, pode afirmar-se que, apesar de ser importante considerar a literacia e a escolarização fenómenos distintos, estes apresentam uma forte associação, podendo mesmo, segundo Street (1995, cit. por Soares, s/d), falar-se, por um lado, em literacia escolar, isto é, a literacia que acontece em meio escolar, e, por outro lado, em literacia não escolar, isto é, a literacia social, que acontece fora do contexto escolar.

A abordagem social sobre a literacia, que terá tido início, nos anos 80 do século passado, tendo-se fortalecido, durante a década seguinte, permite refletir sobre esta questão, de uma forma mais aprofundada. Recorre-se, para isso, ao conceito de “modelo” de literacia e à introdução de duas componentes da literacia: eventos e práticas de literacia. Um evento de literacia é descrito, por exemplo, por Heath (1978) como sendo “qualquer ocasião na qual um pedaço de escrita é

intrínseco à natureza das interações dos participantes e dos seus processos interpretativos" (Heath, 1978, cit. por Harris & Hodges, 1995, p. 141, tradução nossa). Os modelos introduzidos por Street (1984, cit. por Soares, s/d, p. 20) podem ser distinguidos como um modelo autónomo, que foca a literacia escolar e considera a leitura e escrita, de um modo generalista, sem considerar determinantes de ordem cultural e outros, bem como como um modelo ideológico, que, ao considerar esses aspetos, abarca a literacia social. Soares (s/d) destaca os eventos e as práticas de literacia como mais relevantes na justificação desta distinção. Marcuschi (2007a, p. 50) utiliza, a esse propósito, um exemplo prático, já referido por nós, anteriormente, para distinguir entre eventos de literacia e práticas de literacia, defendendo que : “*carta pessoal* é um evento de letramento e que a respetiva leitura e comentário entre os amigos, familiares é uma *prática de letramento* que envolve mais do a escrita (Heath, 1982/ 1983; Barton, 1991; Street, 1995, cit. por Marcuschi, 2007a).

A escola, à qual é, frequentemente, exigido o encargo pleno da educação da criança, sofre uma forte pressão e deteriora-se em diversos aspetos. Para além disso, numa sociedade predominantemente competitiva, os pais esperam que as suas crianças aprendam, rapidamente e bem, e desenvolvam, precocemente, as competências que as colocarão à frente dos restantes, no futuro mercado de trabalho.

De acordo com Castro (2008, p. 388), é preciso “construir uma resposta que seja adequada à complexidade dos desafios que se nos colocam, tendo em conta que, na atualidade, nos deparamos com valores concretos alarmantes, relativamente ao sucesso escolar.” Nesse sentido, Castro (2008, p. 388) salienta as dificuldades que se verificam ao nível do ensino da língua portuguesa, que “aparecem com grande visibilidade, habitualmente pelo lado mais negativo dos diagnósticos”. Neste contexto, é, por isso, importante refletir sobre o papel e a dinâmica das diversas instituições e realidades de ensino, na atualidade.

1.4.2.1. Instituições e realidades de ensino: alguns apontamentos

A educação é, sem dúvida, como nos revela Sacristán (2001), essencial na vida das pessoas e, cada vez mais, um meio absolutamente necessário para uma completa inserção no meio social, desenvolvendo nos indivíduos os instrumentos necessários para se tornarem membros ativos da sociedade.

A União Europeia (Doc. 98/C 1/03, cit. por Teixeira & Alves, 2010, p. 159), para além de uma noção de responsabilização da escola enquanto principal instituição de ensino, sublinha a necessidade de a escola "poder dispor (...) de instrumentos e de processos que lhe permitam tomar maior consciência das condições que favorecem o sucesso escolar dos seus alunos" já que "cada escola é responsável (...) pela qualidade do seu próprio ensino (...)".

Com efeito, as instituições de ensino são fundamentais para a sociedade, não apenas pelo papel que desempenham no ensino e no desenvolvimento das novas gerações, mas também por causa das relações de poder que se estabelecem no meio social e onde o ensino assume um papel fundamental. De facto, como refere Apple (2006, p. 7), as instituições de ensino detêm bastante poder, isto é, "a forma como estão organizadas ou são controladas relacionam-se integralmente com as maneiras pelas quais determinadas pessoas têm acesso a recursos de ordem económica e cultural e ao poder".

Por outro lado, observamos também que, apesar da pedagogia ser, sem dúvida, um tema internacional, encontramos diferenças essenciais, nas diferentes realidades nacionais. No caso específico do contexto brasileiro, por exemplo, vale a pena sublinhar que pensar no ensino da realidade brasileira é uma tarefa complexa, como advoga Oliveira (1993, p. 53):

"a compreensão e a construção do fenómeno do ensino na escola brasileira (...) implica tratá-lo como uma totalidade concreta em movimento, cuja essência tenta captar-se, por meio de aproximações sucessivas, sabendo-a inexaurível ao conhecimento. Implica discuti-lo enquanto uma prática social no dia-a-dia da escola, em suas múltiplas determinações, procurando desvelar-se o seu relacionamento em correspondência e ao mesmo tempo em contradição com outras práticas na formação social brasileira, predominantemente capitalista. Implica revelar os mecanismos que lhe são próprios, enquanto viabilizador da ideologia própria do sistema. Implica descortinar a especificidade de suas contradições internas, em torno de seus elementos e subprocessos (conteúdo-método, professor-aluno, planeamento-execução, fins e controle). Implica discuti-lo como trabalho pedagógico-escolar - práxis - articulado com as bases materiais da sociedade que se pretende transformar. Implica procurar a sua transformação para além dos limites e reducionismos de que dificilmente se consegue escapar no seu tratamento. Implica desvinculá-lo das abordagens positivista e sistêmica, pelas quais ele vem sendo tratado de forma eminentemente fragmentada, ou através de modelos formais e descontextualizados, no cerne do denominado tecnicismo pedagógico" (Oliveira (1993, p. 53).

Saviani (1991, cit. por Castro, 2010, p. 77) descreve, ainda, como perspectivas educativas primordiais, no contexto brasileiro, a abordagem "tradicional", "nova", "tecnicista" e "crítica", assentes em paradigmas progressistas ou de caráter liberal.

Por outro lado, no âmbito, desta vez, da realidade portuguesa, Pacheco e colaboradores (1996, p. 104) salientam que a reforma que ocorreu no ensino, no fim do século passado, “não correspondeu nem aos objetivos propostos nem às mudanças das práticas curriculares e das atitudes dos professores”, visto que apresentavam lacunas ao nível da inovação e do real impacto das suas orientações. Mais concretamente, a decisão curricular, segundo Pacheco (2006), com currículos excessivamente extensos e latos e linhas orientadoras de avaliação, falhou em priorizar a avaliação sumativa em detrimento da avaliação formativa. Além disso, assentou num ensino focado no manual. Tudo isto acabou por desmotivar os docentes (Pacheco, 2006) e por não promover o envolvimento dos encarregados de educação no processo de construção do currículo (Pacheco, 2006).

Nóvoa in Pereira & Vieira, 2006, p. 114) refere três perspectivas essenciais em que a pedagogia moderna assentou, na sequência do processo de mudança educativa registada na viragem do século: crença de que a aprendizagem ocorre segundo um processo linear, uma noção já desacreditada, sendo fundamental que a pedagogia acompanhe esta evolução concetual; a autonomia do aluno, sendo fundamental “traduzir a autonomia em processos de diferenciação pedagógica”, isto porque “A escola não pode ser igual para todas as crianças”; a necessidade de estimular a motivação dos alunos, que tem sido, exageradamente, seguida, por vezes, sendo desejável que nos centremos, antes, na noção do “contrato pedagógico”, que permita à escola assumir o seu papel de instituição de ensino e aprendizagem.

Uma outra perspectiva importante é introduzida por Shavelson (1992, p. 34), que considera que um professor, na sociedade atual, é um “orquestrador de tarefas que possibilitem uma construção criteriosa de conhecimento”, ao invés de, simplesmente, ter como função transmitir informações. Assim, no papel do docente, a promoção do pensamento crítico, que equipe os alunos com as competências necessárias para a utilização dos conhecimentos, de uma forma eficaz, e que possam aprender, ao longo do percurso da sua vida, torna-se central. E, aqui, as universidades, em particular, têm um papel de fulcral importância a desempenhar, nomeadamente no modo como preparam os futuros professores.

No que diz respeito às universidades, Meirinhos (2009, p. 8) afirma que “O que distingue a universidade de outras instituições é a sua natureza, finalidade e organização”. Esta afirmação leva-nos, de alguma forma, a refletir sobre a importância da Universidade enquanto instituição de ensino distinta das que se ocupam com outros níveis de ensino, ainda que uma grande parte da literatura existente, no âmbito das Ciências da Educação, se debruce sobre o ensino não superior. De facto, segundo Esteves (2008), só a partir da última década do século passado parece ter surgido algum interesse no estudo das universidades.

A propósito desse assunto, Esteves (2008, p. 103) considera que “Falar de pedagogia do ensino superior é (...) falar de ciência a ensinar e a aprender, e de ciência sobre o ensinar e o aprender”. Por seu lado, Cerri (2008, p. 343) defende que, ao nível do Ensino Superior, é preciso não esquecer que “se a pesquisa é essencial para o ensino, o ensino é essencial para a pesquisa”. Ou seja, uma das tarefas mais importantes da universidade é realizar e articular o ensino com a investigação que está para lá dos muros da própria Universidade.

Santos (s/d) considera ser necessário refletir sobre o conceito de Universidade, tendo em conta que, na sua ótica, têm-lhe sido atribuídas tantas funções que o mesmo acabou, de certo modo, por se esbater. Assim, o autor (Santos, s/d, p. 46) considera que “só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão” e que “Sem uma destas vertentes, há ensino superior, não há Universidade” (Santos, s/d, p. 47). Assim, o autor alerta para a necessidade de se distinguir entre Universidade e Ensino Superior, tão frequentemente confundidos.

Santos (s/d) lembra, ainda, que, na Europa, a maioria das universidades públicas tiveram a possibilidade de lutar contra a crise causada pelo desinvestimento do Estado, ao criar formas de gerar receitas próprias. Isto foi possível, pelo facto de existirem, na maioria dos países europeus, uma predominância das universidades públicas, que, pelo prestígio e pela procura de que são alvo, conseguiram gerar as suas próprias receitas e criar, de uma forma independente, métodos de trabalho em articulação com outras instituições, o que impediu a predominância das universidades privadas. Relativamente à situação portuguesa, ainda que Santos (s/d, p. 13) considere que “essa estratégia (...) fracassou totalmente” no nosso país, a verdade é que, apesar de existirem no mercado diversas Universidades privadas de renome (como é, por exemplo, o caso do ISPA - Instituto Superior de Psicologia Aplicada), verifica-se que as universidades

públicas ainda apresentam muito boas condições, ao nível de reputação, prestígio e contribuição científica.”

Segundo Esteves (2008), na realidade portuguesa, até há relativamente pouco tempo, em período de pré-crise económica, verificava-se um predomínio das universidades públicas e de apoios financeiros, como é, por exemplo, o caso das bolsas de estudo, que apoiavam o ingresso no Ensino superior, permitindo, desta forma, uma maior diversidade dos alunos, no que se refere aos seus contextos de origem, percursos pessoais e académicos e ambições futuras. De acordo com Esteves (2008, p. 104), ainda que esta situação seja a mais desejável, do ponto de vista democrático, é, igualmente, importante ter a noção de que esta é uma realidade que torna também difícil, senão mesmo impossível, desenvolver, a nível pedagógico, processos de ensino focados no aluno, o que obriga os docentes e as instituições a refletir sobre as melhores práticas pedagógicas a adotar.

Esteves (2008), ao refletir sobre o papel central do aluno no processo de ensino, nesta realidade de heterogeneidade, considera que, de modo a que o aluno possa ser, efetivamente, considerado um elemento central no processo de ensino, e, assim, promover o nível de qualidade pedagógica, seria desejável e fundamental que se abordasse a questão, de um ponto de vista crítico, com vista à promoção do sucesso escolar.

Ao traçar a evolução da educação em Portugal, Nóvoa (in Ventura, 1999) observa que, até aos anos 50 do século XX, o centro da educação era o indivíduo e, em particular, as suas dimensões cognitiva, afetiva e motora; entre a década de 50 e 60, focou-se mais a questão da interação e da experiência social que a escola proporciona, numa perspetiva bastante mais social, portanto; entre os anos 60 e os anos 70, focou-se, particularmente, a crítica às instituições educativas, naquilo que se poderá denominar de pedagogia institucional; até à década de 80, surgiu um movimento racionalista que encarava o ensino na perspetiva da sua eficiência, de forma mecanizada; entre a década de 80 e a década de 90, registou-se uma pedagogia focada na escola-organização, com um enfoque nas questões metodológicas e no desenvolvimento da escola enquanto instituição relativamente autónoma.

No que respeita, mais concretamente o ensino universitário, os Estatutos adotados, em 2009, pela Universidade do Porto, e citados por Meirinhos (2009, p. 8), são um bom exemplo do alcance da intervenção das universidades. O documento aponta como compromissos para o desenvolvimento três áreas: “a formação no sentido global”, a “investigação científica” e a

“valorização social do conhecimento”. Uma Universidade, no entender do especialista, deverá, nesse sentido, não apenas desenvolver o conhecimento específico inerente ao escopo essencial de cada curso de formação, mas também procurar formar, globalmente, os indivíduos que a frequentam, dando-lhes a possibilidade de desenvolverem “capacidades e competências específicas e transferíveis” e, numa perspetiva mais ampla, levar à “difusão do conhecimento” (Meirinhos, 2009, p. 8). Neste contexto, a questão da investigação tem também bastante importância, tendo em conta que a Universidade é a instituição mais bem apetrechada e mais apropriada para fomentar a descoberta e desenvolver os conhecimentos científicos que podem representar um importante contributo para a sociedade em geral. A terceira dimensão tem, precisamente, a ver com a importância da Universidade para a sociedade. A universidade, deverá, sem dúvida, preocupar-se não apenas em contribuir para a sociedade, mas também em articular esforços com ela, desenvolver atividades em cooperação e, assim, liderar a mudança social. Com efeito, as universidades são centros de saber e de criação, devendo, por isso, liderar a evolução cultural e social.

Nesta abordagem social, talvez um dos melhores exemplos do impacto que a sociedade teve no Ensino Superior seja o Tratado de Bolonha que, desde que foi implementado, influenciou a construção do currículo em todos os cursos superiores. O desenvolvimento e a implementação destas mudanças visaram, sobretudo, tornar as qualificações adquiridas nas Universidades do espaço da União Europeia “facilmente legíveis e comparáveis” entre si (Leite, 2003a, p. 4), de modo a contribuir para a melhoria da qualidade da educação e a melhorar também as possibilidades de empregabilidade, a nível internacional (Comissão Europeia, 2002, cit. por Leite, 2003a, p. 4) num mundo dinâmico. Possibilita-se, desta forma, a participação plena, no espaço da União Europeia, onde deverá acontecer a livre circulação dos indivíduos e dos bens. Foi nesse sentido e contexto que surgiu o Tratado de Bolonha, um instrumento que pretende “reforçar a cooperação europeia” (Comissão Europeia, 2002, cit. por Leite, 2003a, p. 4), promovendo uma maior uniformização nas qualificações e qualidade de ensino assim como patamares de qualidade mínimos a exigir dos estudantes (Comissão Europeia, 2002, cit. por Leite, 2003a).

O movimento educacional, que provocou e ainda provoca, atualmente, algum debate, a nível internacional, foi desenvolvido numa perspetiva de equidade e verdadeiro “espírito” de União Europeia.

Não podemos esquecer que a Universidade não é apenas um local de conhecimento, mas também de desenvolvimento de competências imprescindíveis a uma vida profissional e social plenas, onde as tecnologias da informação e comunicação têm, igualmente, um papel cada vez mais importante a desempenhar.

Geraldi (2010), ao referir-se às políticas educacionais de avaliação no Brasil, numa perspetiva passível de se ajustar à realidade Portuguesa e não só, refere que as intervenções, ao nível das políticas educacionais, têm procurado *remendar* apenas, sem considerar as especificidades regionais, inerentes às escolas, professores e heterogeneidade dos alunos. Além disso, muito mais do que a mera transmissão dos conteúdos ou o ensino de aspetos concretos voltados para as orientações profissionais das escolas, compete à escola a formação integral e multidimensional do indivíduo. Desta forma, a escola influencia a esfera social, cultural, cognitiva, emocional, psicológica, entre outras mais que fazem parte da complexa construção que é o ser humano, habilitando-o, ao mesmo tempo, com as competências necessárias a uma integração plena na sociedade, de uma forma livre e independente, no sentido de uma atuação mais crítica, no meio social (Geraldi, 2010). Pretende-se, assim, uma educação transformadora, escolas com educadores que ajam como atores éticos e foquem a globalidade e heterogeneidade dos indivíduos, equipando-os com conhecimentos e competências que os tornem cidadãos plenos e que possam, simultaneamente, ser utilizadas nas práticas sociais do quotidiano.

Levanta-se-nos, neste contexto, uma questão: será que a literacia nos remete apenas para a leitura e o texto impresso? Tendo em conta a pluralidade do conceito, como já referimos, no enquadramento teórico do nosso estudo, devemos falar de literacias, isto é, de múltiplas formas de literacia. Nesse sentido, discutiremos, de seguida, os diversos tipos de literacia contemplados na literatura.

1.5. Tipos de literacia

O termo “literacia” pode ser utilizado no plural, podendo mesmo utilizar-se o termo “multiliteracias”, inspirado no trabalho relevante de Selber (2004, p. 4) denominado de “*Multiliteracies for a Digital Age*”, que considera que a cada literacia corresponde um determinado campo de estudo.

Segundo Harris e Hodges (1995, p. 142), a palavra “literacia” pode ser usada, de uma forma mais abrangente, como se de um adjetivo se tratasse. É, por exemplo, o caso dos programas de literacia ou a consideração de tipos de literacia específicos, como apontam ambos os autores, pelo que Pinto (2002, p. 95) considera que a literacia “se presta não só a diferentes abordagens mas também a uma leitura no plural em resultado das mudanças constantes que se operam na sociedade”.

Temos verificado tentativas de definir níveis de literacia, o que levou, de acordo com Harris & Hodges (1995, p. 142), ao desenvolvimento de termos como "literacia funcional, literacia marginal, literacia de sobrevivência e semiliteracia". Segundo os mesmos especialistas (Harris & Hodges, 1995, p. 142), uma das expressões a destacar é, precisamente, a literacia funcional, que se reporta às competências necessárias ao uso do texto escrito no quotidiano.

Esta perspetiva multidimensional da literacia permite-nos concluir pela existência de tantos tipos de literacia quantas as áreas de estudo que possamos imaginar. Assim às expressões “literacia da leitura” e “literacia da escrita” acrescentam-se termos tão variados como “literacia mediática”, “literacia familiar”, “literacia musical”, dentre muitas outras (Harris & Hodges, 1995, p. 142).

Harris e Hodges (1995, p. 141), na obra “The literacy dictionary”, consideram como tipos de literacia representativos a "literacia académica", a "literacia adulta", a "literacia avançada", a "literacia básica", a "literacia comunitária", a “biliteracia”; a "literacia crítica", a "literacia económica", a "literacia pragmática", a "literacia quantitativa", a "literacia cultural", a "literacia emergente", a "literacia ideológica", a "literacia poliglota", a "literacia marginal" e a "literacia visual", entre muitos outros tipos de literacia contemplados pelos autores.

Na perspetiva de Santos (2008), a literacia de leitura, por exemplo, provavelmente, a mais saliente, refere-se à competência em utilizar a escrita, no meio social, e para o desenvolvimento de conhecimentos e competências. Ou seja, exige que não haja apenas compreensão do código como competência para o utilizar de forma funcional.

Silva (1999, p. 17) sugere, ainda, conceções mais ilustrativas da complexidade da leitura, que defende, tais como a noção de que “ler é interagir”, remetendo para a relação que existe entre o leitor e o texto, e, também, a conceção de leitura como produção de sentido, que se aproxima da primeira, que se refere à possibilidade do texto poder evocar sentidos diferentes mediante os leitores, focando-se, ao mesmo tempo, na complexidade de sentidos que podem

estar inerentes a um texto. A leitura poderá, também, ser encarada como compreensão e interpretação, ou seja, como “um projeto de compreensão e um processo de interpretação”.

Como sublinha Santos (2008, p. 14-15), esta definição abrange a questão da leitura competente, ou seja, a capacidade de compreensão e interpretação de um texto escrito, e não apenas a descodificação pura. De acordo com o relatório da OCDE *Results: LearningTrends: Changes in Student Performance Since 2000 (Volume V)* (2010c, p. 38, tradução nossa), a literacia da leitura abrange, ainda, competências cognitivas, tais como "Descodificação básica, pelo conhecimento de palavras e estruturas e características gramaticais, linguísticas e textuais, ao conhecimento sobre o mundo" e competências metacognitivas como "A consciência e a capacidade de utilização de estratégias apropriadas no processamento de textos" (OCDE, 2010c, tradução nossa).

Optámos, na presente secção, por referir, igualmente, a literacia musical, tendo em consideração a proximidade existente entre o processo de aquisição de competências musicais e a o processo de aquisição da linguagem. Estas são, na verdade, segundo alguns estudiosos (Gouzouasis & Taggart, 1995, cit. por Goelman, Andersen, Anderson, Gouzouasis, Kendrick, Kindleret al, 2003), competências desenvolvidas através de processos análogos. Apesar de se poder, até certo ponto, considerar a literacia musical de menor importância que as competências de linguagem – e, de facto, a leitura e a escrita são os pilares em que assenta qualquer outra aprendizagem –, não deixa de existir um valor intrinsecamente social nas competências musicais, não apenas ao nível do saber produzir sons musicais, mas também, no que se refere à compreensão da importância da música na sociedade, enquanto elemento de socialização e partilha de emoções, entre outras dimensões que a música pode alcançar. De facto, compreender os sons e os tons inerentes à música auxilia não apenas no desenvolvimento de competências de leitura e de escrita (recordem-se, a esse propósito, as técnicas de terapia da fala para indivíduos com gaguez que utilizam, precisamente, a melodia e o ritmo musical para facilitar a linguagem oral), como permite, também, compreender aspetos com alguma relevância, na sociedade.

Um outro tipo de literacia a referir é a literacia familiar, cuja definição, proposta, com algumas variações, por diversos autores, é complexa. Morrow, Paratore e Tracey (1994, cit. por Mata, 1999) consideram que esta conceção se refere à maneira como os elementos do contexto familiar usam a literacia quer no contexto familiar, quer na comunidade, sendo algo que acontece, de uma forma espontânea e de um modo natural, podendo, inclusivamente, ser,

propositadamente, iniciada ou acontecer, simplesmente. De acordo com os mesmos autores, a literacia familiar poderá incluir manifestações culturais, nomeadamente através de aspetos relacionados com crenças e princípios, ou, até mesmo, perspetivas desenvolvidas pela herança racial do contexto familiar. Assim, a literacia familiar refere-se a algo que ocorre no meio familiar, mas que se expande, ao mesmo tempo, para além dele, neste caso, para o modo como o núcleo familiar se orienta e atua na sociedade. Um dos aspetos que melhor ilustram a questão da literacia familiar tem a ver com as atividades de leitura conjunta, geralmente entre pais e filhos, consideradas, segundo Whitehurst & Lonigan (1998, p. 855), um

“aspeto prototípico e icónico da literacia em família. Mas existem outros fatores que caracterizam a literacia familiar, tais como as crenças na importância da leitura e da escrita, a utilização destas competências no quotidiano, a existência de material impresso disponível no contexto familiar, bem como as próprias práticas de literacia de cada elemento do meio familiar”.

Por outro lado, este tipo de literacia remete-nos, facilmente, para o conceito de “literacia emergente”, que, na perspetiva de Sulzby (1989, cit. por Sulzby & Teale, 1991, p. 728), poderá ser descrito como “Os comportamentos de leitura e escrita que precedem e se desenvolvem em literacia convencional”, referindo-se, assim, as especialistas às práticas de literacia que ocorrem, antes do processo de escolarização e ensino formal⁵.

Numa sociedade em constante evolução, onde vigoram as novas tecnologias e os novos meios de difusão da informação, não poderíamos deixar de citar tipos de literacia associados à “literacia computacional” (Pinto, 2008, p. 85), relativa às competências para a utilização competente dos computadores: o conceito próximo de “literacia digital” (Gilster, 1997, cit. por Lopes, 2011, p. 12); a “literacia informacional” (Zurkowski, 1974, cit. por Lopes, 2011, p. 12), relativa à utilização competente da informação que abunda na sociedade atual e é facilmente acessível e a “literacia mediática” referente aos *media*, considerada uma competência essencial para a intervenção ativa na sociedade (Zacchetti, 2011, cit. por Lopes, 2011, p. 14).

No que respeita à questão da “literacia mediática”, Damásio (s/d, p. 3) refere a questão da “literacia visual”, que descreve como “a capacidade de reconhecer, compreender e exprimir corretamente um argumento em qualquer medium de expressão visual”, que considera composta

⁵ Estas questões juntamente com aspetos relativos à intervenção ótima dos progenitores na promoção do desenvolvimento da literacia das crianças serão, oportunamente, aprofundadas por nós, no presente estudo, mais adiante.

por três estádios evolutivos. Isto é, inicia-se a nível da “capacidade subjetiva de reconhecer a informação e de, subsequentemente a esse reconhecimento, utilizar a massa de informação disponível para aumentar o volume de conhecimentos possuídos”, continuando no estágio relativo “ao ambiente cultural onde se realiza a mediatização e a compreensão da informação” e terminando no estágio final em que ocorre a “constituição e aquisição por parte do sujeito de mecanismos de expressão tecnológica”. Assim, de uma forma sistematizada, a literacia visual seria composta por três dimensões: “conhecimento (informação), compreensão (ambiente) e tecnologia (expressão tecnológica)”.

A um outro nível pode referir-se a “literacia em saúde”, descrita pela OMS (Organização Mundial de Saúde) como as “competências cognitivas e sociais e a capacidade dos indivíduos para ganharem acesso a compreenderem e a usarem informação de formas que promovam e mantenham boa saúde” (INSA⁶, p. 1). Ou seja, competências que lhes permitam saber os comportamentos adequados e não adequados para a promoção da saúde no seu quotidiano, desenvolvendo, ao mesmo tempo, nos indivíduos instrumentos de controlo da própria saúde. Não apenas do ponto de vista pessoal do indivíduo que cuida da própria saúde e opta por comportamentos de saúde corretos, mas também no que se refere à relevância que estas competências têm, no contexto social, o que influencia os outros e possibilita a compreensão e atuação sociais (INSA, p. 6).

Uma distinção sistematizada de tipos de literacia é apresentada por Rushkoff (1996, cit. por Fajardo & Ortenzi, 2007), a saber: literacia básica, relativa às competências em linguagem e numeração a um nível básico que permita o desempenho no trabalho e na sociedade, e ao desenvolvimento de conhecimentos; a literacia científica, referente aos conhecimentos e compreensão dos conceitos científicos e processos requeridos para se fazer uma decisão pessoal, participação em relações cívicas e culturais e produtividade económica. O mesmo autor refere, ainda, a literacia económica, que tem a ver com a capacidade de identificar problemas de ordem económica, equacionar alternativas, custos e benefícios, assim como analisar os incentivos no trabalho em situações económicas; examinar as consequências de mudanças em condições económicas e políticas públicas; recolher e organizar evidências económicas; a literacia tecnológica, referente às competências e conhecimentos de tecnologia; a literacia visual, relativa à interpretação, utilização, apreciação e criação de imagens e vídeo com recurso a instrumentos

⁶INSA (Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge).

de *media* variados; a literacia de informação e mediática, referente à competência para julgar informação transmitida pelos *media*, reconhecendo a sua utilidade, assim como saber localizar, resumir e utilizar eficazmente a informação; a literacia multicultural, relacionada com as competências para compreender e apreciar as similaridades e diferenças nos costumes, valores e crenças da sua própria cultura e da de outros; e, por fim, a consciência global, relativa ao reconhecimento e compreensão das relações entre as organizações internacionais, entidades privadas e públicas, grupos socioculturais e entre os indivíduos no mundo globalizado.

A conclusão que este esboço breve da variedade de literacias contempladas na literatura nos permite retirar é que existem tantas literacias quantas os campos de estudo, sendo a dimensão social inerente a todos eles predominante. Nesse sentido, qualquer abordagem destas temáticas terá, necessariamente, de ter este aspeto em consideração.

Focaremos, de seguida, a questão da literacia convencional, entendida como uma literacia desenvolvida através do ensino formal, bem como a literacia emergente, relativa às práticas de literacia que precedem a literacia convencional: dois tipos de literacia com uma importância significativa, no contexto da nossa investigação.

1.5.1. Literacia convencional

Como facilmente se compreende, a partir do que já referimos, a literacia apresenta-se como um conceito multidimensional, influenciado por diversos elementos, nomeadamente aspetos individuais, educacionais, sociais e culturais, entre outros (Commission Scolaire Marie-Victorin, 2004, cit. por Gomes & Lima Santos, 2005). Nesse sentido, ao contrário do que se poderia pensar, caso se optasse por uma abordagem do senso comum, a literacia não é um termo para utilizar isoladamente, devendo, antes, utilizar-se, por exemplo, a expressão “literacia da leitura”. Ainda que esta expressão pareça uma redundância, a verdade é que o termo “literacia” é um conceito mais complexo do que “leitura” ou escrita”, simplesmente.

O conceito de “literacia da leitura” é concebido no documento *PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)* (OCDE, 2010a, p. 26) como "O leque de situações nas quais as pessoas leem as diferentes formas como o texto escrito se apresenta, e a variedade de abordagens que os leitores têm relativamente aos textos" e ainda no relatório *PISA 2009 (Results: Students On Line: Digital Technologies and*

Performance) (*Volume VI*) (OCDE, 2010b, p. 40, tradução nossa) como “(...) compreender, utilizar e refletir sobre textos escritos, de modo a alcançar objetivos próprios, a desenvolver os próprios conhecimentos e potencial, e participar na sociedade” (tradução nossa), ressaltando-se, desta forma, a dimensão social da literacia. Smith (1989, p. 202) refere que “deve haver um ponto no qual os leitores e escritores interagem. Este ponto é o texto (...)”. Como verificamos, esta conceção não deixa, também, de sublinhar a vertente social inerente ao fenómeno.

Por outro lado, ser capaz de aprender de forma eficiente é um processo complexo que tem a ver com diversos elementos. Podemos, nesse sentido, citar o relatório *PISA 2009 (Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices)* (*Volume III*) (OCDE, 2010a, p. 97) que refere o seguinte:

"Para se tornar um aprendiz eficiente, os estudantes precisam de ser capazes de descobrir o que têm de aprender e como alcançar os seus objetivos de aprendizagem. Devem também dominar um largo repertório de estratégias de processamento de informação cognitivas e metacognitivas para serem capazes de desenvolver eficazmente formas de aprendizagem" (tradução nossa).

Mas o mesmo relatório sublinha que isto "Não deverá acontecer à custa do prazer do estudante na leitura e aprendizagem, visto a proficiência ser o resultado de prática e dedicação, ambas associadas a altos níveis de motivação para ler e aprender" (OCDE, 2010a, p. 97, tradução nossa). Assim, é preciso que evitemos focar-nos sobre a aprendizagem formal e o desenvolvimento apenas de competências técnicas de uma forma obsessiva. É, antes, importante ressaltar sempre a relevância da motivação do indivíduo no processo de aprendizagem e de desenvolvimento da literacia.

O estudo *PISA 2009 (Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices)* (*Volume III*) (OCDE, 2010a) definiu, com base nos dados encontrados sobre hábitos de leitura, nos diversos países participantes, seis perfis de leitores: o primeiro grupo engloba leitores que leem, frequentemente, vários tipos de texto, tendo, ainda, os mesmos, consciência das estratégias de compreensão e resumo de informação; o segundo grupo refere-se aos indivíduos que leem regularmente, mas revistas ou jornais apenas, embora tenham, também, consciência das estratégias de compreensão e resumo de informação; o terceiro grupo, apesar de apresentar também consciência das estratégias de compreensão e resumo da informação, têm práticas de leitura muito limitadas; o quarto grupo conjuga práticas de leitura abrangentes com baixos níveis de estratégias de compreensão e resumo de informação; o quinto grupo conjuga a

leitura regular de revistas e jornais com baixos níveis de estratégias de compreensão e resumo da informação; e, por fim, o sexto grupo apresenta baixos níveis de estratégias de compreensão e resumo de informação, assim como práticas de leitura muito limitadas.

O relatório *PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)* sobre a literacia da OCDE (2010a) corrobora a relevância da literacia para o progresso social, mostrando que os níveis de iliteracia ao nível da leitura, matemática e ciências estão diretamente relacionados, ao nível de desenvolvimento humano, com aspetos como a democracia e as assimetrias sociais. Como salienta Pinto (2010a, p. 27), o termo “literacia” abarca aspetos como a preocupação com o futuro, isto é, com as competências para lidar com os desafios do futuro e com o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida.

De acordo, ainda, com o mesmo documento, desenvolvido pela OCDE (2010a, p. 26, tradução nossa), “a capacidade de transmitir informação por escrito e oralmente é um dos grandes feitos da humanidade”. É, assim, destacada a importância das tarefas na evolução das sociedades.

Por outro lado, Pinto (2010a, p. 27) refere que, no documento “Measuring student knowledge and skills: A new Framework for assessment”, lançado pela OCDE em 1999, a escolha do termo “literacia” é justificada, ao contrário do que acontece com a palavra “leitura”: “A leitura é frequentemente percebida como simplesmente descodificar, ou ler em voz alta, enquanto a intenção deste estudo é medir algo mais abrangente e profundo. O foco encontra-se na aplicação da leitura em várias situações para diversos propósitos” (2010a, p. 27). Podemos, assim, concluir que “literacia”, para além de ter um valor multidimensional, é um termo mais abrangente do que “leitura”.

Nas últimas décadas, a literacia tem sido objeto de muito interesse, na literatura científica. Toda a literatura que introduziu este conceito, a nível científico, apresentou diferenças culturais significativas. Assim, os países desenvolvidos como os E.U.A. e a França trataram questões para lá da mera alfabetização, tendo, nesse sentido, procurado conhecimentos que promovessem a leitura e a escrita para as práticas sociais. Por seu lado, a investigação no Brasil focou-se, essencialmente, na questão da alfabetização, isto é, no domínio das competências de leitura e escrita, a tal ponto que Soares (2004a, p. 7) afirmou que “os termos alfabetização e letramento se superpõem e até se confundem”. Esta conceitualização levou a que a investigação sobre a

literacia na comunidade científica brasileira tenha sido, de alguma forma, limitada pela associação e, até mesmo, sobreposição do conceito à alfabetização.

Na realidade brasileira, a maioria dos estudos centraram-se, inicialmente, na alfabetização pura, concebida como “ensino-aprendizado do sistema alfabético de escrita” (Micarello, Tavares & Santos, s/d, p. 2), com a preocupação com aspetos como a utilização de métodos sintéticos ou analíticos, descritos, também, como métodos tradicionais (Rego, 2006).

Ao mesmo tempo, a noção tradicional da alfabetização, fortemente vigente, até aos anos 80, na sociedade brasileira, e, ainda hoje, presente em muitas abordagens educativas, previa a utilização de estímulos externos para o ensino da escrita, tendo como objetivo central a aprendizagem do sistema escrito, que assim lançaria as bases sobre as quais a criança poderia então desenvolver as suas competências de leitura e escrita. Assim, desenvolver as competências necessárias para a compreensão do sistema linguístico precederia a atribuição de sentido e compreensão de textos, que, no fundo, seria a verdadeira leitura (Soares, 2004b).

O trabalho de Emília Ferreiro (Ferreiro & Teberosky, 1985) foi um dos primeiros passos fundamentais para desvanecer esta separação rígida entre aprender a ler e a escrever e compreender textos, tendo, desta forma, estendido o horizonte a novas concetualizações do processo de aprendizagem. Foi então possível compreender melhor o processo de alfabetização e reconhecer que as condições ótimas para o desenvolver abrangem, de acordo com Soares (2004b), a valorização da interação da criança com materiais e práticas comuns de leitura e de escrita, que contextualizem estas aprendizagens no seu quotidiano normal.

Na realidade portuguesa, o termo “literacia” conheceu ampla divulgação, durante a última década do século XX, com diversos trabalhos (Benavente (org) et al., 1996; Costa & Ávila, 1998) que fugiram à tendência, predominante, até então, de analisar somente a escolarização e a alfabetização. Destaca-se, aqui, o estudo “A Literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica”, coordenado por Ana Benavente, cuja linha orientadora é o objetivo de averiguar sobre a utilização de conhecimentos em situações do quotidiano, assentando o estudo na perspetiva de literacia enquanto “capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana” (Benavente (org) et al, 1996, p. 4).

Este estudo (Benavente et al., 1996, p. 396) concluiu que “muitos adultos têm sérias dificuldades de processamento da informação escrita, que lhes diminuem a capacidade de participação na vida social, em planos como os do exercício da cidadania, das possibilidades

profissionais e do acesso à cultura”. De facto, ao considerar a diferença entre a alfabetização e a literacia, Ávila (2007, p. 308) entende, a esse propósito, que

“os défices de escolarização que afetam a grande maioria da população são reforçados e agravados por níveis de literacia desses mesmos indivíduos ainda mais baixos do que aquilo que seria de prever, o que leva a que as desigualdades sociais neste campo específico sejam das mais elevadas entre os países estudados”.

A abordagem cognitivo-psicológica foca-se no indivíduo e nas suas competências, pelo que os estudos realizados, na perspetiva desta abordagem, maioritariamente assentes nos métodos quantitativos, permitiram-nos a compreensão de perfis de literacia. Por seu lado, a abordagem social, de acordo com Ávila (2008), baseia-se na noção do indivíduo, no seu contexto social, sendo a metodologia qualitativa a preferida. Apesar das distinções de relevo entre os dois estudos, vale a pena recorrer a ambos para melhor compreender não apenas o enquadramento teórico alargado, que contextualiza estes temas, mas também as realidades cruas existentes em diversas culturas.

Assim, os primeiros estudos de carácter quantitativo realizados nos E.U.A. concluíram que cerca de 30 milhões de cidadãos apresentavam dificuldades ao nível da literacia. Esta situação deu origem a uma declaração da *National Commission on Excellence in Education*, denominada “*A Nation at risk*” (1984), que descreve e analisa a realidade que o estudo havia verificado.

Outro estudo, denominado *International Adult Literacy Survey* (IALS), realizado com o apoio da OCDE, iniciado em 1994, cujo relatório foi publicado, em 2000, abrangeu vinte e dois países (Canadá, Alemanha, Irlanda, Holanda, Polónia, Suécia, Suíça, EUA, Austrália, Bélgica, Grã-Bretanha, Nova Zelândia, Irlanda do Norte, Chile, República Checa, Dinamarca, Finlândia, Hungria, Itália, Noruega, Eslovénia e Portugal) e analisou aspetos relativos à literacia em prosa, literacia documental e literacia quantitativa, tendo permitido a criação de perfis de literacia comparativos entre os diversos países. Esses resultados, presentes no relatório *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey* (2000), permitem concluir pela existência de divergências significativas não apenas ao nível da comparação de países, mas também dentro dos próprios países.

Enquanto no relatório *PISA 2009 (Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000) (Volume V)* Portugal apresentou um dos valores mais baixos de desempenho na leitura dos países contemplados no estudo (OCDE, 2010c), a análise comparativa realizada com os dados de 2009 indica que as reformas educativas, implementadas, desde então,

nomeadamente a avaliação no 6º e 9º anos, a promoção de mais cursos profissionais, entre outras políticas, denotam um processo de melhoria educacional, referindo-se o relatório, em particular, ao facto de ser o único país no estrato da média da OCDE ou acima desta média que apresentou melhorias nas três áreas de avaliação contempladas no PISA: leitura, ciência e matemática. De facto, o estudo *PISA 2009 (Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000)* (Volume V) (OCDE, 2010c) verificou que vários países apresentaram melhorias ao nível da leitura, quando comparados com os valores encontrados no estudo em 2000. Na verdade, metade dos vinte e seis países passíveis de dados comparativos (isto é, os dados válidos analisados, no estudo, em 2000, e os dados analisados, agora, em 2009) apresentou valores superiores aos encontrados, em 2000, sendo de sublinhar o aumento particularmente significativo, a esse nível, do Chile, Israel, Polónia, Perú, Albânia, e Indonésia; o aumento um pouco inferior, mas, ainda assim, bastante significativo de Portugal, Coreia, Hungria, Alemanha, Brasil e Liechtenstein. Em particular, as melhorias em Portugal verificaram-se nos estudantes com baixos níveis de sucesso, tendo-se registado a respetiva manutenção nos estudantes com altos níveis de desempenho na leitura; no Brasil, verificou-se uma melhoria nos estudantes com altos níveis de desempenho e a manutenção nos alunos com um baixo nível de proficiência.

Pode refletir-se sobre se e quando é que estes processos de desenvolvimento da literacia começaram a apresentar-se mais morosos e difíceis nesses indivíduos que apresentam dificuldades evidentes, registadas pelos estudos como o PISA. Nesse sentido, importa, assim, relembrar que a literacia se constrói, desde cedo, até mesmo, desde o nascimento. A criança aprende, continuamente, num processo gradual que tanto apoiado e encorajado, como negligenciado pode ser vítima, inclusivamente, de obstáculos que marcarão o percurso de literacia do indivíduo, de uma forma significativa.

Para se pensar, mais aprofundadamente, sobre as questões relativas à literacia, que se inicia cedo no desenvolvimento da criança, assim como sobre os aspetos que giram em torno dela, é necessário refletir sobre o conceito de literacia emergente.

1.5.2. Literacia emergente

O conceito de “literacia emergente” é fruto de um processo evolutivo, que Sulzby e Teale (1991, p. 727) focam bem, no nosso entender. Ambos os especialistas sublinham a necessidade

de encontrar um acordo relativamente a uma expressão que pudesse incluir os conceitos denominados por diversos autores de formas distintas, designadamente “literacia precoce”, “consciência metalinguística” ou “literacia antes da escolarização” (Teale, 1991, p. 727).

Neste contexto, surge a expressão “literacia emergente”, que se torna um tema de investigação predominante na área da literacia e que apresenta, até aos dias de hoje, bastante potencial ao nível da pesquisa e, mais importante, ainda, talvez, uma forte aplicabilidade prática.

Silva (2010, p. 141) salienta que o “processo de aquisição da leitura tem sido investigado à luz de perspetivas diversificadas, atraindo para si a atenção de pesquisas das áreas psicológica, psicolinguística, linguística, e sociolinguística”.

A noção de literacia emergente contraria a abordagem “Reading readiness”, inspirada no trabalho de Arnold Gesell (1940, cit. por Cardoso, 2009, p. 15), que vigorava, até aos meados dos anos 70 do século passado. Esta abordagem, de acordo com Teale e Sulzby (1986, cit. por Goelman, Andersen, Anderson, Gouzouasis, Kendrick, Kindler et al., 2003), postulava que o ensino da leitura só faria sentido quando a criança atingisse um certo nível de desenvolvimento perceptual e motor e alcançasse uma determinada idade mental, defendendo, ao mesmo tempo, que o ensino da escrita só seria possível depois de a criança aprender a ler (Goelman, et al., 2003). Assim, antes de a criança atingir este nível de desenvolvimento, alcançado por volta dos seis anos de idade, qualquer tentativa de leitura iria desmotivá-la através da frustração (Cardoso, 2009).

O trabalho de Ferreiro e Teberosky (1985), assente numa perspetiva piagetiana, verificou que as crianças formulam hipóteses sobre a representação do discurso através da escrita, num processo que varia, gradualmente, em consonância com o desenvolvimento de conhecimentos. Porquê “literacia emergente”? Sulzby (1985, cit. por Cardoso, 2009, p. 16-17) procura explicar o uso da expressão da seguinte forma: “Optei por usar os termos literacia emergente, escrita emergente e leitura emergente para os distinguir da literacia escrita e leitura convencionais. Usei o termo emergente para indicar que os comportamentos precoces são importantes e são comportamentos verdadeiros de escrita e leitura, que se desenvolvem na direção da escrita e leitura convencionais”.

Nesse sentido, no âmbito da “literacia emergente”, afigura-se, no entender de Roskos e Christie (2007, cit. por Pinto, 2010a, p. 28), a necessidade de uma educação precoce, pré-escolar, de modo a que, aquando da entrada na escola, a criança já tenha não apenas motivação para

aprender, mas também competências desenvolvidas que a conduzam a uma aprendizagem de sucesso. Assim, literacia emergente é descrita por Sulzby (1989, cit. por Sulzby & Teale, 1991, p. 728, tradução nossa) como “Os comportamentos de leitura e escrita que precedem e se desenvolvem em literacia convencional”.

Esta conceitualização baseia-se na crença de que o processo de literacia começa bastante cedo na vida da criança, podendo mesmo iniciar-se no primeiro ano de idade, de acordo com Sulzby e Teale (1991). De facto, como salientam ambos os autores, podemos compreender a importância da literacia emergente, se adotarmos uma abordagem que considere apresentar a criança, desde cedo, uma predisposição específica para a literacia, sendo o papel do adulto apenas o de apoiar e orientar o processo. Desta forma, evidencia-se que a criança tenha ao seu dispor artefactos e atividades que levem ao desenvolvimento da literacia. No âmbito da aprendizagem da leitura precoce, é, assim, importante fomentar o gosto pela leitura, sendo vários os exemplos de práticas que poderão facultar à criança o desenvolvimento de emoções positivas, relativamente à leitura.

Segundo Girolami (2006), Girolami-Boulinier (1993) e Pinto e Veloso (2006) (cit. por Pinto, 2010a), o contacto com o texto impresso é fundamental para que a criança se prepare para as atividades de leitura, o que poderá influenciar todo o seu desenvolvimento intelectual, posteriormente. As práticas de leitura precoce deverão acompanhar aquilo que interessa e motivar a criança.

No entender de outros autores (Girolami-Boulinier & Cohen Rak, 1985; Pinto, 2005b; cit. por Pinto, 2010a), um dos exemplos de práticas de leitura eficazes parece ser a leitura indireta, que consiste em ler um texto com respeito a grupos de sentido e a um ritmo que permita a compreensão plena da significação. Segundo Girolami-Boulinier (1993, cit. por Pinto, 2010a), para que a criança possa repetir aquilo que ouve, importa que se mantenham as doses de leitura (repetição) de acordo com aquilo que a criança é capaz de reter e com uma duração que não permita que a criança se aborreça ou fique cansada, acabando, deste modo, por perder a motivação (Pinto, 2010a).

Na perspetiva de Pinto (2010a), a prática da leitura indireta permite trabalhar a articulação das palavras, graças, sobretudo, ao *feedback* recebido pelo adulto/professor relativamente aos aspetos fonológicos, e à experiência de articular vocabulário desconhecido. Nesse sentido, o *feedback* recebido é, ainda, mais importante para enriquecer o

vocabulário da criança. Pinto (2010a) sublinha que outros aspetos, tais como a perceção das normas gramaticais e as competências narrativas, são, também, contemplados nesta prática de leitura.

Outros estudiosos sublinham alguns aspetos de particular relevância para a concetualização da literacia emergente, designadamente a "consciência fonológica", a "orientação para o material impresso", "a compreensão das histórias" e a "motivação para a leitura" (Baker, Serpell & Sonnenschein, 1995, cit. por Cruz, 2011, p. 28). São ainda, de acordo com a sistematização feita por Justice e Kaderavek (2002, cit. por Cruz, 2011, p. 28-29), destacados os seguintes pontos na literacia emergente: "i) as funções do impresso enquanto mecanismo de comunicação; ii) a estrutura dos sons da linguagem oral, também denominada consciência fonológica; iii) o nome das letras e as convenções da escrita; iv) o vocabulário utilizado para descrever os construtos literácitos, tais como a noção de palavra e de frase" (Justice e Kaderavek, 2002, cit. por Cruz, 2011, pp. 28-29).

Além disso, a literacia emergente é entendida por Gomes e Lima Santos (2005) como um processo de pré-escolarização que permite instituir as bases para o desenvolvimento posterior do conhecimento e das competências, valendo-se, para isso, de experiências e interações associadas à linguagem, como é, por exemplo, o caso da leitura de livros de histórias infantis. Nesse sentido, é esta, no entender de Smith e Dickinson (2002, cit. por Gomes & Lima Santos, 2005), a primeira etapa no desenvolvimento da literacia, que permite não apenas o primeiro contacto com a linguagem, falada e escrita, mas também o desenvolvimento de aptidões ligadas às tarefas de leitura e de escrita. A criança começa, assim, a tomar consciência do material impresso, podendo desenvolver comportamentos de leitor e escritor, a refletir sobre a linguagem escrita e a sua associação com a linguagem oral e a começar a compreender a linguagem como um meio de comunicação (Commission Scolaire Marie-Victorin, 2004, cit. por Gomes & Lima Santos, 2005).

A linguagem escrita e oral estão, necessariamente, interligadas nessa etapa, e a criança apercebe-se rapidamente disso. Como afirmam Roskos, Christie & Richgels (2003, p. 54), "As crianças precisam da escrita para as ajudar a aprender sobre a leitura, precisam da leitura para os ajudar a aprender sobre a escrita e precisam da linguagem oral para as ajudar a aprender sobre ambas" (tradução nossa). O estado de arte existente (Roskos, Christie & Richgels, 2003) tem,

efetivamente, verificado a importância que estas experiências de literacia têm no desenvolvimento da aprendizagem.

Smith e Dickinson (2002, cit. por Gomes & Lima Santos, 2005) sistematizaram a literacia emergente com a introdução de quatro pressupostos, alegadamente, subjacentes ao processo: a literacia é um processo contínuo que se inicia precocemente na ausência da instrução formal; as competências associadas à linguagem falada, leitura e escrita são desenvolvidas gradual e concomitantemente, visto estarem fortemente interligadas; a literacia desenvolve-se com a utilização da fala, leitura e escrita, em diversas situações, nomeadamente ao interagir com o outro; as competências desenvolvidas, precocemente, antes de instrução formal, influenciam o desenvolvimento da literacia, ao longo do percurso de vida do indivíduo. Assim, a literacia emergente estabelece, como observa Rosenkoetter e Barton (2002, cit. por Gomes & Lima Santos, 2005), as bases que permitirão à criança adquirir as competências necessárias para as duas tarefas fundamentais necessárias ao desenvolvimento da literacia, isto é, a descodificação/codificação e a compreensão.

No entanto, importa salientar que a literacia emergente não é nem deverá ser entendida como um método formal de ensino, que deve acontecer apenas na fase de escolarização. Aquilo que o conceito de literacia emergente visa será, antes, apoiar e orientar o processo de aquisição de competências e o desenvolvimento natural da criança, procurando que este seja, o mais possível, positivo e rico, com vista ao sucesso escolar, aquando da efetiva escolarização. Encarar o processo de literacia emergente como um processo de ensino formal poderá, segundo Gomes e Lima (2005), ser nocivo para o progresso da criança. Estas duas autoras (2005) sistematizam dez aspetos que consideram estar na base da leitura e da escrita e, portanto, da literacia emergente: conhecimento geral; conhecimento de linguagem falada; compreensão de linguagem descontextualizada; compreensão de textos de vários tipos; consciência fonológica; consciência do impresso; conhecimento do código; competências de escrita, tais como a pré-escrita e a escrita do próprio nome; competências de leitura, nomeadamente a leitura em voz alta; jogos de literacia.

1.6. A presença e a importância do lúdico na literacia

Sobre o jogo, no processo de literacia emergente, vale a pena destacar a afirmação feita por Susan Isaacs, em 1929 (cit. por Cardoso, 2009, p. 22): “O brincar, na verdade, é o trabalho da criança e o meio pelo qual ela cresce e se desenvolve”, que é uma excelente ilustração da importância do jogo e do prazer no desenvolvimento da criança.

A revisão de literatura de Dempsey e Frost (2002, cit. por Cardoso, 2009) dá relevância a vários estudos que têm registado os efeitos benéficos do jogo em diversas áreas da vida da criança, nomeadamente ao nível da resolução de problemas (Sylva, 1977, cit. por Cardoso, 2009), da linguagem (McCune-Nicholich, 1981, cit. por Cardoso, 2009), da criatividade (Dansky, 1980, cit. por Cardoso, 2009), das aptidões sociais (Einsenberg & Harris, 1984, cit. por Cardoso, 2009) e motoras (Seefeldt, 1984, cit. por Cardoso, 2009).

Por outro lado, a associação entre o jogo e o desenvolvimento das literacias foi também já corroborada pela literatura científica, aos mais diversos níveis (Roskos & Christie, 2000; Kishimoto, 2003, cit. por Cardoso, 2009).

Pinto (2010a, p. 28), inspirado em Zigler e Bishop-Josef (2006), salienta o jogo como uma atividade fundamental para o desenvolvimento da literacia. E, de facto, o jogo permite o desenvolvimento de vocabulário, o trabalho de habilidades linguísticas e a concetualização, entre outros aspetos que podem ser aprimorados ou construídos por seu intermédio. Se considerarmos, ainda, o carácter dinâmico e a abordagem sociocultural dos jogos pelos quais optámos, no presente estudo, devemos também referir, na senda do pensamento de Zigler e Bishop-Josef (2006), que o jogo é um instrumento de desenvolvimento de competências sociais, como defende Pinto (2010a, p. 28), “tão importantes para a aprendizagem da leitura como a capacidade de reconhecer letras e sons”, como é, por exemplo, o caso da autorregulação, da capacidade de conhecer e respeitar regras de conversação e do controlo de impulsos, entre outros.

Christie e Roskos (2006, cit. por Pinto, 2010a, p. 29) sistematizaram o impacto do jogo no desenvolvimento da literacia, focando, nesse contexto, quatro aspetos: a linguagem oral, ou seja, a quantidade e diversidade de produção oral; a compreensão de vocabulário e a produção de narrativas; a consciência fonológica, isto é, a forma como as crianças experimentam os sons nas suas atividades; a consciência do material impresso, como é, por exemplo, o caso das situações de jogo que permitam à criança o contacto com o material impresso; o desenvolvimento do

conhecimento, tendo em conta que o jogo pode construir bases cognitivas que possibilitem à criança o desenvolvimento do sentido de lógica, tornando-a, assim, capaz de organizar e compreender eventos.

Na perspetiva de Cruz (2011, p. 42), a linguagem oral beneficiará com os jogos de linguagem, atividades lúdicas que apoiam o desenvolvimento das competências da criança não apenas ao nível da oralidade, mas também no que se refere ao aspeto social, este fundamental para a literacia. Os jogos de linguagem podem, ao mesmo tempo, focar aspetos fonológicos, lexicais, morfológicos e sintáticos. De acordo com Justice e Pullen (2003, cit. por Cruz, 2011), estas atividades favorecem a consciência metalinguística e a consciência sobre a escrita, promovendo, ainda, reflexões sobre a linguagem oral.

Para potenciar a eficácia destas atividades, estas deverão, segundo alguns especialistas (Freitas, Alves, & Costa, 2007, cit. por Cruz, 2011), ser realizadas, de modo a que a dificuldade da tarefa aumente progressivamente. Ou seja, a atividade deve iniciar-se com o foco na discriminação auditiva e estender-se até ao nível em que a criança adquire consciência da palavra, das suas partes ou sílabas e dos fonemas associados. Na ótica de Justice e Pullen (2003, cit. por Cruz, 2011, p. 43), estes jogos poderão, por exemplo, incluir a “identificação de rimas, a procura de palavras que rimem com uma palavra fornecida, a identificação de sílabas e fonemas, a aliteração e a análise silábica e fonémica”.

De acordo com Roskos, Christie e Richgels (2003), não podemos esquecer, ainda, que associar o desenvolvimento de competências ligadas à literacia com o jogo permite que a criança aprenda, de uma forma mais fácil, e tenha prazer na atividade, o que levará, necessariamente, a uma maior motivação e prática, essenciais para o processo de aprendizagem

De facto, o estudo *PISA 2009 (Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices) (Volume III)* (OCDE, 2010a) refere que, em todos os países analisados no estudo, mas, em particular, em países como a Austrália, Reino Unido, Noruega, Suíça, Áustria, República Checa, Irlanda, Nova Zelândia, França, Suécia, Finlândia, Islândia, Alemanha, Luxemburgo, Bélgica e Singapura, se verificou que estudantes que apresentam um maior gosto pela leitura apresentam competências com níveis mais elevados de proficiência do que os estudantes que confessam não gostar tanto de ler.

Alguns investigadores (Monighan-Nourotet e al., 1987, in Moyles, 2006, cit. por Cardoso, 2009) concluíram que uma característica fundamental para que o jogo seja eficaz para

potenciar a aprendizagem, é que terá interesse para a criança, de tal modo que a envolva na atividade e a desafie. No entanto, há uma certa noção de liberdade no jogo que não pode ser coibida, sob risco de deixar de ser jogo, e, deste modo, desinteressar a criança. As crianças sentem-se facilmente desmotivadas, se as suas atividades forem excessivamente controladas, e se a sua criatividade e prazer forem descurados. Importa, novamente, lembrar que a literacia emergente não é nem deve ser encarada como uma aprendizagem formal, devendo o jogo, enquanto parte integrante desta, rejeitar, também, padrões rígidos e formais.

Pinto (2010a, p. 30), inspirado no trabalho de Roskos e Christie (2007), sublinha a importância do jogo simbólico para a metalinguagem e o facto de a criança recorrer a verbos indicadores do processo linguístico que adota, tais como “ler”, “escrever”, “dizer” e “contar”. Além disso, a leitura de histórias tem, igualmente, um papel fundamental no desenvolvimento da literacia precoce, primordialmente na relação progenitor-criança, mas também em contexto pré-escolar.

1.6.1. A importância para a literacia da leitura de histórias às crianças

Uma das justificações possíveis para a existência de uma relação positiva entre os momentos de leitura de histórias e a literacia emergente poderá ter a ver com o facto de estas atividades suportarem e desafiarem a criança naquilo que se poderá denominar de “*scaffolding*” (correspondente a algo como “andaimar”), o que promove, segundo alguns estudiosos (Meagher et al., 2008; Sénéchalet et al., 2008; Sutton et al., 2007, cit. por Cruz, 2011, p. 53), o desenvolvimento da criança a níveis, gradualmente, mais complexos, proporcionando às crianças o apoio e o desafio necessários para que estas atinjam níveis de desenvolvimento mais complexos, e criem o gosto pela leitura e pela escrita, graças a interações positivas. Com efeito, a leitura conjunta, em ambiente familiar, pode, no entender de Whitehurst e Lonigan (1998, p. 855), ser, ainda, encarada como um “aspeto prototípico e icónico da literacia em família”. Esta observação confirma, sem dúvida, que a leitura de histórias é uma atividade fundamental, no contexto familiar, para promover o desenvolvimento da literacia.

De facto, sabe-se (Bellin & Singer, 2006) que a leitura de histórias à criança é um elemento fundamental no processo de desenvolvimento da literacia e tem impacto na forma como a mesma adquire conhecimentos e progride, posteriormente, a nível académico. Também

se tem verificado, empiricamente, a existência de associações positivas entre aspetos como a frequência de atividades de leitura e o desenvolvimento da literacia emergente nas crianças (Scarborough & Dobrich, 1994; Snow et al., 1998; Whitehurst, Falco, Lonigan, Fishel, De Baryshe, Valdez-Menchaca, & Caulfield, 1988, cit. por Peixoto, Leal & Cadima, 2008).

A partir dos diversos estudos que têm sido realizados, a maioria dos contextos familiares afirma promover atividades de leitura de histórias com crianças em idade pré-escolar (Fitzgerald, Spiegel & Cunningham, 1991; Mata, 2006; Peixoto, Cardoso, Leal, Silva, & Cid, 2008; Scarborough & Dobrich, 1994, cit. por Peixoto, Leal & Cadima, 2008). A propósito deste assunto, interessa, igualmente, referir que, do ponto de vista cultural, se têm verificado diferenças nos comportamentos interativos, nomeadamente no que se refere à presença de um estilo mais interativo, nas culturas ocidentais (Duursma, Augustyn & Zuckerman, 2008, cit. por Cruz, 2011). Por exemplo, Murase, Dale, Ogura, Yamashita e Shimane (2005, cit. por Cruz, 2011) analisaram os comportamentos interativos e verificaram que, numa amostra norte-americana, os comportamentos mais comuns principiavam com a colocação de questões, por parte das mães, às quais as crianças reagiam com uma resposta e a mãe dava um retorno com a instrução. Em contrapartida, numa amostra japonesa, registou-se a predominância da imitação das crianças relativamente às nomeações das mães.

Como defende Pinto (2010a), a leitura de histórias deverá obedecer a alguns padrões, de modo a atingir uma maior eficácia, e, desta forma, evitar um impacto negativo no processo de desenvolvimento de literacia da criança. Na visão de DeBruin-Parecki (1999, cit. por Peixoto, Leal & Cadima, 2008), apesar de a leitura de histórias ser, reconhecidamente, uma atividade positiva para o desenvolvimento da literacia nas crianças, existem, assim, aspetos relativos às práticas de leitura que poderão potenciar os seus efeitos benéficos no decurso desse processo de aprendizagem.

Nunca é demais sublinhar que é fundamental tornar estas atividades agradáveis para a criança, o que pode fortalecer, significativamente, o seu progresso. A criança mais jovem tem de sentir que aprender, por si só, é algo “divertido”, algo que lhe agrada. Caso contrário, evitará fazê-lo, mais vezes, e perderá a motivação para a realização da tarefa.

De acordo com Mata (1999), um aspeto importante da interação durante a leitura de histórias diz respeito à dimensão afetiva que envolve a atividade e que poderá potenciar emoções no que toca à leitura. Assim, se a leitura é um momento de ansiedade, no qual a criança se sente

obrigada a participar, é natural que ela desenvolva uma associação afetiva negativa com a atividade da leitura, uma situação que poderá colocar em risco todo o desenvolvimento ao nível da literacia.

Desta forma, deverá ter-se em conta as práticas associadas ao momento da leitura de histórias, desempenhando o adulto, ao ler com a criança, um papel fulcral, ou não fosse a literacia emergente, como vimos, um processo dinâmico e interativo, essencialmente social, como preconizam Bus, Van Ijzendoorn e Pellegrini (1995, cit. por Pinto, 2010a). Nesse sentido, não importa apenas a quantidade de leitura realizada, conjuntamente com a criança, mas também a qualidade desta, com vista, sobretudo, à existência de espaço para as interações verbais que permitam à criança enriquecer o seu vocabulário e desenvolver a compreensão do processo linguístico (Pinto, 2010a).

No entender dos especialistas (Baker, Sonnenschein & Serpell, 1999; Sulzby & Teale, 1991, cit. por Cruz, 2011), a leitura de histórias com as crianças é uma “interação socialmente construída e partilhada entre os adultos e as crianças”. Além disso, de acordo com Bus (2001, cit. por Cruz, 2011), nestas atividades de leitura, o adulto é responsável por promover as condições ótimas para que a mesma seja uma atividade que dê prazer à criança e lhe estimule, assim, a motivação. É, por isso, que a questão da leitura de histórias tem sido objeto de estudo de várias pesquisas, ao longo dos anos (Sulzby, 1985; Snow & Ninio, 1989; Sénéchal, Thomas & Monker, 1995, cit. por Mata, 1999).

Relativamente à realidade portuguesa, pode citar-se o estudo de Peixoto, Leal e Cadima (2008), que se debruçou sobre aspetos relacionados com a interação mãe-criança, em situações de leitura de histórias. Esta investigação verificou uma associação positiva forte entre os comportamentos do adulto e os da criança, o que corrobora a ideia de que a criança se ajusta ao estilo de leitura do adulto. O estudo observou, ainda, a influência de aspetos tais como o nível de escolaridade sobre as crenças e o comportamento adotado pela mãe, durante as atividades levadas a cabo, no âmbito da leitura conjunta. Em relação às crenças parentais sobre a leitura, segundo Hammer, Nimmo, Draheim e Johnson (2005, cit. por Cruz, 2011), estas podem encarar a leitura como um momento de socialização, como uma aprendizagem ou como momentos de ensino e desenvolvimento da linguagem. Para Whitehurst e colaboradores (1988, cit. por Cruz, 2011), os pais que adotam esta última abordagem terão um comportamento que os leva a adaptar a leitura ao nível de desenvolvimento dos filhos.

Ao analisar a interação que ocorre, durante a leitura de histórias, verificou-se que, apesar da colocação de questões e da introdução de comentários, a mãe só muito raramente estimulava a criança a intervir para lá da realidade imediata, sem sequer elaborar, inclusivamente, o que era introduzido pela criança. As crianças, por seu lado, apresentaram, maioritariamente, comportamentos reativos às solicitações das mães e, raras vezes, intervinham, espontaneamente. Face a esta situação, os autores do estudo concluíram que os comportamentos registados são muito preocupantes perante as orientações da literatura. Tendo em conta esta realidade, o desenvolvimento de programas de treino parental seria, sem dúvida, um aspeto a considerar com seriedade. Sobre o nível reduzido da interação verbal, já Hammett, Van Kleeck e Hubertt (2003, cit. por Cruz, 2011) tinham verificado que a mesma não apresentava qualquer tipo de relação com o tipo de livro utilizado na atividade. Por outro lado, McArthur, Adamson, e Deckner (2005, cit. por Cruz, 2011) referem também que a interação verbal, quando existente, foca maioritariamente os aspetos relativos às personagens e respetivas motivações destas.

Uma das razões a considerar é a rotina associada à leitura de livros de histórias, considerada relevante, na medida em que permite à criança criar a noção de padrões de comportamento previsíveis que irão potenciar o processamento e uso do conhecimento. Ou seja, a criança poderá ter tendência a adotar um comportamento que observou noutra pessoa, num determinado contexto. Por outro lado, a leitura de livros de histórias instrui a criança relativamente à forma de participar na atividade, situação que lhe permite retirar informação do padrão previsível, com vista a revelar-lhe o seu papel na atividade. De uma forma mais lata, a rotina e a criação destes padrões previsíveis na ótica de Sulzby e Teale (1991), permitem à criança criar pressupostos sobre o tipo de linguagem que poderá ser encontrada, em determinados livros ou nos livros, em geral.

Os estudiosos Anderson, Anderson, Lynch e Shapiro (2004), Hammett, Van Kleeck & Hubertt (2003), Lachner, Zevenbergen e Zevenbergen (2008), Justice et al., (2002), Stadler e McEvoy (2003) (cit. por Cruz, 2011), da sua parte, defendem também que o género de livro e o modo como este é explorado afetam o desenvolvimento da literacia emergente, com livros mais interativos, como é, por exemplo, o caso dos que permitem o toque ou têm elementos destacados e aqueles nos quais a narrativa se repete, favorecendo a reprodução desta por parte da criança. Estes últimos parecem ser aqueles que mais facilitam a interação, envolvendo mais a criança e dando-lhe a sensação de controlo na atividade.

Diversos estudos, focados em aspetos como a quantidade e o tipo de interação verbal entre adultos e crianças, durante a atividade de leitura de histórias, verificaram diferenças relativamente ao nível de desenvolvimento da literacia emergente nas crianças (De Temple, 2001; Neuman, 1996; Sénéchal, LeFevre, Thomas & Daley, 1998, cit. por Peixoto, Leal & Cadima, 2008, p. 2), sugerindo, assim, que a frequência das leituras conjuntas não interfere apenas nesta associação (Baker, Scher & Mackler, 1997; Morrow, 1997; Taylor & Strickland, 1986, cit. por Mata, 1999).

A leitura realizada em conjunto pelo adulto e pela criança poderá ser uma atividade mais estruturada do que o jogo, regendo-se, por vezes, por regras ou parâmetros de interação que os adultos transmitem às suas crianças. Snow e Ninio (1989, cit. por Mata, 1999, p. 74), no seu estudo, verificaram a presença de algumas regras, nomeadamente a noção de que “Os livros são para ler”, o que lhes retira a noção de prazer associado aos brinquedos, atribuindo-lhes um contexto de utilização que acaba por inibir a criança; o foco no livro enquanto orientador da atividade; as imagens como simbolismos; a nomeação das figuras, incluindo as imagens e as palavras; as figuras enquanto elementos transmissores da ação; a extratemporalidade, isto é, a ação para lá do tempo real; a noção da ficção.

Snow (1983) e Snow e Goldfield (1982) (cit. por Sulzby e Teale, 1991) verificaram uma evolução ao nível dos temas de discussão, na leitura de um livro de histórias entre mãe-criança, durante onze meses. O investigador observou que essa mesma discussão progrediu de itens, elaboração de itens, eventos e elaborações de eventos, na fase inicial e intermediária, para uma concentração em temas relativos a motivos e justificações, na fase final. Teale e Sulzby (1987, cit. por Sulzby & Teale, 1991) analisaram também a atividade de leitura de um livro, durante quatorze meses, na díade mãe-criança, tendo verificado que da contagem, em concreto, e da nomeação de itens, na fase inicial, se progrediu para discussões sobre cores e sons incluídos na contagem do livro; numa fase posterior, evoluiu-se para a prática da leitura da história pela criança à sua boneca.

Podemos analisar estes dados com base na teoria de Vygotsky (1978, cit. por Sulzby & Teale, 1991), no âmbito da qual se verifica que a rotina permite à criança desenvolver um contexto onde ela é capaz de agir, mas onde as leituras tornam-se, ao mesmo tempo, repetições com variações. Esta situação permite à criança encontrar alguma flexibilidade no contexto, alterando, assim, o seu papel na interação. Por seu lado, o adulto também irá alterar a sua postura

na atividade, o que conduz ao aumento da responsabilidade da criança na leitura, de acordo com a percepção que a mesma passará a ter do desenvolvimento das suas próprias competências. Neste sentido, pretende-se que a criança seja capaz de interiorizar a interação e seja capaz de guiar a tarefa, de forma independente, o que culminará com um funcionamento, plenamente independente da criança com os livros de histórias. Convém, ainda, mencionar, a este propósito, um comportamento denominado, frequentemente, de leitura de histórias emergente, que ocorre quando a criança lê livros que lhe são familiares, mas de um modo que não é ainda de leitura convencional. De acordo com Sulzby & Teale (1991), este é um comportamento muito importante na ontogenia da literacia, uma vez que permite à criança praticar aquilo que vivenciou, durante os momentos de leitura com o adulto.

A investigação verificou, ainda, que ler livros de histórias com as crianças pode revestir formas diferentes, sendo algumas mais benéficas que outras para o sucesso da criança. Ninio (1980, cit. por Sulzby & Teale, 1991) analisou a aquisição de vocabulário em díades compostas por mãe e criança de alto ou baixo nível socioeconómico. O especialista verificou que as mães de baixo nível socioeconómico apresentavam menos competências para o enriquecimento do vocabulário das crianças, enquanto a leitura feita pelas mães de alto nível socioeconómico era realizada num estilo caracterizado por questões, inclusão de novas informações e outras atitudes que permitiam o desenvolvimento do vocabulário das suas crianças.

Mas nem só de material impresso vivem estes momentos de leitura conjunta. Na sociedade atual, onde os computadores predominam, Cruz (2011) observa que os livros eletrónicos também favorecem a tomada de decisão das crianças, que podem selecionar alternativas e, assim, alterar as histórias, tornando-se mais ativas no processo de leitura. Segundo Skouge, Rao e Boisvert (2007, cit. por Cruz, 2011), estes livros poderão incluir atividades associadas ao texto que favorecem a compreensão e a reflexão na criança e suportam os pais no percurso da exploração do texto. No entanto, como observa Cruz (2011), os livros eletrónicos podem, também, dispersar a atenção da criança, pelo facto de as opções e estímulos serem excessivos.

Outro estudo, realizado por Dickinson e Keebler (1989, cit. por Sulzby & Teale, 1991), analisou o modo de leitura de três professores e verificou que estes apresentavam estilos diferentes de leitura e, mais relevante ainda, que as crianças se adaptavam ao estilo do professor,

exercendo, assim, uma influência sobre o estilo de leitura da criança. Esta situação sugere a importância que as atitudes do adulto têm, efetivamente, para a promoção da literacia na criança.

De facto, vale a pena relembrar alguns fatores encontrados em casos de aprendizagem de leitura convencional precoce, antes da escolarização: a criança ter à sua disposição material impresso; a leitura ser feita pelos adultos ou crianças mais velhas na casa; a criança ter à sua disposição material de escrita; haver, da parte do meio envolvente mais próximo, resposta às atividades de leitura e de escrita realizadas pelas crianças.

Alguns autores (Justice & Kaderavek, 2002; Ortiz, Stowe, & Arnold, 2001; Partridge, 2004, cit. por Cruz, 2011) procuraram sistematizar diversas estratégias para potenciar os efeitos positivos da leitura conjunta de histórias, tais como os seguintes: criar rotinas de leitura; promover o prazer da criança na atividade; realizar a leitura todos os dias com uma duração que não leve a criança a aborrecer-se e a perder a atenção; reler os livros que as crianças preferem, focando, para isso, sempre aspetos novos do livro e da história e promovendo a participação ativa das crianças; fazer a associação entre a história, as vivências pessoais e o conhecimento já adquiridos pela criança; prestar atenção ao que a criança transmite, promovendo a sua intervenção; explorar o texto, contextualizando aspetos como a palavra e o alfabeto; ler livros de vários tipos, de modo a manter a diversificação na atividade; promover o envolvimento das crianças em diálogos sobre as histórias, encorajando, nesse sentido, perguntas e a associação com vivências pessoais; promover a diversão associada à história e a criatividade; apoiar os interesses da criança, assim como a escolha de histórias e local para a realização da atividade; promover uma interação positiva, através da utilização de jogos, leituras realizadas com vozes distintas e favorecer o contacto; estimular reforços positivos.

A necessidade de intervir quando o processo de literacia emergente sofre perturbações ou é, de algum modo, atrasado ou dificultado, deu origem à noção de intervenção na literacia emergente. Nesse sentido, Gomes e Lima Santos (2005), ao seguir as orientações da Commission Scolaire Marie-Victorin, descrevem quatro perspetivas que deverão estar na base do desenvolvimento de programas de literacia emergente: uma perspetiva cognitiva, que inclui atividades que estimulam conflitos cognitivos; uma perspetiva interativa, na medida em que foca a qualidade das interações com outras crianças e adultos; a perspetiva semiótica, com recurso a atividades que focam a promoção da compreensão da significação; a perspetiva ecológica, que

considera a participação dos diversos elementos presentes na vida da criança, assim como as relações e processos em que os mesmos estão envolvidos.

Segundo Whitehurst e colaboradores (1988, 1994, cit. por Peixoto, Leal & Cadima, 2008), aspetos como a quantidade de comportamentos de interação, a nomeação ou a colocação de questões influenciam o desenvolvimento linguístico das crianças, um aspeto que poderá ser focado em programas de prevenção e intervenção, em que os pais poderão ser treinados a aumentar os seus comportamentos interativos, escapando, assim, à pura leitura literal, como defendem alguns estudiosos (Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith & Fishel, 1994, cit. por Peixoto, Leal & Cadima, 2008).

Foram também verificados outros aspetos relevantes, neste âmbito, em diversos estudos (Cochran-Smith, 1984, 1986; Flood, 1997; Jordan et al., 2000; Ninio & Bruner, 1978; Roser & Martinez, 1985; Whitehurst et al., 1998; cit. por Peixoto, Leal & Cadima, 2008), nomeadamente a partilha física do livro com a criança, possibilitando-lhe o contacto direto com o texto impresso e o respetivo manuseamento; a opção por histórias que tenham alguma afinidade com o quotidiano das crianças e com a realidade que conhecem; a utilização de estímulos, tais como o reforço e o *feedback*.

Um tipo de leitura que tem sido focada em programas de treino de promoção da literacia emergente voltado para os pais (Hargrave & Sénéchal, 2000; Kotaman, 2007, cit. por Cruz, 2011) e educadores de infância (Justice & Pullen, 2003, cit. por Cruz, 2011) é a leitura dialógica, uma técnica introduzida por Whitehurst e colaboradores (1988, cit. por Cruz, 2011), caracterizada por diversos aspetos: perguntas abertas sobre diversos aspetos presentes no livro e respetiva associação com as vivências pessoais da criança; “reelaboração das respostas das crianças pelos adultos” (1988, cit. por Cruz, 2011), através do *feedback* e incentivo para que as crianças completem frases ou palavras, por exemplo, ao brincar com os sons de textos em rima; utilização de reforços positivos como elogios e incentivo da intervenção ativa da criança; escolha de histórias e questões que se adaptem aos interesses da criança; adaptação do estilo de leitura em relação ao nível linguístico da criança; introdução de vocabulário ainda desconhecido.

O tema da literacia emergente tem uma grande importância na área da educação e da literacia, em particular, constituindo a sua aplicabilidade prática, nomeadamente através do desenvolvimento de programas de literacia emergente que informem os primeiros educadores (não formais) do seu papel de suporte no desenvolvimento da literacia, uma grande relevância

para o enfoque científico que, acreditamos, não deve apenas fornecer novos dados científicos que enriqueçam a literatura teórica, mas apresentar também dados relevantes que possam ser usados em programas de intervenção ou prevenção.

Partindo desta perspectiva, importa, também, refletir sobre o denominado “Efeito Mateus” (Stanovich, 1986), um fenômeno importante não apenas para o processo de aprendizagem da leitura, como também pelo facto de representar, de alguma forma, o “alicerce” de parte do conhecimento e da literacia, em geral, ao longo do percurso de vida do indivíduo.

1.7. O “Efeito Mateus”

Walberg (Walberg et al., 1984; Walberg & Tsai, 1983, cit. por Stanovich, 1986, p. 381), descreveu aquilo que denominou de “Efeito Mateus”, inspirado na passagem bíblica presente no Novo Testamento (Mateus: 25:29): “Porque a qualquer que tiver será dado, e terá em abundância; mas ao que não tiver até o que tem ser-lhe-á tirado”.

A ideia central do conceito é a de que crianças com boas experiências educacionais precoces aprenderão a ser mais eficientes na utilização dos seus conhecimentos (Walberg & Tsai, 1983, cit. por Stanovich, 1986, p. 381), sendo também provável que estas crianças tenham mais experiências que as recompensaram, por serem bem-sucedidas, uma maior motivação e, também, mais acesso à informação.

Assim, os autores sugerem que há algo como um efeito de “auto-profecia” ou auto-reforço, que irá influenciar o progresso da aprendizagem. Isto é, uma criança reforçada pelos progenitores pelo sucesso que tem na aprendizagem será capaz de se sentir mais motivada, pelo que se esforça mais para desenvolver as suas competências. Possivelmente, com foco, inicialmente, na motivação extrínseca (a satisfação dos pais), que pode originar, depois, uma motivação intrínseca (o próprio prazer de ler, de saber). Se esta criança tem ainda acesso a mais informação, como é, por exemplo, o caso da existência de livros em casa ou o acesso a eles, através da escola, terá mais material para trabalhar as suas competências, sendo, por isso, o potencial de sucesso muito superior. Por seu lado, Sternberg (1985, cit. por Stanovich, 1986) destacou outros aspetos como potenciadores das competências de leitura, nomeadamente o encorajamento que a criança recebe em casa e a exposição às palavras, ambos estimuladores das competências de leitura.

Relativamente à exposição à leitura, Stanovich (1986) reforça que esta é uma associação entre o organismo e o ambiente em que o mesmo se encontra inserido potenciadora de diferenças individuais. De facto, é na questão das diferenças individuais que se encontra o cerne da problemática de resolução do ciclo associado ao “Efeito Mateus”. Considera-se, assim, que, se tivermos um conhecimento mais sólido, as aprendizagens posteriores serão mais bem sucedidas, havendo vários elementos envolvidos neste processo.

À semelhança do que acontece com a exposição à leitura que, como vimos, é uma associação entre o organismo e o ambiente, existem outras associações relevantes, nomeadamente aquelas que derivam do próprio comportamento da criança, como defendem alguns especialistas (Lerner & Busch-Rossnagel, 1981; Plomin, DeFries & Loehlin, 1977; Scarr & McCartney, 1983; Sternberg, 1985; Wachs & Mariotto, 1978, cit. por Stanovich, 1986). Estas mesmas associações denominam-se de associações ativas, visto haver um papel ativo do organismo (criança). Sugerem, por exemplo, que uma criança com melhores competências de leitura faz escolhas que influenciam o seu ambiente (por exemplo, preferir ler a jogar futebol), molda o ambiente (ao pedir livros para o Natal, por exemplo) e invocar o ambiente (os progenitores percebem que a leitura permite à criança estar mais tranquila), o que permitirá que o ambiente evolua, de acordo com as necessidades da criança, e, assim, potencie o desenvolvimento das suas competências de leitura.

Podem ocorrer, também, associações passivas que contribuem para o “Efeito Mateus”, nomeadamente graças às características genéticas (Scarr & McCartney, 1983, cit. por Stanovich, 1986), em particular devido aos genótipos dos progenitores que irão afetar não apenas o tipo de ambiente familiar que estes irão providenciar aos seus filhos, mas também o genótipo da própria criança.

Assim sendo, as características dos progenitores vão determinar o tipo de ambiente em que a criança inicia a aprendizagem, assim como as características genéticas de base que potenciam o sucesso ou insucesso da criança. Importa referir que, à exceção de casos de verdadeiro atraso mental ou físico que possa interferir com a leitura (por exemplo, a cegueira), as características genéticas, por si só, não são motivadores de insucesso a nível das competências de leitura. Aquilo que a revisão de literatura de Stanovich (1986) nos permite depreender, sobretudo, é a multiplicidade de pontos que, conjuntamente, podem promover ou inibir as competências de leitura e a aprendizagem, em geral.

Outra associação passiva relevante tem a ver com as estruturas sociais. Parte-se, assim, do pressuposto que indivíduos com dificuldades estão, frequentemente, inseridos em ambientes pobres relativamente aos estímulos sociais e educacionais (Rutter & Madge, 1976, cit. por Stanovich, 1986). Ou seja, os progenitores com um baixo nível académico e pouca valorização da aprendizagem tendem a inserir-se em comunidades similares, o que afetará os seus filhos, desenvolvidos nesse mesmo ambiente deficitário, no que se refere ao estímulo das potencialidades da criança.

A escola, onde grande parte da aprendizagem se desenvolve, pode, também, influenciar o desenvolvimento de um "Efeito Mateus", na aprendizagem da criança. Rutter (1983, cit. por Stanovich, 1986), por exemplo, analisou vários estudos, tendo concluído que, em crianças de qualquer nível de competência, se verifica um maior progresso, quando as mesmas estão inseridas em escolas com um elevado número de alunos com um bom desempenho cognitivo. Ou seja, num meio rico ao nível de competências cognitivas, as competências da criança tenderão a ser melhores que em escolas onde isso não acontece. Contudo, Stanovich (1986) salienta que é natural que sejam as crianças com competências acima da média que tenderão a inserir-se em escolas com estas características. Isto é, as crianças que já provêm de um meio familiar favorável, e beneficiem de um nível genético superior, tenderão a inserir-se em comunidades onde, tendencialmente, ocorre uma forte concentração de bons alunos.

Esta visão é corroborada pelo estudo de Share e colaboradores (1984, cit. por Stanovich, 1986), que verificaram que os alunos com melhores competências cognitivas estão, geralmente, rodeados por outros colegas com o mesmo nível de proficiência, o que influencia a competência da leitura, explicada, assim, de uma forma significativa, pela composição da escola, isto é, pela concentração no mesmo espaço de indivíduos com boas competências cognitivas.

Um aspeto a destacar, no âmbito das dificuldades de leitura, é a questão da especificidade. Ainda que focada nos estudos e definições da dislexia, a especificidade encontra-se presente, de forma direta ou sub-reptícia, em todas as discussões sobre o conceito de dificuldades na leitura, quer a nível científico e legal, quer na definição comum assumida pelos *media*. Parte-se, assim, da noção de que as dificuldades de leitura, como é, por exemplo, o caso da dislexia, são específicas de uma área do funcionamento cognitivo, não afetando, por isso, as restantes.

Nesse contexto, Stanovich (1986) sublinha que é preciso esclarecer vários aspectos inerentes à noção do “pressuposto de especificidade” (Hall & Humphreys, 1982, cit. por Stanovich, 1986, p. 384). Argumentando, para isso, que a literatura relativa às diferenças individuais nos processos cognitivos subjacentes à leitura enfraqueceu este pressuposto. Ou seja, os autores que focaram diferenças cognitivas, entre aqueles que apresentam e os que não apresentam dificuldades de leitura, verificaram a existência de diferenças em múltiplos aspectos, o que sugere, por exemplo, que os disléxicos apresentam deficiências a nível cognitivo, de um modo geral.

Da mesma forma, ao nível do processamento da linguagem, mais especificamente no que se refere ao conhecimento e à percepção sintática, muitos especialistas (Bowey, 1986; Byrne, 1981; Hallahan & Bryan, 1981; McClure, Kalk & Keenan, 1980; Menyuk & Flood, 1981; Newcomer & Magee, 1977; Semel & Wiig, 1975; Siegel & Ryan, 1984; Stein, Cairns & Zurif, 1984; Vellutino, 1979; Vogel, 1974, cit. por Stanovich, 1986) verificaram, em crianças que apresentam dificuldades de leitura valores inferiores, nomeadamente em tarefas associadas à compreensão de audição e percepção linguística, em geral (Berger, 1978; Downing, 1980; Kotsonis & Patterson, 1980; Menyuk & Flood, 1981; Newcomer & Magee, 1977; Siegel & Ryan, 1984; Smiley, Oakley, Worthen, Campione & Brown, 1977, cit. por Stanovich, 1986) e, até mesmo, em testes não-verbais e de desempenho (Anderson, Kaufman & Kaufman, 1976; Gajar, 1979; Hallahan & Kauffman, 1977; Kirk & Elkins, 1975; Klinge, Rennick, Lennox & Hart, 1977; Leinhardt, Seewald & Zigmond, 1982; McLeskey & Rieth, 1982; Norman & Zigmond, 1980; Satz & Friel, 1974; Shepard, Smith & Vojir, 1983; Smith, Coleman, Dokecki & Davis, 1977; Tarver, 1982; Valtin, 1978/1979, cit. por Stanovich, 1986).

Os estudos focados na memória a curto prazo, que procuravam encontrar um ponto específico de onde derivassem os problemas de leitura, apresentaram também uma grande diversidade de resultados, o que acaba, igualmente, por contrariar o pressuposto da especificidade. Outros estudiosos (Baron, 1978; Campione & Brown, 1978; Sternberg, 1980, 1982, 1985, cit. por Stanovich, 1986) consideram a percepção metacognitiva essencial, no campo da inteligência, o que nos leva a concluir que crianças com dificuldades de leitura acabam também por apresentar défices numa competência geral que lhes lidar com tarefas cognitivas de todo o tipo. Stanovich (1986, p. 385) conclui que, perante estas evidências, a única especificidade que se poderá, eventualmente, apontar é a que se reporta à "linguagem em todas

as suas dimensões". Esta perspetiva contrária, naturalmente, o pressuposto da especificidade tão focado pelos precursores dos estudos sobre dislexia, acabando por comprometer os alicerces em que as suas teorias assentam.

Pode postular-se, de acordo com uma abordagem do pressuposto da especificidade, que existe, nesse mesmo pressuposto, uma tendência desenvolvimental. Ou seja, há um défice específico a nível cognitivo que impede que ocorra a aquisição da competência da leitura, o que origina outras consequências a nível cognitivo, comportamental e motivacional. Esta situação que atrasa o desenvolvimento de competências cognitivas e inibe o desempenho a nível académico, em geral.

Esta abordagem não deixa de salientar o papel importante desempenhado pela leitura, no âmbito do desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Nesse contexto, Stanovich (1986) sugere que não é apenas nas fases mais precoces do processo de aquisição de leitura que se verifica, de facto, uma especificidade. O especialista considera, pelo contrário, que o desenvolvimento cognitivo segue o ritmo de aquisição de competência de leitura, que o impede ou fomenta. Assim sendo, se dermos continuidade a este processo, maiores serão as áreas afetadas e menor a possibilidade de encontrar evidências de especificidade, estendendo-se o problema a outras dimensões.

Ainda no âmbito de um possível pressuposto de especificidade, Stanovich (1986) propõe que, no caso de, realmente, haver uma causa específica das dificuldades de leitura, esta seria a perceção fonológica, cujo desenvolvimento, quando lento, pode levar a um retardamento da compreensão do código linguístico, promovendo efeitos nefastos, ao nível do desempenho e da motivação.

Face à dimensão cíclica destes processos, é fundamental desenvolver formas de evitar a sua continuação, com vista a quebrar os ciclos. No entanto, a multidimensionalidade existente torna o processo particularmente difícil, sendo, por isso, necessário que a investigação continue a focar-se nestes temas para que estratégias de intervenção mais eficazes possam vir a ser desenvolvidas, no futuro.

Ao nível do trabalho de campo, são os educadores os mais interessados na compreensão de estratégias de rompimento com o ciclo. No entanto, eles têm de lidar com uma realidade incontornável, isto é, com o facto de a escola não alcançar todas as dimensões da vida do indivíduo. Na verdade, como já referimos, existem dimensões abrangidas nestes processos que

estão para lá do alcance da intervenção escolar, ficando uma boa parte das diferenças individuais observadas a dever-se a fatores que um educador não consegue controlar ou manipular. Contudo, isto não quer dizer que o educador não tem um papel essencial a desempenhar nestes processos. Com efeito, sabe-se que é importante que as aprendizagens sejam, pelo menos, inicialmente, guiadas por educadores (originalmente, pelos progenitores e, depois, pelos professores e outros atores da formação escolar), até porque, como postularam Gough e Hillinger (1980, cit. por Stanovich, 1986), a leitura pode ser encarada como um “ato não natural” (tradução nossa).

Talvez um dos estudos mais relevantes citados por Stanovich (1986), na sua revisão de literatura, seja o de Bradley e Bryant (1983, 1985), que postulam aquilo que o autor descreve como a melhor estratégia para lidar com o aspeto cumulativo das dificuldades de leitura, isto é, a identificação e intervenção precoces e o enfoque dado à perceção fonológica.

Relativamente à questão da perceção fonológica, Stanovich (1986) destaca o trabalho de McConkie e Zola (1985), que desenvolveram um sistema de leitura com recurso ao suporte informático, assente, entre outros aspetos, na dificuldade apresentada pelas crianças com piores níveis de competências de leitura ou seja, na identificação de palavras (Perfetti, 1985, cit. por Stanovich, 1986). Esta dificuldade afeta, negativamente, o processo de desenvolvimento das competências de leitura, uma vez que inibe a satisfação na leitura pelo facto de a criança não compreender o que está a ler. Isto leva, como já referimos, ao evitamento da leitura, o que aumenta, necessariamente, as dificuldades e prejudica o progresso na aprendizagem. Ora, o sistema de leitura com recurso ao referido suporte informático permite à criança ouvir, uma palavra que não é reconhecida, através de sistema áudio e, assim, compreender o seu significado, num processo rápido e simples que permite ultrapassar as dificuldades levantadas pela falha na identificação de palavras, possibilitando, assim, à criança manter o seu desenvolvimento. Através da identificação e intervenção precoce, e tendo em consideração o carácter cumulativo desta problemática, poder-se-ia eliminar ou atenuar a influência de fatores negativos, reforçando, assim, os fatores positivos e promovendo, conseqüentemente, um melhor desenvolvimento da aprendizagem.

O artigo de Stanovich (1986), que recorre a literatura relevante e introduz noções e conceitos próprios, permite compreender melhor as dificuldades de leitura, apontando, nesse

sentido, não apenas relações causais possíveis (ou multicausais), mas também consequências e ciclos que se desenvolvem entre elas.

É, assim, importante que a criança experimente a leitura e a escrita e seja exposta, precocemente, à palavra escrita. No entanto, também é certo que, muitas vezes, as condições para o sucesso da tarefa não estão reunidas, sendo, por isso, necessário que haja uma identificação e intervenção, o mais possível, precoces também.

As variáveis que podem afetar - positiva e negativamente - a aprendizagem e o desenvolvimento das competências de leitura são demasiado abrangentes, sendo, ao mesmo tempo, os estudos realizados suficientemente significativos para se considerar que existem, de facto, muitos aspetos a influenciar estes processos de aprendizagem, incluindo, de entre outros já referidos por nós, aspetos relativos ao meio social, à escola, e, até mesmo, às características genéticas do indivíduo.

Um outro aspeto que influencia o desenvolvimento da literacia dos alunos é, sem dúvida, o modo como o professor gere o processo de ensino e aprendizagem a esse nível. E, aqui, o uso das TIC no ensino assume, sem dúvida, um papel de inquestionável importância.

2. As Tecnologias da Informação e Comunicação nas literacias da atualidade

Atualmente, vivemos numa época profundamente tecnológica, onde os múltiplos avanços tecnológicos abrangem as mais diversas dimensões da vida dos indivíduos, tendo, nesse sentido, vindo a alterar e a moldar a investigação na área da(s) literacia(s), desde há uns anos a esta parte. Vivemos, de facto, numa “sociedade da informação”, conceito desenvolvido para conceitualizar uma tendência social que terá atingido a sua expressão máxima, a partir dos anos 80 do século passado (Silva, 2007), marcada pelo desenvolvimento das tecnologias de informação.

O computador é uma ferramenta de tal forma importante para a evolução académica e científica que Smith (1989, p. 9) defende mesmo que "Se tivéssemos que identificar um único fator como sendo a influência predominante na pesquisa e teoria da leitura, durante os anos 80, para o bem ou para o mal, este fator seria o computador".

De entre as tecnologias existentes, aquelas que mais nos interessam explorar, no âmbito do presente estudo, são, sem dúvida, as que permitem a comunicação e implicam, de um modo mais lato, a utilização das competências de escrita e de leitura, isto é os computadores e os

telemóveis, mas também toda a tecnologia e todos os avanços que têm acontecido, nas últimas décadas. Nesse sentido, e se considerarmos a existência e a importância das TIC, no contexto da comunicação atual, o termo “literacia” pode e deve, segundo Firestone (2008, cit. por Lopes, 2011, p. 12), ser usado na sua pluralidade podendo mesmo falar-se de “bundle of literacies”. Selber (2004, p. 4), por seu lado, opta pelo termo “multiliteracias”.

Assim, cada literacia reporta-se, no campo da informática, a uma área de estudo específica. Castilho (2002) fala de “literacia computacional”, ao passo que Kist (2005, cit. por Lopes, 2011, p. 12) designa a mesma realidade por “novas literacias”. Expressões como “literacia informacional” (Zurkowski, 1974, cit. por Lopes, 2011, p. 12), “literacia digital” (Gilster, 1997, cit. por Lopes, 2011, p. 12) e “literacia mediática” são também usadas.

Todas estas literacias são relevantes para a inclusão no meio social. Zacchetti (2011, cit. por Lopes, 2011), por exemplo, considera a literacia mediática um fator fundamental para potenciar a cidadania ativa, na sociedade atual, isto é, uma “sociedade de informação” que promova a inclusão e a cidadania ativa e diminua a exclusão social.

2.1. Algumas especificidades da literacia digital

Por seu lado, Soares (2002) sugere que a diferença entre a escrita em meio informático e a escrita em papel tem consequências a nível social, cognitivo e de discurso, o que acaba por contextualizar a literacia digital, que a autora descreve como “um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (Soares, 2002, p. 151).

Apesar da ideia comum de que a geração atual tem menos competências linguísticas, isto é, que “não sabe escrever”, atribuindo-se parte da culpa à cultura tecnológica em que jovens nasceram e cresceram, Pinto (2009, p. 145) alerta para a necessidade de ter em consideração que, apesar de diverso (reforçando que este não é necessariamente inferior), estes jovens desenvolveram o seu próprio “mundo textual”. O autor refere mesmo que “(...) Seria aconselhável ter consciência do facto de esta “Geração Net” lidar com os seus próprios mundos textuais (que podem ser muito baseados em tecnologia eletrónica) por meio de literacias

sofisticadas" (Beavis, 1998, cit. por Pinto, 2009, p. 145). Assim, na perspetiva desta especialista, é importante não descurar as literacias destes jovens em prol das literacias mais convencionais.

Prensky, como consta no relatório *PISA 2009 (Results: Students On Line: Digital Technologies and Performance) (Volume VI)* (2001, cit. por OCDE, 2010b, p. 37) refere, a propósito deste assunto, que existe um debate em torno da possibilidade dos indivíduos terem um contacto mais precoce com as tecnologias. São os denominados "digital natives", que têm capacidades para a utilização de equipamentos digitais, o que não acontece com os designados "digital immigrants", ou seja, aqueles que não nasceram num meio onde o equipamento eletrónico é comum. No entanto, existem dados que indicam que a simples exposição à tecnologia não é suficiente para que um indivíduo se torne um utilizador eficiente, como revela o documento *PISA 2009 (Results: Students On Line: Digital Technologies and Performance) (Volume VI)* (OCDE, 2010b). O mesmo especialista refere, também, que, com o passar dos anos e a integração da tecnologia na sociedade, a predominância da utilização, por parte daqueles que cresceram num meio tecnológico, se vai esbatendo.

Assim, para além do acesso à tecnologia, é necessário que outros aspetos se verifiquem para que haja literacia digital. Warschauer, no relatório *PISA 2009 (Results: Students On Line: Digital Technologies and Performance) (Volume VI)* (1999, cit. por OCDE, 2010b) alerta para a necessidade de se desenvolverem as competências dos indivíduos, no sentido de estes acederem e utilizarem, eficazmente, a informação transmitida pelos meios eletrónicos.

2.1.1. Literacia mediática

A sociedade da informação, de acordo com o relatório “Construir a Sociedade Europeia da Informação para Todos” (1997, cit. por Meirinhos, 2000, p. 2), do Grupo de Peritos de Alto Nível da União Europeia, seria

“a sociedade que está actualmente a construir-se, na qual são amplamente utilizadas tecnologias de armazenamento e transmissão de dados e informação de baixo custo. Esta generalização da utilização da informação e dos dados é acompanhada por inovações organizacionais, comerciais, sociais e jurídicas que alterarão profundamente o modo de vida, tanto no mundo do trabalho, como na sociedade em geral”.

Relativamente à literacia mediática, em particular, esta pode ser descrita pela Comissão das Comunidades Europeias, 2007, cit. por Lopes, 2011, p. 13) como “(...) a capacidade de

aceder aos *media*, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos *media* e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos”, ou, mais concretamente, para a “educação para os *media*, que se possam desenvolver de modo formal ou informal em torno do recetor dos *media* e oriundos de modo pedagogicamente consciente ou completamente inconsciente por parte dos muitos e variados fazedores dos *media*”.

Numa sociedade onde o acesso à informação é tão fácil e rápido, a sua divulgação é praticamente global, com tudo o que isso acarreta de positivo e negativo. Se é verdade que saber e conhecer é enriquecedor para as pessoas e lhes permite ter uma ideia mais realista da sociedade em que estão inseridos, não é menos verdade também que a informação pode ser manipulada, excessiva ou, simplesmente, incorreta. Aprender a conhecer os *media*, de modo a apreender os aspetos positivos e evitar os negativos, fazendo, para isso, um uso eficiente do conhecimento, é um processo importante que deverá ser incutido nas crianças, particularmente, se considerarmos que, hoje em dia, uma boa parte delas tem acesso aos computadores, desde muito cedo. É, por isso, necessário, de acordo com Buckingham (2003, cit. por Reia-Baptista, 2011), ensinar as crianças a procurar, a analisar criticamente e a fazer o melhor uso possível da informação disponibilizada.

Segundo a Comissão das Comunidades Europeias (2007, cit. por Lopes, 2011, p. 13-14), a literacia mediática implica diversos aspetos:

“estar à vontade com todos os tipos de *media*, desde jornais a comunidades virtuais; utilizar ativamente os *media*, nomeadamente através da televisão interativa, dos motores de pesquisa da Internet ou da participação em comunidades virtuais, e explorar melhor as potencialidades dos *media*, isto é, o entretenimento, o acesso à cultura, o diálogo intercultural, a aprendizagem e aplicações quotidianas; ter uma visão crítica dos *media*, no que respeita à qualidade e ao rigor do conteúdo; utilizar criticamente os *media*, tendo em conta que a evolução das tecnologias dos *media* e a presença crescente da Internet como canal de distribuição permitem que um número crescente de europeus crie e difunda imagens, informação e conteúdos; compreender a economia dos *media* e a diferença entre pluralismo e propriedade dos *media*; estar consciente das questões dos direitos de autor, essenciais para uma “cultura de legalidade”, em especial para os mais novos, na sua dupla qualidade de consumidores e produtores de conteúdos”.

Potter (2001, cit. por Lopes, 2011) considera que a concetualização de literacia mediática está alicerçada em três fundamentos, ou seja, é um *continuum*, é multidimensional e tem como objetivo promover um maior controlo das representações sociais veiculadas nos *media*.

Podemos, assim, salientar corroborando com Silva (2007) dois fatores que influenciam e moldam a sociedade atual: a evolução nos processos de produção da informação; a abrangência da propagação desta informação.

A relação entre o indivíduo e a tecnologia pode ser muito rica, mas é importante que ele saiba fazer o melhor uso possível da tecnologia que tem ao seu dispor, como diz Meirinhos (2000, p. 1), que considera que “qualquer tecnologia, exterioriza, amplifica e modifica muitas funções cognitivas” e que “O computador amplifica a nossa capacidade intelectual”. Esta abordagem, claramente positiva, da utilização da tecnologia, incentiva a ponderação sobre como melhor utilizar a tecnologia como extensão de nós mesmos, permitindo-nos chegar ainda mais longe nas nossas competências”. Lévy (1999, cit. por Soares, 2002, p. 152), por sua vez, considera que a cultura das TIC origina uma “mutação da relação com o saber”, afirmando, nesse sentido, que “o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas”.

2.1.2. O texto em meio virtual

Um aspeto interessante a ressaltar, no âmbito da literacia e respetiva relação com as novas tecnologias, tem a ver com o texto em si e o modo como este é escrito e lido no meio informático. Além disso, um aspeto fundamental a considerar é que o texto desenvolvido é diferente do que é escrito no papel. O primeiro texto chama-se hipertexto, que Lévy (1999, cit. por Soares, 2002, p. 150) descreve como “um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor”. O hipertexto, que inclui ferramentas de navegação que permitem passar de uma página para outra, ou aceder através de hiperligação a outro *website*, é considerado, no estudo *PISA 2009 (Results: Students On Line: Digital Technologies and Performance) (Volume VI)* (OCDE, 2010b, p. 40), como o equivalente a um texto digital. Assim, enquanto, no papel, a sequência de escrita é linear, o hipertexto é produzido e lido “de forma multilinear, multi-sequencial, acionando-se *links* ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida” (OCDE, 2010b, p. 150).

Ramal (2002, cit. por Soares, 2002, p. 151) apresenta uma abordagem mais “romântica” da escrita, no meio virtual, embora não menos válida:

“Estamos chegando à forma de leitura e de escrita mais próxima do nosso próprio esquema mental: assim como pensamos em hipertexto, sem limites para a imaginação a cada novo sentido dado a uma palavra, também navegamos nas múltiplas vias que o novo texto nos abre, não mais em páginas, mas em dimensões superpostas que se interpenetram e que podemos compor e recompor a cada leitura”.

Efetivamente, o hipertexto tem especificidades que o aproximam, como defende o autor, mais do modo como a nossa mente e os nossos esquemas mentais funcionam. É, pois, neste novo cenário que a escrita e a leitura acontecem, o que obriga a que os mecanismos e os processos de ensino e aprendizagem destas duas competências tenham de ser (re) pensados, com vista a uma aquisição mais eficaz da literacia neste meio de comunicação.

Bolter (1991, cit. por Soares, 2002, tradução nossa) salienta, a esse propósito, que o livro impresso poderá ser um fenómeno do passado e ser substituído por meios eletrónicos. Defende, assim, que isso não significa o fim da literacia, em geral, mas sim apenas o fim, eventualmente, da literacia do texto impresso tal como a concebemos, atualmente: “O computador está a reestruturar a nossa economia de escrita atual. Está a mudar o estatuto cultural da escrita, assim como o método de produção dos livros. Está a mudar a relação do autor com o texto e do autor e do texto com o leitor” (Bolter, 1991, cit. por Soares, 2002, p. 152).

Este impacto da tecnologia nos textos é corroborado pelo estudo *PISA 2009 (Results: Students On Line: Digital Technologies and Performance) (Volume VI)*: “As tecnologias digitais afetam, profundamente, a forma, o conteúdo e o ciclo de vida dos textos e, consequentemente, a própria natureza da leitura” (OCDE, 2010b, p. 32, tradução nossa). De facto, segundo o mesmo documento, “Desde a invenção do tubo de raios catódicos até aos mais recentes equipamentos de comunicação móvel, o aparecimento das tecnologias digitais teve um profundo impacto no esboço, produção, disseminação e utilização do texto”(OCDE, 2010b, p. 32 tradução nossa).

Assim, a escrita e a leitura no ecrã de um computador afeta não apenas a quantidade e a qualidade da informação a que se poderá ter acesso, tendo também impacto nas funções cognitivas, no desenvolvimento de formas de escrita e leitura, o que, no seu todo, justifica, fortemente, a necessidade de considerar que estes eventos são literacias distintas.

2.1.3. As TIC na escola

A tecnologia exerce também um forte impacto na educação e na literacia. É, por isso, importante refletir sobre esta questão, se pretendemos abordar a literacia de uma forma mais séria e mais aprofundada.

Na verdade, o próprio conceito de literacia e de alfabetização foi, de alguma forma, afetado pelo desenvolvimento das TIC, porque, na sociedade atual, a comunicação não se manifesta apenas por escrito ou oralmente, revelando-se também, como observa Meirinhos, (2000, p. 6), a nível “visual, audiovisual, multimédia, e outras, utilizando novos meios e novos suportes (...)”. Assim, atualmente, para ter acesso à informação, é necessário, segundo este autor (2000, p. 7), que haja competências nas TIC e nas “novas linguagens”, para que se possa ter acesso “à cultura da sociedade da informação”. Caso contrário, o indivíduo corre o risco de se isolar socialmente e de ver, assim, outras áreas da sua vida afetadas, designadamente, ao nível da empregabilidade.

No que respeita às consequências da expansão tecnológica, Meirinhos (2000) acrescenta que será necessário algum tempo para que sejamos capazes de as reconhecer, apontando como exemplo a forma como a escrita e a imprensa influenciaram, a nível cognitivo, a predominância do hemisfério esquerdo sobre o hemisfério direito. Com a utilização global das TIC, a comunicação visual ganha em detrimento da escrita, o que leva à predominância do hemisfério direito sobre o esquerdo. Esta situação não deixa de afetar o processo cognitivo dos indivíduos, de uma forma que ainda não foi totalmente esclarecida.

Cardoso (2009), por seu lado, relembra que, em diversos contextos educacionais, as crianças são expostas, desde cedo, a demasiada informação nos meios audiovisuais. Esta situação poderá, na perspetiva da especialista, afetar a criança que se encontra numa fase de desenvolvimento neurológico, não apenas, porque, frequentemente, os conteúdos apresentados não têm em consideração a etapa de desenvolvimento em que a criança se encontra, mas também por causa dos estímulos visuais excessivamente rápidos apresentados nas apresentações audiovisuais. A autora salienta que, deste modo, os centros visuais do cérebro serão estimulados, ao contrário do que acontece com os da linguagem. Os efeitos poderão ser tão nefastos que Olfman (2003, cit. por Cardoso, 2009) refere mesmo a ansiedade da síndrome do pensamento acelerado, que levaria o indivíduo a desenvolver uma compulsão por novos estímulos. Geraldi

(2008) fala de “obesidade de informações” que criaria um “mundo de anoréticos de reflexão”, o que permite concluir que é, efetivamente, necessário refletir sobre a forma mais eficiente de usar a informação disponível.

Na educação formal, a questão da tecnologia levanta-se de diversas formas, a começar pela utilização dos computadores portáteis, em contexto de aula, uma prática cada vez mais comum, até mesmo em etapas iniciais. Assim, vivemos, hoje, uma realidade que exige que os professores, para além dos conhecimentos que têm, sejam capazes de usar com competência as TIC, no contexto das práticas sociais.

Como Snyder (1998, cit. por Pinto, 2009, p. 135) alerta, "Devemos incorporar as tecnologias (ou, pelo menos, ter consciência da sua importância) no nosso ensino, mais ainda pelo facto de os nossos estudantes nos forçarem a mudar" (tradução nossa). Por outro lado, no entender de Bento e Marinho (2010, cit. por Dorneles, 2011), a integração do uso de computadores, em contexto de sala de aula, nomeadamente através dos programas de facilitação tecnológica, implica diversas problemáticas a considerar, para além dos aspetos práticos, como é o caso da instalação de redes *wireless* nas escolas. A integração e a aplicação das TIC na Educação leva a que a própria escola tenha de criar as condições necessárias para que isso possa acontecer da melhor forma possível.

Nesse sentido, Geraldi (2008), coloca uma questão pertinente ao indagar sobre qual a função da escola num mundo onde há a tecnologia e informação, à disposição da sociedade. Este autor observa que, ainda que já não nos encontremos num mundo onde escasseie ou seja difícil o acesso à informação, há, porém, pouco espaço para refletir sobre como utilizar esta mesma informação da melhor forma. O especialista salienta, ainda, a resistência, por parte, muitas vezes, dos professores, em usar a Internet e defende, ao mesmo tempo, que a escola deve refletir não sobre o melhor modo de utilizar a Internet, mas sim sobre o que a Internet promove para levar a escola a questionar-se e, logo, a reformular-se.

Face à reestruturação a que a escola está sujeita aos mais diversos níveis, em virtude da introdução e aplicação das TIC no ensino, os professores terão também de se ajustar a esta nova realidade. Smith e Curtin (1998, cit. por Pinto, 2009, p. 147), por exemplo, referem o papel que os professores podem desempenhar, relativamente à utilização dos computadores pelos alunos: "(...) A literatura sobre a Internet sugere benefícios educativos, mas aconselha os professores a orientar os estudantes no uso do computador, de modo a que se mantenha a motivação, e a que,

através da “procura” em vez da “navegação”, os estudantes tenham um sentido de direção e um propósito” (tradução nossa). No entanto, como observa Pinto (2009), a realidade é que ainda existem professores que, embora bastante conscientes relativamente à pressão a que estão sujeitos, continuam a criar resistências à adoção das novas tecnologias nas suas aulas. Independentemente disso, como conclui Crystal (2001, cit. por Pinto, 2009, p. 135), “(...) A Web oferece um leque de oportunidades sem precedentes tanto aos estudantes como aos professores”.

Mercado (1998, cit. por Dorneles, 2011, p. 2) afirma mesmo que não há como resistir à mudança a que sociedade tecnológica atual obriga, apontando como o melhor caminho não apenas a integração das tecnologias de informação, no contexto de aula, como, ainda, o uso que deve ser feito delas, de modo a construir métodos de ensino inovadores. A este propósito, Meirinhos (2000, p. 1) considera que

“Utilizamos as tecnologias para amplificar os nossos sentidos e capacidades. A sua influência é tal, que altera o que sabemos, a forma como pensamos, a forma como vemos o mundo e como nos relacionamos e atuamos. Aquilo que sabemos depende das tecnologias que utilizamos. À medida que as utilizamos em determinados contextos socioculturais, vamos apropriando-nos delas, internalizando-as, vão fazendo parte de nós, como uma segunda natureza, ao ponto de se tornarem invisíveis e não nos apercebemos delas”.

Moran (2009, cit. por Dorneles, 2011), por seu lado, defende a utilização do computador e da Internet, no contexto de aula, com vista ao desenvolvimento de aulas diferentes, que poderão motivar os alunos e influenciar positivamente a relação professor-aluno. É, igualmente, importante referir que se os professores não estiverem preparados para tal realidade nem tiverem os conhecimentos que os habilitem a isso, não poderão fazer usar, plenamente, as potencialidades das tecnologias.

De facto, as TIC representam um desafio ao ensino tradicional e compete aos professores adaptarem-se ao processo educativo, e, assim, tornarem-se instrumentos de ensino mais eficientes.

Fugimoto e Altoé (2010, p. 9) realizaram um estudo, na realidade escolar brasileira, mais especificamente no ensino público da zona de Maringá, no Paraná, no qual procuraram avaliar “quais as causas da resistência dos professores da rede pública municipal de ensino ao uso do computador no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas”. Como hipótese justificativa as autoras (2010), inspiradas em Valente (1999), apontaram a lacuna existente, na cultura

informática do Brasil, que não estando ainda fortemente implementada na sociedade, particularmente nas zonas mais empobrecidas do interior, conduz, inevitavelmente, ao desconhecimento e à resistência. Ao nível da implementação da tecnologia como recurso didático, esta resistência e a dificuldade de acesso globalizado aos computadores, torna-a impossível ou impraticável. Por outro lado, Fugimoto e Altoé (2010) constataram, ainda, a existência de um número reduzido de computadores disponíveis nas escolas, o que leva a que os professores de outras áreas distintas da informática continuem a desconhecer e não desenvolvam as competências necessárias para integrar os computadores no seu processo de ensino.

2.1.3.1. O ensino online

Como observa Morgado (2001), a questão do avanço da tecnologia no ensino destaca-se, sobretudo, no desenvolvimento da educação a distância, um tipo de ensino que assenta no progresso tecnológico, mas também em aspetos pedagógicos e organizacionais (Johannensen & Eide, 2000; Duart & Sangrá, 1999, cit. por Morgado, 2001).

Neste âmbito, importa salientar a importância do ensino *online*, que “possibilita um tipo de aprendizagem que se inscreve nos paradigmas construtivistas, e que se diferencia de outras formas de ensino a distância” (Morgado, 2001, pp. 3-4). O mesmo autor (2001, p. 4-5), apoiando-se no trabalho de Duarte e Sangrá (1999), descreve três tipos de modelos de organização do ensino *online*: i) modelos focados no papel do docente, que consistem na transferência das técnicas, estratégias e métodos do ensino presencial para o ensino *online*; ii) modelos que focam, particularmente, a tecnologia, onde o professor é um transmissor de conteúdos e o aluno um utilizador da tecnologia; iii) modelos que se centram no aluno, que, no seu entender da autora, são “mais uma intenção do que uma prática”.

Mason (1998, cit. por Morgado, 2001, p. 6), por seu lado, propõe outros modelos de ensino a distância, apoiando o primeiro modelo na noção “de relativa permanência e imutabilidade dos conteúdos e materiais”. Este especialista considera, assim, que estes materiais são suficientemente relevantes para serem transmitidos por professores que não são responsáveis pelo seu desenvolvimento. O autor assume, desta forma, uma abordagem que afasta os conteúdos a ensinar da própria docência. Ao nível das novas tecnologias, este modelo procura uma utilização pragmática destes instrumentos, sem se afastar, contudo, da visão tradicional do ensino

a distância. O segundo modelo perspectiva o professor e o estudante como elementos mais ativos no processo, favorecendo-se, para isso, as tarefas de interação *online*, tendo em conta que a dimensão *online* ocupa metade do tempo dos estudantes, o que é complementado por conteúdos e materiais especificamente concebidos para o efeito. O último modelo apontado por Morgado (2001) procura conjugar a questão do conteúdo com a tutoria, de tal modo que estes não sejam dois aspetos distintos, mas sim um só. Neste modelo, procura-se o desenvolvimento de uma

“"comunidade de aprendizagem", constituída, exclusivamente, *online* e, ao mesmo tempo, o favorecimento de aspetos, tais como a interação e a colaboração entre elementos e dinamismo dos conteúdos, construídos, em parceria, pelos próprios indivíduos e pelas atividades desenvolvidas” (Morgado, 2001, p. 6).

Nesta secção, procurámos focar não apenas exemplos de literacias associadas às novas tecnologias, como nos centrámos ainda, em particular, sobre a importância das TIC, no contexto de sala de aula, um aspeto pouco consensual no estado de arte atual existente, e também nos *media*, em geral, como tivemos a oportunidade de verificar.

O campo de estudo da (s) literacia (s) está em permanente evolução e as TIC vieram promover algumas reflexões inovadoras que, para além da literatura científica, acabaram, igualmente, por afetar a aplicação prática, em contexto de ensino formal e não formal, e, conseqüentemente, por determinar e influenciar, de algum modo, a elaboração e a implementação do currículo.

2.2. Literacia e Tecnologias da Informação e Comunicação

Na verdade, o desenvolvimento das TIC e a sua introdução e aplicação no ensino alterou o próprio conceito de literacia e de alfabetização, um processo fortemente marcado pelo facto de a comunicação não ser atualmente realizada apenas através da escrita ou do oral. Hoje em dia, a literacia verifica-se, antes, como observa Meirinhos (2000, p. 6), a nível “visual, audiovisual, multimédia, e outras, utilizando novos meios e novos suportes (...)”.

A escola, principal instituição de promoção da educação, nesta era marcada pela globalização e pelo acesso ao conhecimento, assenta, cada vez mais, nas TIC (Pacheco, 2011), embora ainda não se registre uma verdadeira preocupação e uma aplicação plenamente consciente destas ferramentas no processo pedagógico (Lima, 2001). Como alerta Nóvoa (in Pereira &

Vieira, 2006, p. 123), “hoje em dia, ninguém está preparado para trabalhar nesta “sociedade da informação”, com um volume absurdo de informação ao alcance de toda a gente e uma desatualização permanente dos conhecimentos”. Consequentemente, esta “obesidade de informações” (Geraldi, 2008) obriga o indivíduo manter-se atualizado a um ritmo muito exigente.

Se relacionarmos estas questões com a literacia, podemos, desde logo, concluir sobre a necessidade de desenvolver nos alunos (e nos professores) o pensamento crítico, no sentido de lhes possibilitar a escolha da informação mais relevante a apropriar, assim como decidir sobre a sua utilidade e aplicabilidade, na prática quotidiana. No entanto, aquilo que se verifica, com alguma frequência, é que a informação em excesso acaba, muitas vezes, por retirar espaço à reflexão e à decisão crítica.

Assim, se aquilo que pretendemos é desenvolver a literacia na sua abordagem social mais pura, é importante que ensinemos a utilizar, de forma eficaz, as TIC e a informação que elas disponibilizam, com vista, sobretudo, a tornar o indivíduo num elemento mais ativo e interventivo da sociedade.⁷

Além disso, os professores, para além da área de conhecimento científico em que atuam, têm necessidade de se atualizar em diversas áreas, no sentido de facilitar também a “compreensão” da criança ou do jovem dos respetivos interesses e linguagens, como é, por exemplo, o caso da “linguagem eletrónica”. Esta mesma linguagem eletrónica, segundo Ierace (2001, cit. por Pinto, 2009, p. 143), é uma “(...) hybrid language between written and oral⁸”, atualmente entendida e utilizada por um número significativo de crianças e jovens na comunicação virtual, através de mensagens escritas e por Internet, que acaba, no entanto, por espelhar, de alguma forma, a linguagem oral e escrita realizada noutros contextos. Hoje em dia, por exemplo, é normal que um jovem acompanhe um riso com a expressão “LOL”, expressão

⁷ Podemos citar, a propósito desta questão, Mayhorn, Stronge, McLaughlin e Rogers (2004, p. 190) que, ao analisar os comentários recolhidos, junto de indivíduos idosos, sobre a motivação para a aprendizagem da informática, destacam quatro dimensões específicas: a comunicação, ou seja, a procura por mais e melhor comunicação, nomeadamente através de fóruns e *chats* ou conversações por *Skype* com familiares que vivem distantes; a procura de informação, com vista a aprender a exercitar as capacidades cognitivas de uma forma contínua; o facto de os indivíduos se manterem ativos, isto é, integrados na sociedade; a aprendizagem por gosto. Um dos aspetos que o autor mais salienta é, precisamente, a importância que a integração no meio social assume para estes idosos, não apenas pelo convívio e comunicação disponibilizado pelas TIC, mas também pela aprendizagem constante que proporcionam. No fundo, estes idosos estão a construir a sua literacia digital na verdadeira aceção da palavra, porque valorizam a utilização das TIC, encarando-as como um instrumento importante para a sua participação plena na sociedade.

⁸ Linguagem híbrida entre a escrita e a oralidade.

inicialmente utilizada para significar o riso, no meio eletrônico. No entender de Wartella e Jennings (2000) é igualmente, importante que os docentes estejam conscientes que as crianças, em particular, têm uma natural apetência por tecnologias, predominantemente, interativas, pelo que usar estas ferramentas, em contexto de sala de aula, pode ser bastante vantajoso para o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Por outro lado, verifica-se, atualmente, a existência de um desequilíbrio acentuado entre o professor e o aluno, principalmente quando o primeiro não é formado na área nem tem conhecimentos relativamente às TIC (Lima, 2001). Em contrapartida, os alunos da atualidade são verdadeiros “digital natives” (Prensky, 2001, cit. por OCDE, 2010b, p. 37), tendo em conta que já nasceram imersos numa cultura fortemente marcada pelas tecnologias. Este desequilíbrio pode originar situações que dificultam a aprendizagem dos alunos. Assim, na perspetiva de Dorneles (2011), o mais desejável, para tornar as TIC mais eficazes na promoção da literacia, seria que o professor estivesse apto a utilizar a tecnologia, com vista a potenciar a aprendizagem e a estimular, o mais possível, a participação interativa dos alunos.

Apesar da relevância que as TIC parecem assumir no ensino (Dorneles, 2011, p. 1), o Ensino Superior, de um modo geral, não tem incluído nos cursos de formação de professores disciplinas especificamente voltadas para as TIC e para a sua utilização na prática de ensino. Por isso, atualmente, chegam ainda professores à carreira sem os instrumentos necessários para utilizar as TIC em prol da literacia, faltando-lhes, portanto, a “capacitação que deve estar voltada a preparar a sociedade para conviver com a informática, dela participando e sendo, ainda, seu principal agente” (Lima, 2001, p. 11). É, por isso, importante incluir o estudo das TIC na formação, quer inicial quer contínua, do professor, tendo em conta que é necessário saber escolher dentre os diversos instrumentos que as TIC contemplam, com vista, essencialmente, a uma prática educativa mais eficiente (Lima, 2001).

Além disso, como observa Dorlene (2011, p. 3), uma outra realidade relaciona-se com as disciplinas focadas nas novas tecnologias, onde se registam currículos pobres e básicos, que, ainda que incidam sobre *softwares* essenciais, tais como o Excel e o Word, não estimulam o pensamento crítico, relativamente às potencialidades das TIC. É, nesse sentido, fundamental, na perspetiva de Sette e Aguiar (s/d, p. 35), criar condições para que os professores sejam formados, adequadamente para que “o profissional recém-formado chegue ao mercado de trabalho com o conhecimento específico” necessário, nessa área do saber.

De facto, na sociedade atual, já não é possível descurar a importância do papel desempenhado pelos computadores na educação. Seria, assim, positivo que houvesse a preocupação de realizar o uso das TIC, numa perspetiva de “ferramenta cognitiva” (Sossai, Mendes & Pacheco, 2009, p. 31), servindo a mesma, desta forma, na ótica de Jonassen (2007, p. 22), de suporte ao pensamento crítico e à posição ativa dos alunos no processo de aquisição e criação de conhecimento. Nóvoa (in Pereira & Vieira, 2006, p. 123) corrobora esta ideia, ao argumentar que, “antes de começarmos a mudar a tecnologia, a reconstruir as escolas e a voltar a formar os professores, necessitamos de uma *pedagogia nova*, baseada na interatividade, na personalização e no desenvolvimento de uma capacidade autónoma para aprender e para pensar”.

Como exemplo da importância que as TIC podem assumir na prática do ensino, Pereira e Pimentel (2009, p. 170) referem o papel do blogue na escola, enquanto "recurso pedagógico" ou "estratégia pedagógica". Nesse sentido, destacam a relevância dos blogues, pela sua facilidade de utilização, em relação a outras estratégias como os *websites*, de uma maior complexidade na construção e na edição. Gomes (2005, cit. por Pereira & Pimentel, 2009, p. 170) refere que, quando os blogues são desenvolvidos pelos alunos, com o apoio e o incentivo do docente, e é permitido que haja um maior envolvimento dos alunos, fomentando-se, para isso, experiências de pesquisa, reflexões críticas e aprendizagem na área da seleção de informação e recursos (que poderão apoiar o desenvolvimento do blogue), o uso dos blogues é, neste caso, considerado uma "estratégia pedagógica". No entanto, quando o blogue é utilizado apenas para a disponibilização de conteúdos curriculares, assume o carácter de "recurso pedagógico".

Podemos, assim, concluir que os blogues têm uma utilidade bastante diversificada, na prática do ensino. A extraordinária abrangência de recursos e temas que poderão ser incluídos num blogue, desde vídeos a hiperligações, associada à extrema facilidade de construção e edição, tornam esta plataforma numa das ferramentas tecnológicas mais relevantes a usar na prática de ensino.

Um dos aspetos em que as TIC promovem a literacia tem, talvez, a ver com o facto de as mesmas possibilitarem, tanto aos alunos como aos professores, ir mais além e interagir com conhecimentos e culturas que, dentro da escola e sem a intervenção da Internet, não seriam possíveis (Sossai, Mendes & Pacheco, 2009, p. 35). Com efeito, graças às TIC e, em particular, à Internet, tanto os professores como os alunos poderão ter contacto com indivíduos e culturas, informações e conhecimentos e, assim, aprender, continuamente, e, ao mesmo tempo, a

desenvolver as suas competências e capacidades no sentido de intervirem no meio social, de uma forma plena, numa perspetiva de cidadania ativa.

Apesar da noção de que o ensino a distância cria um espírito de afastamento, visto alterar a interação entre os elementos ativos no processo de ensino e aprendizagem, Palloff e Pratt (1999, cit. por Morgado, 2001, p. 9) salientam a importância de uma comunidade de aprendizagem, que seria, efetivamente, “o veículo através do qual a aprendizagem ocorre *online*”. Ambos os autores sublinham, assim, a importância do aspeto social enquanto promotor da aprendizagem, bem como a necessidade de criar uma sensação de pertença comunitária que possa suprir as lacunas geradas pela inexistência de uma interação social física.

2.2.1. O papel do professor e da escola

Salmon (2000, cit. por Morgado, 2001), por seu lado, sistematizou cinco etapas ilustrativas da evolução da função do professor, no âmbito do ensino a distância. Numa primeira etapa, a interação apoia-se em duas premissas: acesso e motivação, ou seja, ensino sobre aspetos relacionados com a plataforma de aprendizagem usada, levando o aluno a uma participação ativa no processo. Na prática, esta etapa tem a ver com o primeiro contacto que se estabelece entre o professor e os alunos.

Numa segunda fase, de acordo com a mesma fonte, favorece-se a socialização, ou seja, trabalha-se a questão da cultura do grupo, fomentando-se, nesse sentido, a coesão e o desenvolvimento de estratégias eficazes para o trabalho conjunto. É uma fase em que se estabelecem as primeiras interações sociais e que termina no momento em que começa a haver partilha de informações ou emoções pessoais.

Na etapa da partilha de informação, em que é importante estimular a participação de todos os elementos, promovendo, para isso, a discussão em torno dos conteúdos que o professor disponibiliza, é essencial que o professor saiba orientar, adequadamente, os alunos na procura e descoberta das melhores estratégias para tratar a informação.

A fase seguinte incide sobre a construção do conhecimento. Nesta fase, estimula-se a interação, a articulação das aprendizagens, trabalham-se as interações sociais através da promoção de técnicas adequadas de gestão de conflitos e promove-se o *feedback*, ao mesmo

tempo que o professor permite que os alunos e a interação entre eles se tornem predominantes, apoiando, assim, a construção do conhecimento.

Por fim, é focado o desenvolvimento, numa etapa onde os alunos são responsáveis pela sua própria aprendizagem, cingindo-se apenas ao suporte necessário.

No caso particular da aprendizagem de idiomas, a Internet apresenta-se, hoje, como uma excelente ferramenta de trabalho, possibilitando o acesso a recursos audiovisuais e a atividades interativas, importantíssimos para este processo de ensino e aprendizagem, tendo em conta que permitem um maior contacto com o idioma (Dorlene, 2011, p. 5), como defendem Baladeli e Altoé (2009, p. 6): “o áudio, vídeo e texto disponível na *web* se utilizados de maneira orientada no ensino de Língua Inglesa aproximam o aluno do contexto real de uso dessa língua, diferente do ensino pautado apenas no livro didático”, acrescentando, mais adiante que,

“a *web* possibilita o acesso a letras de músicas, jogos, leitura de periódicos, utilização de dicionários on-line, navegação em *sites* específicos para o ensino e aprendizagem de línguas, ou ainda para comunicação, via *e-mail*, *orkuts*, *blogs*, *chats*, lista de discussões entre outras formas de comunicação” (Baladeli & Altoé, 2009, p. 7).

Para além disso, Baladeli e Altoé (2009) defendem que o uso da Internet no ensino da Língua Inglesa contribui para a construção de uma prática dinâmica, desafiadora e contextualizada” (p. 6), tendo em conta a variedade de materiais produzidos na língua-alvo disponíveis nesse meio de comunicação.

Apesar da importância de que se revestem as TIC para a educação, como acabámos de ver, a sua proliferação e inclusão, nas diferentes vertentes do ensino, têm constituído um processo moroso e doloroso para muitos, tendo, nas últimas décadas, sido desenvolvidos vários Programas nacionais e internacionais para lidar com esta mesma inclusão, realizada, de uma forma, mais ou menos, gradual. A este propósito, Sossai, Mendes e Pacheco (2009) salientam o esforço que se tem verificado, em Portugal e no Brasil, para lidar e incorporar as TIC na educação, falando mesmo de “uma verdadeira cruzada tecnopedagógica” que pretende suprimir o quadro de ardósia em prol das tecnologias da informação e comunicação (Sossai, Mendes & Pacheco, 2009, p. 27).

Ainda no âmbito da realidade brasileira, importa referir dois programas interligados e que, desde 2005, são realizados em parceria, neste caso, o DVDescola e o TV Escola. O programa TV Escola consiste num canal de televisão que exhibe programas que pretendem ser educativos e fomentar a atualização dos docentes (Brasil, 2007, cit. por Sossai, Mendes &

Pacheco, 2009). São também lançados conjuntos dessas exposições em formato DVD, englobados em Kits Tecnológicos, distribuídos pelas instituições de ensino público brasileiro, no âmbito do Programa DVDDescola, que tem, assim, a função de “garantir a universalização, o elevado padrão de qualidade e a equidade da educação básica no Brasil” (Brasil, 2008a, cit. por Sossai, Mendes & Pacheco, 2009). Em Portugal, o esforço em prol da tecnologia verificou-se também na distribuição gratuita ou a preços reduzidos de computadores nas escolas (Sossai, Mendes & Pacheco, 2009).

Assim, face ao exposto, podemos concluir que as TIC não podem ser encaradas, simplesmente, como instrumentos análogos à caneta e à escrita em papel (Karchmer, Mallette & Leu, 2003). Por outro lado, as potencialidades das TIC são numerosas e deverão ser exploradas pelo professor e pelo aluno, assim como pelos órgãos responsáveis pela gestão escolar, em conjunto ou, pelo menos, providenciando o necessário apoio em prol da aprendizagem e do desenvolvimento mais efetivo da literacia.

As possibilidades deverão ser exploradas, numa perspetiva de pensamento crítico, sendo, por isso, fundamental que se apoie a criança no desenvolvimento desta competência crítica, e que se apoie o processo de seleção de informação, dado que “os dados não são conhecimento” (Healy, 2000, p. 171), sendo, nessa perspetiva, preciso trabalhar a informação para que esta se converta em conhecimento e, conseqüentemente, em verdadeira literacia.

Para que isso aconteça, é fundamental que o currículo ilustre e vá, o mais possível, ao encontro dessa realidade. É, nesse sentido, importante refletir sobre a sua conceção e aplicação.

3. O currículo da conceção à implementação no Brasil e em Portugal

Embora o nosso estudo se focalize na descrição e análise da presença da literacia no Brasil, mais concretamente em Acre, consideramos ser também importante refletir, em paralelo, sobre a realidade a este nível em Portugal.

Nesse sentido, procuramos, assim, traçar uma reflexão sobre as diferentes experiências e movimentos que resultam necessariamente de ambos os contextos. Isto implica, necessariamente, um desenvolvimento distinto da literacia e do currículo em cada um dos países, assente na emergência de diferentes paradigmas relativos à literacia. Conseqüentemente, esta diversidade de paradigmas leva a uma reflexão e problematização mais aprofundadas, no que respeita à

questão da literacia, o que obriga, de alguma forma, a um repensar do currículo e do ato de ensinar em prol da promoção de uma literacia mais rica e eficaz junto dos aprendentes. Assim, na ótica de Pacheco (2011a), o fenómeno da globalização fortalece a noção do currículo, enquanto "veículo de conhecimento", tornando-o um recurso económico de relevo que merece uma reflexão mais aprofundada.

Por seu lado, Anderson-Levitt (2008) atribui à globalização – que tem suscitado reformas como a que derivou da Declaração de Bolonha – uma maior uniformização do currículo, não apenas a nível nacional, mas também transnacional. Observa-se, ainda, que, para os vários órgãos de gestão educativa “a ideia de conteúdos comuns parece óbvia e inevitável” (Anderson-Levitt, 2008, p. 354), pelo que faz sentido fomentar a “convergência quanto à existência de um *core curriculum*” (Anderson-Levitt, 2008, p. 356). Verifica-se, no entanto, que, em paralelo com esta uniformização curricular, prolifera uma maior heterogeneidade ao nível da formação (Pacheco, 2011b).

Pacheco (1995, p. 40) sistematiza as alterações que podem ocorrer numa reforma curricular, distinguindo, nesse sentido, algumas dimensões de mudança: “nas disciplinas, conteúdos programáticos e materiais curriculares”; “na organização curricular: planos curriculares, componentes curriculares, etc”; “ao nível do pensamento e da ação dos atores educativos, principalmente dos professores”; “no caso da avaliação, dos métodos de ensino, das formas de planificação, etc.”; “na motivação dos intervenientes na reforma”. Como exemplo disso podemos mencionar o estudo de Machado (2010, p. 128), que analisou o processo de reforma curricular do curso de Licenciatura em História na UFAC (Universidade Federal do Acre) e verificou que o processo tinha suscitado bastante confusão, entre os professores. Um dos entrevistados proferiu algumas palavras nesse sentido

" (...) A ideia era: tem que se cumprir a lei? Qual era o argumento que justificava a reformulação? Primeiro, a lei. Regulamentação federal! Segundo, a determinação da Instituição, aqui. No caso, a universidade nos exigindo o cumprimento da lei. (...) " (Machado, 2010, p. 128).

No seu trabalho, Machado (2010) explora, em profundidade, os receios e as questões que acompanharam os professores, no decurso do processo de revisão curricular. A autora ilustra, desta forma, as resistências e as forças exercidas num processo de mudança tão importante.

Apesar das críticas e dos receios lançados, relativamente a uma excessiva uniformização dos currículos, como uma forma de responder às exigências da globalização, a qual acabou por desvirtuar as especificidades de cada país, Pacheco (2011a, p. 32) considera que

"por mais uniformização que possa implicar, a globalização não significa o fim do currículo nacional, pelo contrário eleva-o a categoria principal se funcionar como instrumento de formação em literacias estruturantes em função de um processo de autonomia que é recontextualizado em resposta a novos desafios económicos e políticos".

Na verdade, o currículo nacional pode tornar-se uma ferramenta fundamental de formação apropriado para o mundo globalizado, mas também para a forma como um determinado país vive essa mesma globalização, assim como o papel que esta tem na literacia enquanto conhecimento que permita ao indivíduo ser um membro ativo do contexto social em que se insere.

Com uma perspetiva tecnicista inspirada em Tyler (1949), Formosinho (1991, p. 8) define o currículo nacional como "currículo pronto-a-vestir de tamanho único". O autor considera que o currículo (Formosinho, 1999, p. 13) "seja de "tamanho único" ou de "tamanhos standardizados" e arrasta consigo uma pedagogia uniforme, que se traduz nos mesmos conteúdos, a mesma extensão dos programas e limites estreitos para o ritmo de implementação", acrescentando, mais adiante, que "a pedagogia proposta é uma pedagogia burocrática: ela elabora normas pedagógicas de aplicação universal e impessoal".

Como salienta Castro (2010), são raros os problemas a nível educativo que não tenham alguma associação com o currículo. Esta noção ajuda, de alguma forma, a compreender a relevância do currículo no estudo da educação e da literacia, em particular.

Moreira e Candau (2007, p. 17-18) sistematizam algumas das formas como o termo "currículo" tem sido definido, ao longo do tempo, destacando, nesse sentido, algumas abordagens: "os conteúdos a serem ensinados e aprendidos"; "as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos"; "os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais"; "os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino"; "os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos seleccionados nos diferentes graus da escolarização". Os dois autores concluem que, com base nas abordagens descritas, se poderá definir "currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a

construção das identidades de nossos/as estudantes”, pelo que “associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas”.

Apesar de toda esta discussão, em torno da construção e implementação do currículo, pensar em currículo remete necessariamente para o “conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e para a organização e sequência adotadas para o concretizar ou desenvolver” (Roldão, 1999b, p. 43). Além disso, podemos abordar, segundo Reis (2005), o currículo sob dois pontos de vista. Segundo a tradição técnica, encara-se o currículo como um documento prescritivo, formal, que organiza um plano de aprendizagem, incluindo objetivos e parâmetros de avaliação, aproximando-se, ao mesmo tempo, do conceito de programa, segundo a tradição prática, o conceito de currículo aproxima-se mais do de projeto, sendo encarado como um processo dinâmico delineado de acordo com o contexto em que se insere.

Mais concretamente, a tradição técnica considera o “currículo como um produto, um resultado, uma série de experiências de aprendizagem dos alunos, predeterminadas numa planificação e organizadas pela escola” (Reis, 2005, p. 25); enquanto teoria prática, aborda o currículo na perspetiva da relação entre aqueles profissionais especializados na construção do currículo e os professores, tendo, assim, uma base mais humanista, liberal e focada numa prática racional (Kemmis, 1988, cit. por Reis, 2005, p. 26), onde o processo assume relevância em detrimento do produto (Reis, 2005, p. 26). Por seu lado, a teoria crítica abarca noções existencialistas, baseando-se num “discurso dialéctico (...) numa organização participativa, democrática e comunitária e (...) numa ação emancipatória”, sendo, assim, o currículo compreendido como produto coletivo (Reis, 2005, p. 27).

De acordo com Pacheco (2011a, p. 41), a distinção entre as diversas teorias encontra-se no

“conceito de práxis inerente ao interesse cognitivo crítico e que é constituído pela ação e reflexão. (...) a práxis conduz, por um lado, à emancipação, e esta só ocorre em condições de justiça e de igualdade dos vários intervenientes no currículo e, por outro, à crítica da ideologia, que enforma todo o projeto curricular, tornando-se só possível pela flexibilidade e pela ação autónoma”.

A construção do currículo não é um processo simples nem pode ser realizado sem que haja uma articulação de trabalho a diversos níveis. De facto, na perspetiva de Pacheco e Paraskeva (1999, p. 8), “o currículo é um processo que implica um *continuum* de tomadas de

decisão a diferentes níveis e contextos”, sendo fundamental analisar os processos de decisão subjacentes ao currículo, de modo a promover um ensino de maior qualidade. Nesse sentido, os dois autores (Pacheco e Paraskeva, 1999, pp. 8-9) abordam dois movimentos de pensamento relativamente ao currículo: os empiristas e concetualistas, inspirados em Oberg (1991, cit. por Pacheco e Paraskeva, 1999, p. 8), que encaram o currículo como “uma prática deliberativa”, isto é, fundamentada em processos de decisão e os tradicionalistas, que concebem o currículo “como plano ou produto trabalhado pela administração”.

Pacheco (2006, p. 55) entende, também numa abordagem que foca a questão da deliberação, que o “currículo é um projeto, cuja elaboração, gestão e avaliação engloba propósitos, pois a educação jamais pode deixar de ser um acto intencional e deliberado, com processos de decisão partilhados e com práticas interrelacionadas”.

Pacheco e Paraskeva (1999, p. 9) apoiam-se na definição de McCutcheon (1995, p. 3) do conceito de “deliberação curricular”, que entendem como “um processo de ponderação sobre as muitas possibilidades de resolução de problemas”. Além disso, ao aplicar o princípio à questão do currículo, concluem que a construção do currículo inclui “a ponderação de alternativas, uma dimensão moral com opção por determinados valores, uma dimensão técnica com a escolha de fins, conteúdos e meios, uma dimensão social que motiva interesses e conflitos diversos e, por último, um processo não linear ao nível de contextos e de ideias”. Segundo, ainda, os dois especialistas (Pacheco & Paraskeva, 1999, p. 8), o currículo é um processo que conjuga aspetos fundamentalmente distantes, como é o caso do “lado das intenções, ou da teoria, e o lado da realidade, ou da prática” para que possa “converter-se num projeto formativo inserido num tempo e espaço concretos”.

Assim, “o currículo é, cumulativamente, uma intenção e uma realidade que ocorrem num contexto determinado e que são o resultado de decisões tomadas em vários contextos” (Pacheco, 2003, p. 6), sendo, de acordo com Peralta (2002, p. 17), o desenvolvimento curricular um “processo contínuo e dinâmico de negociação de sentidos entre teoria e prática, entre o currículo ideal, o currículo formal e o currículo real, entre a cultura experiencial de alunos e professores (...) gerido de forma não determinista”. Gimeno Sacristán (2000, p. 201) ilustra esta ideia ao afirmar que “O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática

que todo projeto, toda ideia, toda intenção se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor independentemente de declarações e propósitos de partida” (Gimeno Sacristán, 2000, p. 201).

Gimeno Sacristán (2000) descreve, ainda, o currículo, a partir da distinção das suas diversas fases: o currículo prescrito, que se refere ao ponto de partida, às informações mais importantes da organização do currículo; o currículo apresentado aos professores, ou seja, os materiais que transmitem aos docentes o significado e conteúdos do currículo prescrito; o currículo moldado pelos professores, ou seja, o modo como o currículo é interpretado e as práticas da docência que são pensadas pelos professores; o currículo em ação, que se refere à concreta adoção e implementação, na prática de ensino, do currículo, pelos professores e o currículo realizado, relativo aos resultados obtidos nas diversas dimensões dos elementos envolvidos, ou seja, alunos e professores; o currículo avaliado, no qual são identificados os pontos positivos e negativos do currículo desenvolvido.

Para Moreira e Candau (2007), pode também falar-se do termo “currículo oculto”, que inclui elementos não descritos nos documentos orientadores do programa curricular, tais como princípios e valores, consciência das normas sociais, percepção das hierarquias, interiorização de regras e processos, entre outros, aprendidos no processo de socialização que ocorre no espaço escolar.

De acordo com Pacheco (1995), a avaliação da qualidade do sistema educativo assenta, com frequência, no aproveitamento dos alunos, isto é, nas classificações mensuráveis e concretas que mostram o nível de aprendizagem do aluno. Pacheco observa que essa avaliação não contempla, além disso, aspetos relativos à diferenciação do ensino, nomeadamente no que se refere ao tempo que o aluno gasta a aprender um conteúdo, à pedagogia de mestria e aos métodos que os alunos utilizam para alcançar os objetivos.

Ou seja, os currículos e o ensino, em geral, são pensados para o “aluno ideal” ou médio, não se considerando, portanto, as especificidades dos alunos com maiores ou menores dificuldades. Neste sentido, como anota o autor (1995), ao invés de se ter em conta o aluno com dificuldades ou o que apresenta uma particular facilidade de aprendizagem no desenvolvimento do currículo uniformizado, criam-se mecanismos de compensação educativa, tais como as aulas de apoio, que pretendem “aproximar os alunos da norma de excelência que a própria escola estabelece pelos objetivos curriculares e pelos objetivos mínimos de cada disciplina” (Pacheco,

1995, p. 41). Alerta, ainda, Pacheco (1995, p. 47) para o facto de uma avaliação adequada estar dependente de uma avaliação qualitativa do currículo e de uma discussão em torno da relação de parceria entre a escola e a sociedade.

Gimeno Sacristán (1999), da sua parte, defende que o currículo deve ser interpretável, de forma a ser mais fácil colocá-lo em prática. Assim, é importante que o currículo seja flexível e permita aos professores interpretá-lo e aplicá-lo, na sua prática docente, de acordo com a interpretação do currículo. No entanto, o currículo não deve ser vago e lato ao ponto de comprometer o ensino.

Não é possível construir um currículo adaptado a cada aluno, mas, como sugere Pacheco (1995, p. 46), é possível enveredar “pela organização didática em grupos homogêneos”, procedendo-se, para isso, a adaptações curriculares. Esta possibilidade está prevista na regulamentação do ensino básico, ainda que como último recurso, e no caso de ser possível a criação de grupos distintos, de acordo com os níveis de aproveitamento e não com outro tipo de características.

Ainda que seja importante a existência de um currículo que não seja excessivamente lato ou vago, tem, porém, de haver alguma margem para que o professor possa interpretar e aplicar as orientações na sua prática pedagógica. Este processo não deixa, assim, de ilustrar um equilíbrio entre a autonomia, que o professor tem, na sua sala de aula e na sua prática de ensino, e as limitações que a escola e o próprio currículo estabelecido lhe impõem. Nessa medida, Rockwell e Mercado (1986, p. 67) defendem que o professor

"(...) tem margem de autonomia e variáveis para decidir práticas próprias. Existem limites para a autonomia docente, tanto pelas condições materiais de cada escola como pelos processos de controlo efetivos que se exercem sobre os professores. O jogo entre a autonomia e o controle se dá de maneira especial no magistério, diferentemente de outros ofícios".

Ainda no âmbito da questão da flexibilidade curricular, é importante refletir sobre o Projeto de Gestão Flexível do Currículo.

3.1. Gestão flexível do currículo

Pacheco (2000, p. 75) lança, relativamente à problemática da Gestão Flexível do currículo, uma questão importante: “Como se flexibiliza o currículo, se as práticas curriculares dos professores são definidas e reguladas pela administração?”

Na Lei de Bases do Sistema Educativo, Decreto-Lei nº 46/86, o artigo 47º refere que “os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais”. Reconhece-se, assim, a possibilidade de flexibilidade, já aceite na própria construção do currículo. Além disso, consideram-se as especificidades regionais e, no caso do ensino secundário, a especificidade local: o documento estabelece que podem “as suas componentes apresentar características de índole regional e local, justificadas nomeadamente pelas condições socioeconómicas e pelas necessidades em pessoal qualificado”.

Pacheco (2003) procura explicar a forma como esta flexibilidade foi regulamentada, no fim do século XX, em que foi atribuída à escola a responsabilidade de adaptar o currículo nacional, ou seja, foi regulamentada a

“possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais” (Pacheco, 2003, p. 10).

Apesar da existência de um quadro de referência estabelecido através do currículo nacional, nomeadamente em aspetos como os programas curriculares e de os manuais de estudo oficiais e o processo de avaliação serem uma realidade, o professor, como observa Pacheco (2000), tem uma autonomia de orientação que lhe permite alguma flexibilidade na sua prática docente. Na verdade, e como refere o autor, verifica-se que a autonomia do professor é mais limitada pelas normas da própria instituição escolar do que pelas normas dos órgãos administrativos centrais.

Relativamente aos princípios subjacentes à Gestão Flexível do Currículo, Leite (2000), apoiado num documento orientador das políticas para o Ensino Básico de 1998, considera que

“(…) a ideia de que a ‘gestão flexível do currículo’ tem subjacente o princípio da importância da escola e dos professores na configuração curricular, não implicando,

portanto, uma estrutura organizacional única e pressupondo, sim, uma ‘adequação do trabalho à diversidade dos contextos e, simultaneamente, a promoção de um ensino de melhor qualidade para todos’” (Leite, 2000, p. 23).

Abrantes (*in* Vieira & Sampaio, 2000) defende, ainda, que a "ideia da gestão flexível do currículo (...) é muito mais um caminho que é preciso percorrer para evoluirmos na nossa conceção de currículo, de desenvolvimento curricular e gestão do currículo, do que propriamente uma reforma clássica". O autor salienta, para além disso, a importância de "ir acompanhando e avaliando e percebendo o que, neste caminho, não está realmente a funcionar, que recuos é preciso fazer, que ziguezagues é preciso fazer, que novas ideias é que surgem, mas tendo um objetivo, uma intenção, neste nosso percurso" (Abrantes, citado por Vieira & Sampaio, 2000, p. 143).

Num documento do Departamento de Educação Básica de 1999 (p. 6-8), são salientados vários objetivos para a implementação da referida Gestão Flexível do Currículo: “Contribuir para a construção de uma escola de qualidade, mais humana, criativa e inteligente, com vista ao desenvolvimento integral dos seus alunos”, isto é, valoriza-se a vertente humanista do ensino que encara o desenvolvimento de forma holística, um princípio que tem sido, diversas vezes, apregoadado, mas ainda com um aparecimento tímido, na sua realidade curricular; “promover uma nova prática curricular, assumida, gerida e avaliada pelas escolas, no contexto de um currículo nacional que enquadre as competências essenciais”, promovendo, deste modo, uma relativa autonomia das escolas, mas mantendo o enquadramento do currículo nacional e a noção de currículo baseado em competências; “contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, alargando e reconhecendo a sua capacidade de decisão em áreas chave do currículo”, fomentando, assim, a valorização dos professores e a importância do desenvolvimento profissional e, logo, da formação contínua, e promovendo a noção de profissionais com poder deliberativo.

Barroso (1998, p. 104) defende que “os professores revelam, no geral, uma informação deficitária sobre o que é um projeto educativo e em que medida o mesmo se distingue de um simples plano de atividades”. Além disso, como salienta Reis (2005, p. 67), “É através do projeto curricular de escola/agrupamento que o currículo nacional é contextualizado no respeito estrito do projeto educativo da escola e do projeto curricular de turma operacionaliza-o em função de cada turma”. Por outro lado, no entender de Leite (2003b, p. 118), o projeto curricular de escola

e o projeto curricular de turma são construídos no contexto do currículo nacional, ou seja, “têm como referência as políticas educativas nacionais e justificam-se enquanto dispositivos para melhorar a atuação educativa, gerindo essa atuação. No entanto, cada um deles refere contextos diferentes, implica concretizações diferentes e é projetado por órgãos diferentes” (Leite, 2003b, p. 118).

Ao fazer a distinção entre o projeto curricular de escola e o projeto curricular de turma, Leite (2003b, p. 116) destaca a distinção relativa ao nível de trabalho. Ou seja, o projeto curricular de escola é construído, de acordo com o currículo nacional, focando-se, para isso, nas competências essenciais e transversais e na ordem de prioridades inerentes ao contexto escolar e delineando-se os conteúdos de cada área curricular, enquanto o projeto curricular de turma é baseado no projeto curricular de escola e tem em conta as características particulares da turma, é importante “permitir um nível de articulação (horizontal e vertical) que só as situações reais tornam possível concretizar” (Leite (2003b, p. 116).

Pode, nesse sentido, como advogam Cármén e Zabala (1991), definir-se o projeto curricular de escola/agrupamento como um conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa de professores de uma escola, que as concretiza “em propostas globais de intervenção pedagógico-didática adequadas a um contexto específico.” (Cármén e Zabala, 1991, p. 16).

Assim, segundo Leite (2003b, p. 117), o projeto curricular de escola

“(...) define um esquema organizativo de concretização do currículo que, depois, no projeto curricular de turma é adequado ao grupo concreto dos alunos da turma, com a consubstanciação da diferenciação pedagógica, realizada pelo Conselho de Turma que, para isso, fará a caracterização da turma e a avaliação das situações de aprendizagens adquiridas”.

O projeto curricular de escola e o projeto curricular de turma são, no fundo, instrumentos de adaptação do currículo nacional às particularidades regionais, locais, escolares e de cada turma, em concreto. Como lembram Pacheco e Morgado (2002, p. 40), o P.C.E. pode ser “entendido como definição e implementação, por parte dos professores, de linhas de ação com o intuito de modelar e adaptar os conteúdos propostos às especificidades dos alunos e à particularidade de cada contexto escolar”.

Atualmente, a realidade, nas escolas, como notam Ramos e Costa (2004, p. 94), é que “vivemos, ainda, num clima caracterizado por múltiplas contradições, em que no mesmo espaço organizacional (escola) coexistem perspectivas opostas entre os professores. Nesse sentido, a

gestão do currículo acaba, assim, por ser o produto de uma ação conjunta e complexa, onde os aspetos a considerar, para uma melhor compreensão da sua filosofia e da sua dinâmica, são bastante diversos.

3.2. Os atores do processo curricular

Gimeno Sacristán (2007, cit. por Castro, 2010) considera o currículo a expressão de uma intenção e conteúdo, devendo, para servir os objetivos que se propõe atingir, ser implementado com eficácia.

Esta afirmação leva-nos a refletir sobre os elementos que, para lá dos órgãos centrais de administração, estão envolvidos no desenvolvimento curricular, em particular a escola, os professores e os alunos, ainda que não se possa esquecer o papel do contexto social e cultural.

Lima (2005) salienta, relativamente à escola e ao currículo, que, pelo facto de a escola ser um espaço de alargamento da experiência humana, não deve cingir-se ao quotidiano da criança, mas contribuir para lhe dar novos conhecimentos, tornando-se, desta forma, o currículo um instrumento de formação humana.

Moreira (2008) não deixa de salientar também a tensão que se verifica, no currículo, entre as aprendizagens de aplicabilidade quotidiana e aquelas que “permitam ir além do mundo imediato”.

Segundo Machado (2010), não se pode falar de currículo como se fosse um elemento independente da instituição de ensino onde o mesmo é ou pretende ser implementado. No entender desta autora, um currículo tem de ter em conta as necessidades específicas das instituições de ensino em função das quais é desenvolvido. Efetivamente, como salientam Reis e Alves (2010, p. 197), numa perspetiva que concebe o

"currículo como projeto, é importante que o currículo prescrito a nível nacional, uniforme para todas as escolas/ agrupamentos, seja adaptado à especificidade concreta de cada uma, possibilitando uma adequação curricular coerente, consistente e adequada, que se materializa com a construção dos projetos de escola/agrupamento".

Por seu lado, Gardner (1999), relativamente à questão das disciplinas, em particular, defende que a educação deve “possibilitar o acesso ao coração intelectual, à alma experiencial de cada disciplina.”, acrescentado, ainda, que a mesma é “bem-sucedida se equipa os estudantes

com um sentido de como o mundo pode ser visto de acordo com diferentes tipos de lentes” (Gardner (1999, p. 157).

Por seu lado, Roldão (2003, pp. 16-17), relativamente ao ato de ensinar, alerta para o facto de “Ensinar, ou seja, fazer com que alguém aprenda – ter sido muito largamente preterido em favor de ‘dar matérias’, predominantemente pela via da fala do professor” (Roldão, p. 16), ao invés de “garantir que se aprenda aquilo de que se vai precisar, pessoal e socialmente, para uma boa integração social.” (Roldão, p. 16).

Leite (2003b, p. 125), por sua vez, define o conceito de “escola curricularmente inteligente” como uma

“instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior, porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo coletivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade, na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem”.

Na visão de Pacheco (2000), num processo de revisão curricular, os professores podem, por exemplo, ser encarados como elementos que deverão simplesmente implementar as mudanças que foram decididas por outrem, ou pode, em contrapartida, procurar-se incluí-los no processo, fomentando-se, assim, o seu desenvolvimento profissional. A propósito do mesmo assunto, Leite (2006, p. 72) chega mesmo a questionar “a qualidade de um currículo que é completamente construído nas costas dos professores, ou que não os tem como parceiros, e que os concebe como meras correias de transmissão do que é prescrito de forma universal”.

Apesar da importância inegável do professor, no processo de construção e implementação do currículo, é importante não esquecer que este, assim como a prática docente e o ensino, na sua globalidade, são, na realidade, desenvolvidos para o aluno. Porém, o aluno parece, de um modo geral, ser encarado como um elemento com pouco poder decisivo e a quem é dada pouca autonomia. Perrenoud (1995, p. 119), por exemplo, refere, a este propósito, que

"este fraco poder traduz, na lógica da organização, a dependência das crianças e dos adolescentes relativamente aos adultos. Considerados como imaturos, irresponsáveis, incapazes de gerirem a sua própria vida, os menores são, na escola como fora dela, colocados sob a vigilância e o poder de adultos supostamente indulgentes e responsáveis".

Rudduck (1997), por seu turno, lembra o papel do aluno neste processo, argumentando que é importante ter em conta as experiências do aluno, no processo de ensino e aprendizagem, e

ter respeito “perante aquilo que eles têm a dizer sobre as suas experiências de aprendizagem” (Rudduck, 1997, p. 2).

Não se pode, assim, ignorar, como nota Apple (1999, p. 59), que

"o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo".

Em síntese, o currículo acaba por ser o produto de uma representação social. Desse modo, como observa Gimeno Sacristán (2000, p. 124), na escola “(...) não se aprende tudo, nem todos aprendem o mesmo, daí que o primeiro problema curricular tem um significado social e político”.

Como relembra Machado (2010), no desenvolvimento de um currículo, os interesses do Estado e da comunidade académica poderão ser coincidentes ou não, sendo que, nesta última situação, se criam obstáculos que é necessário ultrapassar, com vista a uma adoção eficaz do currículo, na prática do ensino.

Com efeito, a construção do currículo é um processo tão complexo e social que Goodson (2005, p. 8, cit. por Souza, 2010, p. 50) afirma que nele "convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos "nobres" e menos "formais", tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controlo”.

A questão do currículo é de tal modo complexa que nos merece uma reflexão mais aprofundada, sendo, nesse sentido, importante refletir sobre os contextos teóricos que suportam o desenvolvimento curricular, na atualidade, isto é, sobre os quadros teóricos de referência focados no currículo.

3.3. Teorias do currículo

Como alertou Kliebard (1975, p. 39), é “o campo do currículo (que) deve ser desenvolvido – não o modelo universal de desenvolvimento do currículo”.

As teorias do currículo são quadros contextuais que, na perspetiva de Pacheco (2001, p. 33), visam explicitar as várias dimensões do currículo, sendo “apresentadas quer sob a forma de

orientações, ideologias, concepções, quer sob a forma de processos de legitimação e de modelos de conhecimento”.

Na década de 70 do século passado, surgiram novas conceitualizações educacionais que questionavam, de algumas formas, as vigentes até à altura (Silva, 2000). Neste processo, destacam-se duas influências particulares: a de um movimento denominado de Nova Sociologia da Educação, com origem na Grã-Bretanha, inspirado no trabalho de um sociólogo chamado Young (1980, p. 2), que argumenta que "o currículo é o mecanismo através do qual o conhecimento é distribuído socialmente"; o Movimento de Reconcetualização do currículo, originário dos E.U.A., ligado, geralmente, ao trabalho de Pinar (1975), que entende que a sua abordagem deverá ser orientada não para "guiar os práticos, como acontece com os tradicionalistas (mas ter como função) a compreensão (...) semelhante àquela que as humanidades tentam alcançar" (Pinar, 1975, p. 76), em que o cerne do currículo é o indivíduo, no seu percurso evolutivo e na sua participação, a nível social.

Foi com a linha da teoria de pensamento do Movimento de Reconcetualização do currículo (Pinar, 1975) que começou a criar-se um afastamento gradual da tradição tyleriana que, de acordo com Pacheco (2006, p. 57), assentava a construção de currículos na “linearidade e prescrição e alicerçada na pedagogia por objetivos”.

A propósito da teoria do currículo, Pinar (2003, p. 140-141) considera que esta se reporta à "descoberta e à articulação, para si e para os outros, do significado educacional das disciplinas escolares, para o eu e para a sociedade, em momento histórico em constante transformação". Segundo Leite (2002, p. 73), a teoria curricular crítica, que surge associada aos movimentos referidos, "recupera a importância da pessoa humana, enquanto ser individual e social e o sentido moral e ético inerente ao ato educativo". Por seu lado, Doll (1997, p. 75), com uma posição bastante pessimista relativamente à evolução das teorias do currículo, alerta que "o discurso passado e recente sobre o currículo (...) não prestou atenção à complexidade do pensamento humano" acrescentando também que “o século XX foi um século de desilusão”.

Um dos modelos curriculares que merece uma atenção particular é o modelo curricular de Tyler (1949), introduzido na obra “Basic Principles of Curriculum and Instruction”, que visava, segundo o seu autor, apresentar um método racional para pensar e interpretar o currículo e o programa de ensino vigentes, ao mesmo tempo que procurava apresentar propostas de métodos, estratégias e práticas que abarcassem as questões consideradas por ele centrais na sua teoria

(Tyler, 1949): os objetivos da instituição de ensino; as experiências de ensino mais adequadas para alcançar os objetivos delineados e o modo como deverão ser organizadas estas experiências; analisar se os objetivos são atingidos, ou seja, a avaliação (Tyler, 1949).

Leite (2002, p. 58) considera que

"a procura da eficácia e da eficiência e as críticas em torno de uma educação escolar que exclusivamente se orientava para o ensino ministrado pelos professores geraram um movimento que substituiu a ênfase dada aos conteúdos pela ênfase nas habilidades e destrezas a adquirir e a desenvolver pelos estudantes, ou seja, deu lugar a uma orientação curricular tecnicista influenciada pelas correntes psicológicas comportamentalistas".

Por seu lado, Pacheco (1996, p. 35) considera que o currículo perspectivado segundo esta abordagem é encarado como "um produto, um resultado, uma série de experiências de aprendizagens dos alunos, organizadas pela escola em função de um plano previamente determinado." Trata-se, assim, de uma abordagem focada particularmente nos objetivos que, na verdade, são considerados "ponto de partida determinante dos processos e dos fins a alcançar (Leite, 2002, p. 59).

Uma interessante crítica interessante dirigida a esta abordagem curricular é feita por Gimeno Sacristán (2000, p. 46), que considera que a visão tyleriana apresenta "um enfoque eficientista que perde de vista o valor da experiência escolar na sua globalidade, muito mais ampla do que a definida pelo referencial estrito de meios-fins e que pretende padronizar os produtos educativos e curriculares, reduzindo a habilidades as competências do professor".

Apesar das críticas feitas à visão tyleriana do currículo, a verdade é que esta abordagem continua presente, na atualidade, ainda que de uma forma parcial.

3.4. O currículo e a literacia

Nesse sentido, Gimeno (2000, p. 46) argumenta que a visão de Tyler "foi decisiva e estabeleceu as bases do que tem sido o discurso dominante nos estudos curriculares e nos gestores da educação (...), da inspeção, da formação de professores, etc.", sendo de sublinhar também que a gestão e a implementação do currículo não devem perder de vista a literacia, sob pena de não cumprir, de forma eficaz, as diversas metas que se propõe alcançar no ensino.

A este respeito, a OCDE no documento *A escola e a qualidade*. (1992, p. 126) salienta que se pretende

"professores que velem pelo desenvolvimento geral das crianças, tanto psicológico, físico e social como puramente intelectual, ainda que esta exigência varie de país para país, como o mostraram vários estudos comparativos recentes".

Esta afirmação mostra-nos que é preciso que a literacia seja mais do que um conceito teórico, ao mesmo tempo que necessita de ser inscrita nos currículos, de uma forma demarcada, como exige a sociedade atual. Além disso, a afirmação mostra-nos, ainda, a complexidade da responsabilidade do docente, que, para lá de transmitir conteúdos associados à sua área científica particular, apoia o aluno no seu desenvolvimento global, preocupando-se com o seu bem-estar psicológico, físico e social. Não é, por exemplo, possível aceitar que professores se foquem apenas no ensino da multiplicação, completamente alheios a um ambiente familiar violento, a situações de maus tratos ou à vivência de experiências de “bullying”.

De um ponto de vista mais multicultural, podemos também salientar a abordagem da educação de indivíduos de outras etnias e culturas, que, frequentemente, critica a pouca motivação dos alunos, a falta de empenho, o absentismo significativo e, logo, o mau aproveitamento, sem considerar a especificidade de cada cultura. Compete, por isso, aos docentes, à comunidade escolar e ao Governo esforçarem-se mais por compreender e abarcar estas particularidades nos seus currículos. Mais concretamente, o docente deve ser mais dinâmico e promover estratégias e metodologias de ensino que possam ter impacto numa população para quem o conhecimento tem um papel muito diverso do dito conhecimento normativo.

A preocupação com a literacia verifica-se também, por exemplo, nos princípios basilares do ensino básico: a universalidade, no sentido de todos os cidadãos terem direito a determinado nível de educação; a obrigatoriedade, no sentido de ser necessário que o cidadão tenha um nível de educação considerado essencial para que possa desempenhar os seus papéis no meio social em que se insere; a sociabilidade, que foca, em particular, a questão da escola enquanto lugar de sociabilidade, de aprendizagem de valores e normas sociais, fundamentais para uma plena cidadania (ver Pacheco, 1995).

De acordo com Moreira e Candau (2003), na atualidade, numa sociedade consciente e focada no multiculturalismo, nomeadamente em países onde a diversidade cultural é significativa

como é, por exemplo, o caso do Brasil –, é importante que a definição do currículo tenha em consideração uma grande diversidade de aspetos, que obrigam, em particular, o professor a repensar as suas atitudes e comportamentos pedagógicos, e a adaptar-se, constantemente, às exigências que lhe surgem, na sala de aula.

Segundo Moreira (2001a), o currículo tem sido encarado de diversas formas. Ou seja, salienta-se quer a questão dos conteúdos, quer a das experiências de aprendizagem, quer a planificação, os objetivos, as competências, e, até mesmo, a questão da avaliação.

Moreira (2001a, p. 5) associa a questão do currículo, no Brasil, à formação de identidades, afirmando, a esse propósito, que “O currículo é visto como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades”. Ao mesmo tempo, o autor questiona-se sobre essas mesmas identidades que se pretende que os currículos desenvolvam, nomeadamente se estas são uniformizantes ou devem ter em conta a multiplicidade cultural existente.

Moreira (2001b) salienta alguma literatura científica na área do currículo e do multiculturalismo, particularmente estudos sobre a educação a vários níveis, em indivíduos negros (Candau & Anhora, 2000; Gomes, 1996; Santana, 2000; Santos, 1997; Silva, 1999; Souza, 1997, cit. por Moreira, 2001b, p. 68); na população indígena (Campos, 2000; Côrtes, 1996; Gomes, 2000; Monte, 2000; Silva, 1999, cit. por Moreira, 2001b); na população cigana (Ferreira, 1998; Gomes, 1999, cit. por Moreira, 2001b).

Moreira destaca, também, o estudo de Paraíso (1997, cit. por Moreira, 2001b) que foca o debate sobre o racismo na formação dos professores, em quatro trabalhos sobre a formação do professor com um foco no multiculturalismo (Canen, 1997, 1999; Gomes, N. L., 2000; Pinto, 1999, cit. por Moreira, 2001b, p. 70) e o estudo de Valente (1998, cit. por Moreira, 2001b) sobre a educação e o papel que a mesma desempenha na diversidade étnica.

Sobre esta questão da multiculturalidade, Moreira e Candau (2003, p. 161) lembram que

“a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que é chamada a enfrentar”.

Os dois autores (Moreira & Candau, 2007, p. 41) acrescentam, ainda, que é importante “tornar o currículo um espaço de crítica cultural”, sendo, para isso, necessário introduzir manifestações de cultura popular na escola.

Dir-se-ia que, em sociedades tão multiculturais como a brasileira, para além dessa abordagem não ter em conta o estado de arte rico, relativamente à educação multicultural, que se tem desenvolvido na área das Ciências da Educação parece também um contrasenso fomentar uma uniformização. Assim, tendo em conta que o currículo tem necessariamente uma característica uniformizante, é importante que esta não seja preponderante nem impeditiva da valorização de identidades pessoais, sociais e culturais diversas.

De acordo com Santos (2003a, p. 33), contudo, não se verifica, no desenvolvimento dos currículos, uma abordagem multicultural progressista e “as versões emancipatórias do multiculturalismo baseiam-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos”.

No caso da classe social, Moreira (2001b, p. 71) salienta o estudo de Hage (1996, cit. por Moreira, 2001b, p. 71), que abordou um projeto pedagógico voltado para crianças de estrato social baixo e argumentou a necessidade de “uma prática educativa transformadora e emancipatória”, onde a comunicação e a empatia sejam fomentados, numa perspetiva democrática e de articulação com outras instituições e elementos da sociedade.

Nota-se, portanto, uma lacuna naquilo que Connell (1993, cit. por Moreira e Candau, 2003, p. 157) descreve como justiça curricular, considerando que esta forma de justiça deverá estar alicerçada em três bases: os interesses dos mais desfavorecidos; a participação e ensino escolar comuns; os resultados do percurso histórico em prol da igualdade. Assim, a justiça curricular seria avaliada pela capacidade ou não das estratégias e práticas de ensino originarem menor desigualdade no âmbito da rede social em que o sistema educativo se insere. Moreira e Candau (2003, p. 157), por seu lado, sugerem uma maior abrangência do termo ‘justiça curricular’: “a proporção em que as práticas pedagógicas incitam o questionamento às relações de poder que, no âmbito da sociedade, contribuem para criar e preservar diferenças e desigualdades”.

Pode, então, compreender-se de que modo o currículo é um instrumento da literacia, ao delinearem-se percursos educativos e ao construí-lo de acordo com aquilo que se espera que sejam as competências necessárias para que os alunos se tornem cidadãos completos e capazes

de mobilizar os seus conhecimentos no cotidiano, com vista a interagirem socialmente e, assim, tornarem-se elementos ativos da sociedade em que se inserem.

Para garantir, o mais possível, o alcance deste e de outros objetivos, é importante mobilizar diversos mecanismos e procedimentos, no ensino, que possam, de alguma forma, contribuir para o sucesso escolar. É o caso, por exemplo, da avaliação da prática docente, que visa, sobretudo, apurar e regular a qualidade de ensino.

A atividade docente é de tal forma complexa que Le Boterf (1997, pp. 37- 94) descreve seis competências, apoiadas no saber e no conhecimento, que devem ter os profissionais de profissões mais difíceis, como é, por exemplo, o caso dos professores: saber agir adequadamente; saber mobilizar conhecimentos adequados ao contexto; saber articular conhecimentos; saber transpor; saber aprender; saber realizar as suas tarefas com empenho.

4. O papel e a importância da formação dos professores para a construção de uma literacia mais eficaz

4.1. Formação inicial e formação contínua dos professores: duas etapas essenciais para uma prática mais eficaz da docência

Atualmente, o ensino, de um modo geral, passa por uma fase difícil, pois um número elevado de crianças ou adultos são alfabetizados, mas não são letrados. Na verdade, frequentemente, o indivíduo alfabetizado lê o que está escrito, mas não consegue compreender e interpretar o que leu; por outro lado, uma maioria das pessoas não domina os usos sociais da escrita, isto é, não sabe, por exemplo, elaborar um requerimento ou uma ata ou não sabe preencher um determinado impresso.

Nesse sentido, o professor tem um papel muito importante a desempenhar na transformação desta pessoa alfabetizada numa pessoa letrada, o que pode ser conseguido através de diversos incentivos, no que toca à leitura de diversas tipologias textuais, à aplicação de exercícios de interpretação e compreensão de diferentes tipos de textos, usando, para isso, os instrumentos e as estratégias de ensino e aprendizagem mais apropriados. E, aqui, a formação de professores deve pautar-se, o mais possível, por critérios de rigor, competência e exigência.

Bizarro e Braga (2005b, p. 26) salientam que

“A universidade (...) deverá transformar os seus processos de investigação, de ensino e de extensão segundo três princípios: a prioridade da racionalidade moral-prática e da racionalidade estético-expressiva sobre a racionalidade cognitivo-instrumental; a dupla rutura epistemológica e a criação de um novo senso comum; a aplicação edificante da ciência no seio de comunidades interpretativas. (...)”

No entender destas autoras (Bizarro e Braga, 2005b, p. 26), “Só assim o professor que nela se forma poderá romper com o mal-estar em que se encontra e compreender que, na capacidade de se conhecer/refletir e conhecer/refletir o outro, reside a chave da revalorização da sua profissão”.

Nóvoa (s/d) sistematiza o processo académico universitário que dá acesso à docência através da distinção de três etapas: inicialmente, uma fase de licenciatura numa disciplina científica, seguida do mestrado em ensino e, por fim, de um estágio profissional.

Incumbe, pois, às instituições do ensino superior dar a formação inicial aos futuros professores, com vista, sobretudo, a uma formação de base sólida para poder dar continuidade a uma formação contínua mais sustentada e orientada para uma prática mais otimizada da docência.

Relativamente à formação inicial de professores, podemos dizer, como defende Estrela (2002, p. 18), que a formação inicial é “o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoas”, que, como preconizam Formosinho e Niza (2009, p. 125), “visa proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função de professor”.

Entre outros aspetos, a formação inicial dos professores pretende desenvolver a prática reflexiva, a partir da prática docente e da cooperação e a articulação com outros elementos sociais e educativos (Formosinho & Niza, 2009). É, por isso, importante, como sublinham Hargreaves e Fullan (1992, cit. por Oliveira-Formosinho, 2009, p. 235), um contexto mais propício, com vista a alcançar os melhores resultados ao nível da formação, sendo, para isso, uma prioridade compreender a denominada “ecologia do desenvolvimento do professor”.

No entender de Pimenta (1999, pp. 25-26), a prática docente implica que esta só poderá acontecer, após os formandos já terem alguma experiência: “O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer” (1999, p. 26). Houssaye (1995, p. 28), por seu lado, defende que “a especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a

contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz".

Por outro lado, uma área frequentemente descurada na formação inicial de professores, em Portugal e no Brasil, apesar da sua relevância na sociedade global atual, é a questão do multiculturalismo. De acordo com Moreira e Candau (2003), o papel a desempenhar pelos docentes, no processo de construção de uma sociedade igualitária, onde o multiculturalismo é aceite e compreendido, é essencial, sendo, por isso, a formação dos professores importante para focar estas questões.

Tendo em conta a necessidade de uma permanente “reciclagem” a que a carreira docente necessariamente obriga, os professores, para além de uma preparação inicial, deverão investir numa formação mais permanente e continuada, no sentido de se atualizarem, o mais possível, ao nível, do conhecimento, estratégias, metodologias, instrumentos, entre outros.

Assim, na perspetiva de Imbernón (2000, p. 71), a formação permanente

"não deve oferecer apenas novos conhecimentos científicos, mas principalmente processos relativos a metodologias de participação, projetos, observação e diagnóstico dos processos, estratégias contextualizadas, comunicação, tomada de decisões, análise da interação humana. (...) que permite criar processos próprios, autónomos, de intervenção, em vez de buscar uma instrumentalização já elaborada".

De um modo geral, os especialistas reconhecem que a formação contínua contribui para a melhoria da prática docente (Barroso & Leite, s/d; Oliveira Formosinho).

No entanto, como observam Fullan e Hargreaves (2001), a formação contínua tem negligenciado várias questões relevantes, tais como o papel do professor, a individualidade deste, o contexto de ensino, a cultura de ensino e as relações profissionais que se estabelecem entre os pares. Nesse sentido, Ferreira (2009) salienta a importância do contexto na formação contínua, considerando, assim, ser necessário refletir sobre a articulação entre a formação e o trabalho concreto do professor, no meio em que se insere, isto é, a comunidade escolar.

Para isso, é fundamental que se (re) pensem e criem novos modelos de formação, mais ajustados ao desenvolvimento das diferentes realidades e contextos onde são pensados e implementados e que acompanham, inevitavelmente, a evolução dos tempos.

4.2. Que competência(s) para desenvolver a literacia?

Sendo o estado da arte sobre a literacia relativamente rico em Portugal, o mesmo pode, de alguma forma, servir de inspiração para a realidade brasileira, contribuindo, assim, para a emergência de novas abordagens e paradigmas, nesta área do saber.

Nesse sentido, embora o foco do nosso trabalho seja a realidade brasileira, como já tivemos a oportunidade de sublinhar, entendemos ser relevante e pertinente proceder a uma descrição e análise, ainda que breves, da presença e das manifestações da literacia, em Portugal. Na verdade, uma análise do estado da arte existente neste país, quando confrontado com a realidade do Brasil, poderá, de certo modo, ajudar-nos a encontrar alguns pontos de reflexão importantes e ainda mais enriquecedores para dar resposta às perguntas de investigação a que procuramos dar resposta, no presente estudo.

Em Portugal, foi regulamentada uma legislação, em 2007, relativa às habilitações necessárias para a prática da docência, onde se focavam seis dimensões de competência em que assentava a formação inicial: a dimensão “*formação na área da docência*”, que remete para os conhecimentos específicos da área científica a ministrar; a dimensão da “*didática específica*”, onde se articulariam os conhecimentos científicos específicos com os aspetos pedagógicos do ensino (Esteves, 2009, p 46); a dimensão “*formação educacional geral*”, que aborda áreas generalistas das Ciências da Educação; a “*formação cultural, social e ética*”, referente a aspetos associados ao contexto e deontologia necessária para a prática do ensino; a dimensão de “*iniciação à prática profissional*”, já focada em aspetos mais específicos da prática da docência; a “*formação em metodologias de investigação educacional*”, que valoriza a articulação entre a prática de ensino e a investigação (Esteves, 2009, p 47).

Perrenoud (2000) descreve, também, algumas das competências que considera imprescindíveis num docente: competências para gerir o progresso da aprendizagem, para promover o envolvimento dos alunos na aprendizagem; e promover o envolvimento dos pais, bem como competências para utilizar as TIC, para refletir eticamente e para gerir a sua própria formação, que deverá ser perpetuada como uma formação contínua.

Esteves (2009, p. 43), na linha do pensamento de Le Boterf (1997, p. 21) – que distingue entre “*profissões simples e profissões complexas*”, caracterizando as complexas como as profissões em que se verifica a necessidade de uma adaptação constante e onde existem

elementos de incerteza –, considera que a docência é uma profissão complexa (Esteves, 2009, p. 43-44). Inspirado, ainda, em Le Boterf (1997, p. 27), o autor refere, entre outros aspetos, às novas tecnologias da informação e comunicação, que tem vindo a exigir dos professores, como já referimos, um esforço de adaptação.

Face à importância do papel desempenhado, na sociedade de conhecimento atual, pelas Tecnologias de Informação e Comunicação no desenvolvimento da literacia, abordaremos, de seguida, como estas ferramentas influenciam, promovem e/ou perturbam o desenvolvimento da literacia nos indivíduos. Ao mesmo tempo, procuraremos refletir sobre estratégias de utilização das TIC mais benéficas para o percurso do indivíduo.

4.3. Competência(s), currículo e formação de professores

O conceito de “competência”, que começou a destacar-se na área das Ciências da Educação, na última década do século XX (Esteves, 2009, p. 38), é difícil de definir. Na verdade, segundo Ropé e Tanguy (1997, p. 16), a competência é uma noção que “se apresenta (...) como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos.” Pacheco (2011a, p.10) defende, a este propósito, que o termo “competência” abrange, no campo da Educação, uma dimensão cognitiva e uma dimensão operacional, assumindo, por isso, como preconiza Pacheco (2011a, p. 43), “muitos significados e usos curriculares e, logo, “múltiplos sentidos” (Perrenoud, 1997, p. 7).

Por seu lado, Esteves (2009) observa a existência de especificidades inerentes ao conceito de “competência”, quando este é perspectivado no singular ou no plural: “Na primeira forma, *a competência*, o conceito remete para a qualidade que separará profissionais competentes de profissionais incompetentes, profissionais mais e menos competentes” (p. 38), enquanto a expressão “competências” remete para um certo número de traços particularizáveis evidenciados na ação, que podem ser observados e descritos sem que necessariamente se lhes tenha que atribuir um valor” (p. 39).

No “currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais”, Abrantes (2003, p. 9) refere, por seu lado, que o termo “competência” “integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendido como saber em ação ou em uso. Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim

de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno" (p. 9).

Por outro lado, o conceito de “competência” é, frequentemente, confundido com outros conceitos, tais como “desempenho” e “capacidades”, apesar de serem distintos.

Perrenoud (2004, p. 56), por exemplo, distingue estes dois últimos conceitos: "o desempenho é uma ação situada, datada e observável", enquanto "a competência é o que subjaz ao desempenho". No entanto Pacheco (2011a, p. 46) lembra que "não há um saber-fazer, um saber-ser sem o saber". Assim, na perspectiva deste último autor, a competência refere-se não apenas ao "saber-fazer", mas também à capacidade de utilizar este saber.

Por seu lado, Rey, Carrette, DeFrance e os colaboradores (2005) argumentam que o conceito de competência se refere a várias capacidades únicas que têm em comum vários aspetos: serem passíveis de adaptação; singulares, verdadeiramente únicas e específicas a cada indivíduo; interiores, no sentido em que não são diretamente observáveis, em oposição, por exemplo, ao desempenho, isto é, um comportamento e, logo, observável e exterior; de mobilização, ou seja, de utilizar e articular conhecimentos.

Ainda no âmbito da mesma questão, Perrenoud (2004, p. 56) argumenta que "A competência não reside nos recursos (conhecimento, capacidades...) a serem mobilizados, mas na própria mobilização desses recursos. A competência compete à ordem do saber mobilizar".

Dolz e Ollaginer (2004, p. 10), da sua parte, distinguem o conceito de competência do de "capacidade": "a noção de competência designa a capacidade de produzir uma conduta num determinado domínio", ou seja, ter capacidades não implica necessariamente que se tenha competência. Pacheco (2011a, p.44) considera que a "competência é uma capacidade, uma capacidade que revela o domínio de um conjunto de saberes, reportado a um dado corpus de conhecimento, e que se pode tornar visível num dado contexto de ação", sendo este mesmo contexto de ação o desempenho.

Podemos apontar como exemplo disso uma das competências mais importantes que o ser humano desenvolve, isto é, a competência linguística (Chomsky, 1977), que se refere à capacidade de o indivíduo aprender a falar, um aspeto inato ao ser humano, que se desenvolve num sistema de regras uniforme adotado pelos utilizadores de uma determinada linguagem ou idioma. Assim, o autor argumenta que a competência linguística é "subjacente ao comportamento mas não é compreendido de um modo direto e simples no comportamento"

(Chomsky, 1977, p. 15), o que ilustra, de certa forma, a complexidade e a riqueza do conceito de competência e salienta o facto de esta não ser diretamente observável.

Perrenoud (1997, p. 7) utiliza o termo “capacidade” na sua definição de competência, quando afirma que competência é a "capacidade de agir eficazmente num tipo definido de situação, capacidade que se apoia em conhecimentos, mas que não se reduz a eles". Para Silva (1999, p. 60), competências são "capacidades de natureza cognitiva, sócia afetiva e psicomotora que se expressam, de forma articulada, em ações profissionais, influenciando, de forma significativa, na obtenção de resultados distintivos de qualidade", tais como os seguintes:

"comunicar-se por meio de diferentes formas: fala, escrita, desenhos, esquemas; relacionar-se com outras pessoas, trabalhar em equipe; ter iniciativa; organizar-se pessoalmente; organizar seu ambiente de trabalho; buscar dados e informações para fundamentar argumentos e decisões; utilizar com fluência a tecnologia disponível quotidianamente aos cidadãos e profissionais" (Silva, 1999, p. 60).

Um outro conceito que merece reflexão, pela relação próxima que mantém com o conceito de “competência”, é a de qualificação profissional, que, segundo Jonnaert (2002, p. 14) foi perspectivada, até aos anos 80, como “o conjunto de capacidades e de conhecimentos socialmente definidos e requeridos para realizar um determinado trabalho.”, tendo, mais tarde, sido encarada como uma habilidade pessoal para gerir tarefas profissionais. No entanto, de acordo com Esteves (2009, p. 42), é somente, a partir da década de 90, que a qualificação passa a ser encarada “como aquilo que acompanha a estruturação da ação”.

Atualmente, a conceção e desenvolvimento do currículo assentam, visivelmente, numa abordagem que privilegia as competências, descritas a vários níveis, designadamente, quer a nível geral – competências gerais – quer particular – as competências específicas. Importa, assim, refletir sobre a relação existente entre competências e currículo.

Sendo um dos objetivos principais da escola a promoção das competências nos alunos com vista, sobretudo, a uma inserção mais eficaz na sociedade, o currículo assume-se como um projeto conjunto que reflete uma determinada realidade, da qual deriva e para a qual converge, através de uma série de diretrizes, estratégias e atividades no sentido do sucesso escolar e, logo, do desenvolvimento de competências (Pacheco, 2006).

Temos, nesse sentido, as denominadas competências metodológicas ou transversais, que remetem para a “cultura escolar no sentido da busca de um denominador comum presente quer nos saberes adquiridos para lá das disciplinas e áreas, quer nas atividades cognitivas de

aprendizagem” (Pacheco, 2006, p. 66), preocupadas com a questão do saber e do aprender e as competências funcionais ou comportamentais. Por seu lado, as competências transversais podem ser definidas como "aquelas que não estão diretamente ligadas às áreas técnicas ou profissionais específicas" (Hattum-Janssen, 2010, p. 216), que Rey (1996, p. 139) prefere designar de “competência metodológica”.

No “Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais” (Abrantes, 2003, p. 10), por exemplo, a elaboração do currículo nacional assenta na distinção entre competências gerais, que representam "um elemento de trabalho central no processo de desenvolvimento do currículo" (p. 10), e as competências específicas, relativas a cada área disciplinar, em particular.

Podemos, assim, concluir que existe uma forte relação entre o currículo e as competências, dado que o currículo é desenhado com vista a desenvolver competências, o que é, particularmente, visível na distinção entre os ciclos de estudo e as disciplinas.

Apesar disso, o currículo do ensino básico salienta que se pretende "dar um passo significativo no sentido de uma efetiva articulação entre os vários ciclos do ensino básico" (Abrantes, 2003, p. 9), numa abordagem inspirada na importância atribuída à aprendizagem ao longo da vida. Assim sendo, as competências não são "entendidas como objetivos acabados e fechados em cada etapa, mas sim como referências nacionais para o trabalho dos professores" (Abrantes, 2003, p. 9).

O facto de se definir e encarar o currículo como uma referência de trabalho aponta para uma flexibilidade na adoção destes parâmetros pelos professores, nas suas práticas de ensino. De facto, mais adiante, no mesmo documento (Abrantes, 2003, p. 11), é referido que

"As competências essenciais constantes do presente documento devem ser entendidas à luz dos princípios de diferenciação pedagógica, adequação e flexibilização, que estão subjacentes ao processo de reorganização curricular do ensino básico. Isto significa que haverá inevitavelmente caminhos muito diferentes para o desenvolvimento das competências enunciadas (...)"

Nessa perspetiva, a construção dos currículos assenta no conceito de competência e na aprendizagem por competências, quer implícita quer explicitamente. Pimenta (1999, p. 15) salienta a importância do papel desempenhado pelo professor, sublinhando, ao mesmo tempo, que se “(...) impõe a necessidade de repensar a formação de professores”. De facto, a formação de professores é de uma relevância inquestionável para uma prática mais eficaz. Com efeito, ainda que a “vocação” para o ensino seja importante, a verdade é que sem conhecimentos e

competências desenvolvidos é difícil acontecer uma práxis de qualidade. Na verdade, como defendem Pacheco e Flores (1999, p. 45), "Tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas".

Silvestre (2003), ao refletir sobre os conceitos de “educação” e “formação”, considera que os mesmos “são dois conceitos extremamente ambíguos, polissêmicos e polêmicos porque se cruzam e, por vezes, surgem como contraditórios e dissonantes porque se chocam” (Silvestre, 2003, p. 33). Para Marcelo (1999, p. 26), a formação de professores é um processo através do qual "os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições que lhes permitem intervir profissionalmente". Por seu lado, Alves (2009, p. 10), ao conceitualizar quatro termos – educação, instrução, formação e desenvolvimento -, frequentemente, associados entre si, afirma que “(...) a educação refere-se (...) a todos os processos pelos quais os indivíduos se desenvolvem no sentido global; a instrução designa os processos formais e institucionalizados através dos quais a educação e a formação são ministradas”, sendo a formação, de acordo com o autor, entendida como uma intervenção que influi no desempenho dos colaboradores.

Podemos, ainda, na senda de Feiman-Nemser (1990, p. 220), pensar a formação de professores numa perspetiva de “orientação”, a perspetiva mais imparcial, talvez, que podemos adotar, que remete para

“(...) um conjunto de ideias acerca das finalidades da formação de professores e dos meios para as alcançar. Idealmente, uma orientação conceptual inclui uma perspetiva sobre o ensino e sobre a aprendizagem e uma teoria acerca de como se aprende a ensinar. Tais ideias deveriam nortear as atividades práticas da formação dos professores, tais como o planeamento do programa, o desenvolvimento do curso, a instrução, a supervisão e a avaliação”.

Além disso, a formação é sempre realizada em prol de um objetivo específico, isto é, aperfeiçoar ou dotar os indivíduos de competências para a prática profissional específica. A formação é, por isso, encarada por Milkovich e Boudreau (2000, p. 338), como “um processo sistemático para promover a aquisição de habilidades, regras, conceitos ou atitudes que resultem numa melhoria da adequação entre as características dos colaboradores e a exigência dos papéis

funcionais” (p. 338). Por outro lado, a formação é, atualmente, encarada como essencial para a qualidade do ensino, como argumentam Flores e Veiga Simão (2009), que afirmam que se tem

"reconhecido (...) a importância da formação e do desenvolvimento profissional de professores como um dos elementos determinantes no contexto das mudanças em educação no sentido de elevar os padrões de ensino e de melhorar os resultados dos alunos numa sociedade economicamente cada vez mais competitiva" (p. 8).

Regista-se, assim, uma evolução na abordagem da formação de professores, que tem acompanhado as sociedades, na qual questões como a globalização e a competitividade profissional exigem melhores resultados, o que implica um ensino de melhor qualidade, e, logo, professores mais bem formados e mais bem preparados.

Durante a década de 80, com a adesão à CEE, em Portugal, a formação tornou-se uma preocupação política, o que acabou, de alguma forma, por imprimir ao termo uma “nova força, uma nova dimensão, mais forte e mais urgente” (Til, 2006, p. 6). Além disso, o aumento da escolaridade obrigatória para nove anos conduziu a uma situação diferente, ao nível da formação de professores. Como observam Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão & Tavares (1997), “passámos o ciclo quantitativo e entrámos num novo ciclo em que a prioridade se centra sobretudo nos aspetos qualitativos” (p. 2), no que se refere à formação de professores.

Por seu lado, a Comissão Europeia (2002, p. 14, cit. por Leite, 2003a) destacou também a necessidade de aperfeiçoar a formação de professores. Sublinhou, nesse sentido, o papel central dos professores num ensino de qualidade e no contexto de uma sociedade influenciada pelas novas tecnologias, afirmando, ao mesmo tempo, ser fundamental “melhorar a forma como os professores e formadores são preparados e apoiados no seu papel, que está a ser sujeito a mudanças profundas na sociedade do conhecimento” (Comissão Europeia, 2002, p. 14, cit. por Leite, 2003a, p. 4).

A prática reflexiva reveste-se também de uma importância essencial para a formação de professores. A este propósito, Nóvoa (1995b) considera que a formação do professor deve assentar, principalmente, num trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal.

Alarcão (2004, p. 12) alerta, no entanto, para o seguinte:

"Nem as atuais abordagens por competências nem a formação reflexiva resolverão o problema enquanto não compreendermos que a formação é ação e que a ação é formação."

Nóvoa (2011) salienta que é importante que a formação de professores se apoie em três aspetos primordiais: coligar, convergir e criar. A noção subjacente à ideia de coligar seria referente ao trabalho que as universidades e institutos de ensino podem realizar em articulação com outras instituições e organizações, tanto a nível nacional como internacional. A convergência remete para a importância de se pensar todas as ciências de forma convergente, com vista a promover uma investigação assente na inovação e na promoção da qualidade de vida e do conhecimento. Relativamente à criação, Nóvoa (2011) destaca a importância da universidade, uma instituição de formação com a liberdade e a independência necessárias para a criação de cursos, currículos e novas instituições de ensino.

No processo de formação, o momento mais importante é, talvez, o da avaliação, na medida em que é neste momento que se pode analisar o impacto da formação na realidade, isto é, no formando e no contexto em que este se insere, e, desta forma, recolher informação valiosa para o desenvolvimento de futuras formações.

A formação é um tema de tal modo complexo que concordamos com Giacon (2003, p. 107) quando este diz que

"A formação é muito mais que a tomada de consciência e seus processos, ela é a internalização da maneira que se constituiu essa consciência do objeto; não é o saber originário da prática e sim da reflexão sobre o saber fazer, sobre a prática; produz-se o conhecimento do conhecimento, onde não só se aprendem os conteúdos, mas se aprende como se dá essa aprendizagem, tornando possível, então, desenvolver uma consciência clara do que se pretende fazer com tais conteúdos".

Por seu lado, Ferry (1987, cit. por Pacheco & Flores, 1999) considera que a formação de professores se distingue de outros tipos de formação em três aspetos: por ser uma formação dupla, que conjuga aspetos académicos e científicos e outros de âmbito didático-pedagógico; por ser uma formação profissional, orientada para formar indivíduos com vista ao exercício das atividades de ensino; porque é também uma formação de formadores.

Face ao exposto, a formação de professores pode ser compreendida, como defende Garcia (1999), como uma área de conhecimento, de investigação e de propostas teóricas e práticas que, na Didática e na Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores intervêm profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola.

E, aqui, o ensino superior tem, indubitavelmente, um papel muito importante a desempenhar, ao nível da formação de professores para o desenvolvimento das competências e do currículo.

4.3.1. Competência(s) e formação de professores

A OCDE no documento *Manual for better training statistics: Conceptual, Measurement and survey issues* (1997, p. 7) descreve a formação como “todo o processo pelo qual um indivíduo desenvolve as competências requeridas nas tarefas relacionadas com o trabalho”.

A formação baseada em competências surgiu nos E.U.A., aplicada à formação de professores, durante a década de 60, propagando-se, depois, para outras áreas de formação profissional (Burke et al., 1975; Elam, 1971; Houston, 1980, cit. por Esteves, 2009). Segundo Esteves (2009), foram, na altura, desenvolvidos cursos de formação de professores designados de Performance/Competency based Teacher Education (P/CBTE), que tornaram mais clara a difícil e complexa distinção entre o conceito de competência e o conceito de performance. Estes programas, como sistematiza Esteves (2009), inspirado na análise de Swancheck e Campbell (1981, cit. por Esteves, 2009), eram caracterizados, essencialmente, por apresentarem competências específicas para aprender, definidas a partir de resultados experimentais que apresentassem associações positivas com aprendizagem dos alunos; por dividirem a aprendizagem em módulos; por valorizarem a avaliação e o *feedback*, bem como valorizarem uma perspetiva individual do formando e, ainda, a experiência de campo.

A implementação deste tipo de formação, vista por muitos como “uma garantia de maior exigência em termos de qualificação e certificação para a entrada na profissão” (Esteves, 2009, p. 39), criou dificuldades quer nos que a ela resistiram, quer naqueles que procuraram adotar o modelo. Burke e colaboradores (1975, p. i, cit. por Esteves, 2009, pp. 39-40) encontram uma explicação para esta situação:

“um dos problemas persistentes enfrentados pelas instituições que pretendem redefinir os seus programas de formação de professores na direção de atividades baseadas na competência é a falta geral de definição e de critérios sobre o que constitui exatamente um programa de formação de professores baseado nas competências”.

Burke (1989) definiu, ainda, alguns critérios que servem de base para caracterizar e avaliar programas de formação focados na competência, incluindo aspetos, tais como o facto de as

competências definidas serem o resultado de uma análise sobre a função profissional; as competências definidas serem consideradas as que melhor potenciam a eficácia profissional; a avaliação consistir na demonstração visível/ mensurável da competência; a necessidade do programa baseado em competências ser pensado e definido de uma forma integrada.

Esteves (2009, p. 41) descreve, como pontos principais da crítica dirigida aos programas de formação baseada em competências que se destacaram na década de 80,

“a inadequação da definição analítica das competências para retratar o perfil dos profissionais mais bem-sucedidos, perfil esse que não se limitaria ao mero somatório de competências isoladas; a falta de evidências científicas que corroborassem a superioridade dos programas baseados nas competências em relação a outros”.

Nesse contexto, tornou-se necessário encontrar os modelos de formação mais adequados para colmatar estas e outras lacunas que acabavam por prejudicar uma avaliação mais rigorosa da qualidade do ensino, nomeadamente ao nível da preparação dos professores.

4.3.2. Modelos de formação e currículo

Nesse sentido, são diversos os modelos de formação que têm sido desenvolvidos, ao longo dos anos, os quais refletem tendências organizacionais, filosóficas, económicas, culturais e sociais. Ao longo dos anos, as formações foram, e continuam a ser, delineadas, de acordo com contextos teóricos que vigoram no momento, embora algumas tendências se tenham mantido relativamente lineares.

Temos, por exemplo, segundo Alves (Alves, 2009), o modelo multinível de Kirkpatrick, desenvolvido, em 1959, que tem constituído uma base forte para a construção de muitos programas de formação até à atualidade (Alves, 2009); o modelo de avaliação de Jack Philips, que incide sobre o aspeto financeiro, em particular; o modelo CIRO (Context, Inputs, Reaction, Outputs), desenvolvido por Warr, Bird e Rackham, em 1970, que representa uma abordagem sistémica, focada em aspetos essenciais relativos a várias dimensões da formação, tais como o contexto em que ocorre a formação, os conhecimentos que se espera trabalhar na formação, os recursos a utilizar para a formação, a reação dos formandos à formação, os resultados obtidos (IQF, 2006, cit. por Alves, 2009); o modelo de avaliação CIPP (Context, Input, Process and Product) desenvolvido por Stufflebeam (cit. por Alves, 2009), na área da educação, muito

semelhante ao modelo CIRO; o modelo de avaliação de Brinkerhoff, de 1987, que incide, particularmente, sobre o contexto e o processo formativo, sendo este sistematizado através de seis etapas e em três dimensões, designadamente no impacto sobre o formando, na prática profissional e na organização; o modelo de avaliação de Patton (1978, 1986, 1996), que incide, principalmente, sobre o momento anterior e posterior à formação e encara a avaliação como um processo “que envolve os principais atores em todas as etapas da avaliação, inclusive, na tomada de decisão sobre o processo avaliativo”. (Patton, 1997, cit. por Alves, 2009, p. 30).

Além disso, é importante que reflitamos até que ponto os atuais currículos dos cursos de formação de professores estão a formar profissionais aptos a atuar como profissionais reflexivos, orientados multiculturalmente e preocupados em pesquisar e aperfeiçoar as suas próprias práticas. E, aqui, o currículo tem, sem dúvida, um papel de fulcral importância a desempenhar.

Efetivamente, ao descrever o currículo, Roldão (1999a, p. 17) salienta a sua relação com a formação, tendo em conta que o considera “um campo crítico de aquisição de saberes de referência e de competências para aprender (...) que viabilizem processos realistas de formação ao longo da vida”.

Mais concretamente, a formação é um processo que pretende, entre outros aspetos, formar o professor para a prática reflexiva, sendo a questão do currículo fundamental, nessa reflexão. Assim, nas palavras de Barroso e Leite (s/d, p. 3316), na formação, o professor, “para além do especialista numa disciplina, torna-se o construtor e gestor do currículo”. Como salienta Roldão (1999a, p. 21), o “currículo é (...) aquilo que os professores fizerem dele”. Como defendem, ainda, Barroso e Leite (s/d, p. 3318-3319), e como referimos acima, a formação contínua é, sem dúvida, fundamental para preparar os professores para as mudanças constantes que eles vivem, na sua prática profissional, nomeadamente no que se refere às novas funções que lhes são atribuídas. É, o caso da participação ativa na construção e adaptação do currículo, por exemplo.

A respeito deste assunto, Pacheco (2000, p. 73), inspirado em Morgado (1998, cit. por Pacheco, 2000, p. 73), considera que a forma como os professores encaram o currículo nacional é “ambígua”, isto é, “por um lado, são favoráveis à autonomia e flexibilização e, por outro, concordam com a definição de um currículo nacional decidido pela administração central”. Ainda no âmbito do mesmo assunto, Moreira (2001a, p. 2), no seguimento do que havia já sido defendido por Méndez (1990), afirma que

“Se a conceção de currículo corresponde às experiências pedagógicas em que docentes e estudantes constroem e reconstroem conhecimentos, se cabe aos docentes a participação ativa no processo de planejar e desenvolver tais experiências, não ocorre desenvolvimento curricular se não ocorrer simultaneamente o desenvolvimento do professor e, com ele, o aperfeiçoamento das práticas escolares”.

O autor sublinha, assim, a interligação forte que existe entre o currículo, o docente e a formação.

Uma formação de professores com qualidade é um processo essencial para a melhoria da qualidade e eficácia da Educação, e, logo, para desenvolvimento da literacia.

A formação, ainda que formalmente centrada no professor, tem, na verdade, um forte impacto na atividade escolar, em geral, e na aprendizagem, assim como no desenvolvimento da literacia dos alunos. Para além disso, como define o Decreto-Lei nº 242/92, a formação contínua visa, entre outros objetivos, "a melhoria da qualidade do ensino, através da permanente atualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática.”

Ora, sendo as TIC, segundo Mercado (1998, p. 4),

“(...) novas formas de aprender, novas competências são exigidas, novas formas de se realizar o trabalho pedagógico são necessárias e, fundamentalmente, é necessário formar continuamente o novo professor para atuar neste ambiente telemático, em que a tecnologia serve como *mediador* do processo ensino-aprendizagem”.

Se é certo que o desenvolvimento das novas tecnologias representa muitos desafios, também é certo que "novos caminhos se abrem, definitivamente, à aprendizagem" (Pereira & Pimentel, 2009, p. 169) e, logo, à literacia.

E, neste novo contexto, os professores têm, como vimos, um papel importante a desempenhar, cuja formação varia, de acordo com a realidade envolvente.

A formação de professores no Brasil, por exemplo, tem as suas especificidades, que derivam, necessariamente, de uma realidade e contexto um pouco diferentes dos de Portugal, como procuraremos descrever e analisar já a seguir.

4.4. A formação de professores no Brasil: uma breve perspetiva

Silva (2006, p. 1) advoga que o sistema de ensino é, em grande parte, um produto de forças históricas, económicas e sociais, as quais nem sempre atuaram de uma forma consciente. O autor acrescenta, mais adiante, que, no Brasil, “Desde a fase colonial, a escola foi usada para

impor e preservar a cultura transplantada e a educação servia como instrumento de reforço das desigualdades.” (p.1). Além disso, num país predominantemente agrícola como era o Brasil, a educação não era considerada necessária.

Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010) salientam que foi apenas, nas últimas três décadas, que a formação de professores se tornou numa área de interesse para a investigação académica, particularmente no desenvolvimento das políticas educativas.

No Brasil, a formação de professores do ensino primário foi introduzida, ainda no século XIX, com o surgimento das Escolas Normais, integradas no ensino secundário que, mais tarde, no século XX, passou a denominar-se de ensino médio. Foi apenas, a partir da Lei n. 9.394 de 1996, que se introduziu a formação superior para os professores do ensino primário (Gatti, 2010).

De acordo com Gatti (2010, p. 1356), no século XX, começa a notar-se alguma preocupação em formar professores para o ensino daquilo que é denominado de ensino fundamental e ensino médio, visto que, até aí, esse ensino era levado a cabo por "profissionais liberais ou autodidatas". Na verdade, segundo Imbernón (2006), na profissão docente predominava o conhecimento objetivo e o conhecimento das disciplinas, isto é, ter um certo conhecimento formal era assumir a capacidade de ensiná-lo.

Nesse sentido, considerar a pedagogia, neste processo de formação de docentes, surge como o resultado de um processo evolutivo longo que, até aos dias de hoje, parece não estar ainda totalmente concluído. A este respeito, Brzezinski (1996, p. 72) questiona:

"Será a Pedagogia uma ciência com natureza, objeto e conteúdos específicos, ou um campo de aplicação dos princípios de outras ciências, transformando-se numa prática que se fundamenta em metodologias e teorias que pertencem ao domínio das ciências sociais denominadas ciências da educação?".

A Lei nº 10, de 1835, que introduziu a primeira escola normal brasileira, promulgou o seguinte: “Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827.” (cit. por Tanuri, 2000, p.64). Contudo, de acordo com Riccioppo Filho (2010, p. 62), as primeiras escolas normais brasileiras não dispunham de um modelo curricular direcionado para a formação de professores.

Efetivamente, no Rio de Janeiro, foi apenas em 1859, com a implementação da segunda escola normal, que a Pedagogia foi considerada uma área de estudo, embora, na prática, não passasse de uma disciplina pouco aprofundada (Riccioppo Filho, 2010).

Ainda a propósito das escolas normais, Tanuri (2000, p.72) observa que a pedagogos em que assentavam as escolas normais “fundamentava-se fundamentalmente numa psicologia experimental (...) preocupada com a aferição da inteligência e das aptidões, ou seja, com os “instrumentos de medida” e com seu valor de prognóstico para a aprendizagem”. Nos finais da década de 30, acrescentou-se aos cursos de bacharelato um ano consagrado à educação, particularmente voltado para a formação de docentes do ensino secundário, que daria acesso à licenciatura. Nessa altura, foi também criado o curso de Pedagogia que, para além de desenvolver bacharelados com especialidade em Educação, promovia também a formação para as Escolas Normais, ao nível do ensino médio (Gatti, 2010).

Saviani (2005) considera como uma etapa de grande importância para a história da formação de professores o período em que graças às reformas no Distrito Federal se definiu o modelo de Escola Normal, que contemplava a formação de educadores para o ensino secundário através dos cursos de bacharelado e licenciatura, entre eles, o de Pedagogia, entretanto criados.

Assim sendo, coube às escolas normais a formação para o ensino primário, tendo as licenciaturas sido incumbidas da formação para o ensino secundário, assim como para o ensino nas Escolas Normais.

Relativamente à reforma educativa de 1971, promulgada com a Lei n. 5.692, que eliminou as Escolas Normais e postulou uma Habilitação específica de 2º grau para exercer o ensino no 1º grau, Saviani (2006, p. 8) considera que “A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.”

Só a partir de 1986 é que o curso de Pedagogia passou a promover a formação para o ensino fundamental, tendo-se notado mais esta adaptação nas instituições de ensino privadas (Gatti, 2010).

Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, podemos destacar, no capítulo consagrado à Educação, cultura e desporto, o Artigo 205 que define o direito de todos à educação, responsabilizando o Estado e a família em parceria com a sociedade por isso. Mais adiante, no artigo 206, salienta-se a igualdade, a liberdade e o “pluralismo de ideias e de

concepções pedagógicas" na educação. No entanto, é o ponto V, corrigido pela Emenda Constitucional nº 53, em 2006, onde se consagra a "valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas", que se reveste de uma particular importância para o nosso estudo.

Sobre o Ensino Superior, mais concretamente, destaca-se o artigo 207, que sublinha a "autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial" das Universidades.

A importância do ensino a distância assume uma particular relevância, no contexto da realidade brasileira. Com efeito, verificam-se, facilmente, desigualdades a nível regional quanto ao acesso ao ensino. No caso da formação de professores, temos como exemplo a Universidade Aberta do Brasil, que promove a formação inicial, e o Programa Nacional Escola de Gestores no âmbito da formação continuada (Sousa & Ramalho, 2012).

No Artigo 212, o ponto 3º, conforme Emenda Constitucional nº 59, de 2009, assegura a universalização do ensino, mas também aspetos relativos à qualidade e equidade desta, nomeadamente nas etapas de ensino obrigatório.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no seu capítulo IV, que trata da Educação Superior, salienta objetivo deste nível de ensino, no seu primeiro ponto "estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo", seguido, desde logo, pela necessidade de "formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua". O ponto V remete para a questão da formação contínua, ao indicar como finalidade "suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração". No Artigo 53, é ainda definido como responsabilidade das universidades o desenvolvimento dos currículos, respeitando os quadros educativos nacionais, enquanto o artigo 61 define, num parágrafo único, os alicerces da formação de profissionais de educação, salientando-se a necessidade de uma "sólida formação básica"; e ainda "a associação entre teorias e práticas, *mediante* estágios supervisionados e capacitação em serviço" e o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades". O Art. 62, por sua vez,

refere que a formação de professores é realizada num contexto de ensino superior, no caso do ensino para a educação básica, e, no ensino fundamental e infantil, ao nível do ensino médio.

Um dos eventos relevantes para a formação de professores no Brasil foi, precisamente, a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) (Souza, 2009), ainda que, mesmo após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, em 2002, se tenha verificado a manutenção de cursos de formação de professores, onde predomina a formação numa área disciplinar específica e uma atenção secundária consagrada à questão da pedagogia (Gatti, 2010).

Tanuri (2000, p. 61) considerou, a propósito do impacto desta Lei de Diretrizes e bases da Educação, que:

“num momento em que a escola normal é elevada ao nível superior, em que se discute o locus de formação de professores (Universidades versus Institutos Superiores de Educação) e em que se questionam o projeto e os saberes que estão implicados nessa formação, são de suma importância o resgate e a construção da informação histórica, na expectativa de que ela possa oferecer subsídios que possibilitem a melhor compreensão da problemática da escola normal e das questões atuais sobre a formação do professor”.

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, o Conselho Nacional de Educação promulgou a Resolução n.º 01/2002 que postulou as diretrizes curriculares nacionais com vista à formação superior de professores para lecionar no âmbito da educação básica (Orth & Pauly, 2011).

Por outro lado, relativamente aos cursos de Pedagogia, só em 2006 é que as Diretrizes Curriculares Nacionais os promoveram como licenciaturas, passando a contemplar a formação de professores para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio Normal, que o tornou num curso complexo, do ponto de vista curricular (Gatti, 2010).

Saviani (2011) destaca a existência de uma dicotomia entre aqueles que são considerados os modelos base para a formação de professores, ou seja, o modelo cultural-cognitivo, e aqueles que, apesar de aparecerem identificados nas Diretrizes Curriculares Nacionais, não apresentam uma solução, como é, por exemplo, o caso do modelo pedagógico-didático. Importa lembrar que, segundo o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, "a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área do conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar (Saviani, 2009, p. 148-149), ao passo que o pedagógico-didático

"considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático" (Saviani, 2009, p. 149).

Para ilustrar esta questão, Saviani (2011) destaca o artigo 11 da Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em que se constata a necessidade de contemplar a questão pedagógica nos cursos de formação, estabelecendo, contudo, que "tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total" (cit. por Saviani, 2011, p. 14).

A formação de docentes para o ensino fundamental registou, nas Escolas Normais, particularmente predominantes até aos anos 60, a prevalência do modelo pedagógico-didático. No entanto, na atualidade, no caso do ensino superior destinado a estes docentes, Saviani (2009) sublinha a existência de uma dicotomia. O especialista observa, assim, que "os futuros professores poderiam adquirir, nos cursos formativos de nível superior, um preparo profissional bem mais consistente, alicerçado numa sólida cultura pedagógica", acrescentando também que se corre "o risco de que essa formação seja neutralizada pela força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, com o que as exigências pedagógicas tenderiam a ser secundarizadas" (Saviani, 2009, p. 150). Esta situação, segundo o autor, originaria maiores dificuldades no ensino de crianças de tenra idade.

Sobre a questão da complexidade da formação de professores e a importância de uma perspetiva integradora que conjugue perfeitamente a área científica e a pedagogia, ao invés de as tratar como dimensões díspares, vale a pena citar Pereira (2006, p. 47):

"O professor, durante sua formação inicial ou continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e produção do conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças dos processos de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com que trabalha e em que pontos elas se relacionam."

Observamos, assim, que o ensino infantil e o ensino primário são, de alguma forma, relegados para segundo plano.

De facto, tal como lembra Oyarzabal (2001, cit. por Orth & Pauly, 2011), apesar de haver alguma unanimidade relativamente à ideia de que para todos os professores deverá exigir-se uma formação de nível superior, muitos ainda consideravam, nos finais do século XX, que a educação infantil e primária não obrigava a isso, tendo em conta que, para lecionar nestas etapas escolares, uma formação menos aprofundada era suficiente.

Em 2006, já se verificava a existência de 2.143.430 docentes com formação superior a lecionar a educação básica (Censo escolar, 2006, cit. por Sousa & Ramalho, 2012). Além disso, em 2007, foi promulgada a Lei nº 11.502, que oficializa a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como órgão a quem compete a formação de professores da educação básica, promovendo, assim, a qualidade da formação quer dos futuros professores, quer daqueles que já exerciam (Sousa & Ramalho, 2012).

Saviani (2011) considera que os principais desafios da formação docente no Brasil, na atualidade, se prendem com aspetos, tais como "a fragmentação e dispersão das iniciativas, justificadas pela chamada "diversificação de modelos de organização da Educação Superior"; a "descontinuidade das políticas educacionais"; o "burocratismo da organização e funcionamento dos cursos no qual o formalismo do cumprimento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente", a "separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino" (Saviani, 2011, p. 14).

Savani (2011, p. 12) considera que

"as novas diretrizes curriculares nacionais dos Cursos de Formação de Professores são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas. Muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. A restrição diz respeito àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, marcada por expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais".

No caso específico dos cursos de Letras, o Conselho Nacional de Educação, com a Resolução CNE/CES 18, de 2002, postula a necessidade de explicitar o perfil dos formandos, ao nível do bacharelato e da licenciatura, assim como as competências gerais e específicas a desenvolver no processo de formação, salientando, ainda, a importância da definição da estrutura do curso e do processo de avaliação.

Sobre o Curso de Letras, em particular, pode dizer-se (Parecer CNE/CES 492/2001, Ministério da Educação, 2001, p. 30) que este pretende "formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos

contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro", sendo necessário que o profissional tenha o "domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais", mas também seja capaz de "refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente", sendo ainda relevante abranger a questão da investigação científica neste âmbito (ver Parecer CNE/CES 492/2001, Ministério da Educação, 2001, p. 30).

Brzezinski (1996) salienta os aspectos negativos nos cursos ministrados por Faculdades como as de Filosofia, Ciências e Letras:

"O divórcio entre as finalidades proclamadas para os cursos e as alcançadas; o divórcio entre quantidade e qualidade de conteúdos; o divórcio entre o objetivo de se desenvolver a cultura desinteressada e o de promover a formação profissionalizante: a distância entre o programado e o executado em relação aos recursos financeiros e, mais, o não cumprimento das promessas do poder público em relação à qualificação de professores, à instalação de bibliotecas e laboratórios e à destinação de vagas para estudantes nas faculdades públicas" (p.51).

De modo a ilustrar-se melhor o percurso educativo no Brasil, vale a pena seguir Cordão (2008) na sua reflexão sobre as LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que, ainda que extensa, explana, em profundidade, o percurso brasileiro e as reformas educativas instituídas. Cordão (2008) informa, assim, que a nossa primeira LDB nasceu sob inspiração da Constituição Democrática de 1946. Como um todo, teve vida efêmera. Inspirada na Constituição outorgada de 1968, sofreu uma primeira reforma em relação à educação superior, com a Lei nº 5.540/68. A seguir, uma segunda reforma em 1971, em relação ao então ensino de primeiro e de segundo graus, com a Lei nº 5.692/71. Essa segunda reforma, em 1982, com a Lei nº 7.044/82, segundo constatação irônica do Prof. Luiz Antônio Cunha, foi objeto de uma "reforma da reforma". Assim, no momento da promulgação de nossa Constituição Cidadã, no ano de 1988, tínhamos uma LDB toda remendada, onde o viés centralizador prevaleceu sobre os ideais democráticos da descentralização.

A segunda LDB nasceu inspirada nos ideais democráticos da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de Outubro de 1988. A Lei, finalmente aprovada, oito anos após a apresentação do primeiro projeto de lei pelo Deputado Octávio Elísio, pode não ter

contemplado todas as aspirações dos educadores brasileiros, mas representa um inegável avanço em relação ao conjunto legal então vigente. O primeiro avanço refere-se à retoma do processo de descentralização iniciado pela nossa primeira LDB. Mais que retoma do processo, a atual LDB radicalizou esse processo de descentralização, nos níveis da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal, que “terão liberdade de organização” dos respectivos sistemas de ensino, “em regime de colaboração”, conforme determina o Artigo 211, da Constituição Federal do Brasil. Mas não parou aí. Radicalizou em relação à escola e aos seus docentes, no âmbito dos respectivos projetos pedagógicos das escolas e dos planos de trabalho dos docentes, expressões máximas da autonomia da instituição educacional no desempenho de sua tarefa de “zelar pela aprendizagem dos alunos” (Artigo 211, da Constituição Federal do Brasil).

A expressão máxima dessa radicalidade, já manifestada nos Artigos 12, 13 e 14 da supracitada Lei, aparece na redação dada ao Artigo 23, ao tratar da organização da educação básica, que “poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios”.

Este destaque dado ao processo de aprendizagem representa uma outra novidade importante. A atual LDB deslocou o enfoque do processo de ensino para o processo de aprendizagem.

Pode, então, concluir-se que o percurso educativo brasileiro, e, em particular, a formação de professores, tem sido objeto de múltiplas mudanças, tendo, ao mesmo tempo, seguido um caminho evolutivo mais ou menos atribulado que, na atualidade, nos distancia da noção do professor enquanto indivíduo com algum conhecimento numa determinada área científica, que, automaticamente, o torna apto a ensinar.

No entanto, isto não exclui a necessidade de se continuar a promover mudanças que possam ajudar a suprir as lacunas que ainda marcam a sociedade brasileira e a realidade educativa, mais concretamente. O mesmo se poderá aplicar a Portugal, como facilmente se depreende daquilo que já expusemos acerca da questão.

4.5. A formação de professores ao serviço da literacia

Segundo Bizarro (2004, p. 151), “(...) só com Professores mais bem formados e mais informados, capazes de, também eles, serem autónomos na construção dos seus múltiplos saberes – poderemos acreditar numa transformação qualitativa da educação, em que os atos de aprender, ensinar e avaliar se assumem como condutores de realização pessoal e social”. Nesse sentido, Nóvoa (2002) sublinha que os professores desempenham funções que abarcam três dimensões, neste caso, a pedagógica, a científica e a institucional. Nessa linha de pensamento, a formação deverá, então, ser, como preconiza Bizarro (2004, p. 150),

“um desenvolvimento integral do indivíduo, nas suas múltiplas componentes, quer cognitivas, quer afetivas, quer psicomotoras, tendo em linha de conta a sua especificidade, mas também o lugar que ocupa na sociedade e os papéis que nela é suposto desempenhar”.

Além disso, todo o processo de formação tem em conta o formando enquanto indivíduo inserido num determinado contexto, verificando-se o impacto da formação nas diferenças que se registam ao nível do comportamento e das atitudes do indivíduo, na sua vida pessoal, mas também, mais particularmente, na sua atividade profissional e no relacionamento que estabelece com a organização onde atua.

No caso específico da formação de professores, existem dois elementos sobre os quais a formação tem impacto, isto é, o professor e o aluno, este último enquanto utilizador e beneficiário primordial da práxis docente. Por outro lado, ambos os intervenientes determinam, por seu lado, graças às mudanças que sofrem e às suas intervenções sociais, a interação social.

Efetivamente, um professor bem formado é aquele que ensina com qualidade, que ensina a pensar e apoia o desenvolvimento do gosto pela aprendizagem. Por outro lado, um aluno que aprende com qualidade, que desenvolve o seu pensamento crítico e, com os conhecimentos adquiridos, verdadeiras competências sociais e profissionais, será, necessariamente, um membro mais interativo na sociedade.

Essa intervenção quer do professor quer do aluno terá o seu impacto nos círculos sociais que envolve cada um deles: a família, os amigos, os grupos sociais e políticos em que participam ativamente, a comunidade e a sociedade, em geral.

Concluímos, assim que, durante a formação de professores, nomeadamente, na formação inicial, é importante que haja um acompanhamento e um controlo mais regulares da prática docente, com vista, sobretudo, a regulá-la e a orientá-la no sentido de um ensino e aprendizagem, o mais possível, otimizados, no espaço da aula.

4.5.1. (Re) pensar o professor e a docência para a literacia

4.5.1.1. Ética e docência

Conforme observa Estrela (1999), ainda que a ética e a deontologia na prática docente sejam pertinentes, a verdade é que, ao nível da formação, esta questão, se excetuarmos uma breve referência no currículo, é, de alguma forma, descurada, não sendo, a maioria das vezes, contemplada sequer. No entanto, o Decreto-Lei nº 43, de 2007, que regulamenta a habilitação profissional para a prática da docência, uma das raras exceções àquilo que acabámos de referir, destaca como dimensões fundamentais da formação inicial a “formação cultural, social e ética (...) que abrange, nomeadamente: c) a preparação para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da atividade docente” (Decreto Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, Artigo 14), enquanto relativamente à formação contínua salienta a importância da “formação ética e deontológica” (Decreto-Lei 15/2007, de 19 de janeiro, Artigo 6º, alínea “d”).

A ética é, assim, um aspeto incontornável de ser professor, sendo uma questão presente em todas as tarefas associadas à práxis do ensino. Nesse sentido, é fundamental que este aspeto seja, adequadamente, tido em conta, ao nível da formação e da construção do currículo, sendo, ao mesmo tempo, necessário incluí-lo e contemplá-lo numa reflexão mais séria e aprofundada sobre o ato de ensinar.

Relativamente ao conceito de “docência”, alguns entendem que esta é “o exercício do magistério” (Ferreira, 1975, p. 489), ou seja, é desenvolver a atividade de ensinar. Assim, o docente seria aquele que “está desenvolvendo um processo de ensinar” (Rios, 2011, p. 53).

Porém, ser docente é bem mais do que ministrar aulas. De facto, na sociedade atual, é importante, na perspetiva de Bizarro e Braga (2005, p. 19), que

“os professores perspectivem o trabalho educativo para além das imposições que a ordem neoliberal dominante apresenta, ao espartilhá-lo entre os valores do mercado e os do estado. Impõe que o crescimento do saber, do saber fazer e do saber ser passem por

uma acção de reflexão e de formação contínuas, na tentativa de fazer o levantamento, a análise e a interpretação dos traços que marcam, hoje e aqui, esta profissão”.

Com efeito, para além de bastante rica e multifacetada, a docência é das atividades mais exigentes, no que se refere ao empenho e à atualização que é necessário investir da parte de quem a deseja praticar com o máximo de dignidade e competência.

A propósito da importância que assume, necessariamente, a formação de professores na qualidade do ensino que se presta, a OCDE publicou o relatório *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*, onde se salienta que

“Atualmente existe um considerável volume de investigação que indica que a qualidade dos professores e a forma como ensinam é o fator mais importante para explicar os resultados dos alunos. Também existem evidências consideráveis de que os professores variam na sua eficácia. As diferenças nos resultados dos alunos são, por vezes, maiores dentro de uma mesma escola do que entre escolas. O ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo” (OCDE, 2005, p. 12).

Este desafio é ainda maior, hoje em dia, se considerarmos as condições e os obstáculos da mais diversa ordem que o exercício da atividade docente é obrigado a enfrentar, nas mais diversas circunstâncias. Apesar da importância e valorização dadas ao professor, continua a registar-se uma cultura de pouco respeito para com os professores, uma situação que parece ter-se agudizado, no Brasil e em Portugal, nos últimos anos. Verificamos, desta forma, que, apesar de ser verdade que “em todas as nações existe um consenso emergente de que os professores influem de maneira significativa na aprendizagem dos alunos e na eficácia da escola” (Cochran-Smith & Fries, 2005, p. 40), a realidade é que a prática nem sempre reflete esta posição.

Na verdade, ser professor implica escolher enveredar por um percurso profissional de grande exigência profissional e pessoal, no qual o indivíduo tem de estar em constante dinâmica de adaptação. A propósito deste assunto, Tardif e Lessard (2005, p. 8), numa abordagem claramente humanista e de forte carácter social, definem o trabalho docente como "uma forma particular de trabalho sobre o ser humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente um outro ser humano". Esta afirmação torna, efetivamente, visível a extrema complexidade de que se reveste a carreira docente. Ao mesmo

tempo, concordamos com Tardif (2008, p. 17, cit. por Souza, 2010, p. 43) quando este afirma que o professor "constituíria a chave para a compreensão da sociedade atual".

Atualmente, uma das questões a salientar relativamente à formação e ação dos docentes é, como já referimos, o facto de estes terem demasiados papéis e funções a desempenhar. De facto, ser professor não é apenas chegar à sala de aula e transmitir conhecimentos, durante três quartos de hora ou noventa minutos (e isso já seria uma função de valor, se bem levada a cabo). Na realidade, espera-se que os professores estejam envolvidos, ativamente, em diversas atividades escolares; que participem na construção do currículo, ao nível dos projetos curriculares de escola e de turma; que estejam, permanentemente, atualizados em relação às alterações legislativas e às atualizações de âmbito científico e tecnológico; que participem, ativamente, na comunidade escolar e não só; que sejam modelos de comportamento; que se preocupem com cada aluno enquanto indivíduo, de tal modo que, frequentemente, se espera, também, que sejam verdadeiros psicólogos; que saibam lidar com toda e qualquer necessidade especial de ensino; que sejam, ainda, em particular, no caso do ensino superior, reputados investigadores, competentes para publicar, periodicamente, os seus trabalhos científicos em revistas científicas que possam orgulhar e prestigiar as instituições de ensino a que pertencem. Estes são apenas alguns dos exemplos de funções que foram e têm sido atribuídas pela sociedade e pelo Estado aos professores e que, segundo Nóvoa (2006, p. 6, cit. por Souza, 2010, p. 40), têm sido

"apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo - o que tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante" esquecendo-se que "a prioridade primeira dos docentes é a aprendizagem dos alunos".

Como já referimos, as condições de trabalho oferecidas, atualmente, aos docentes representam, de um modo geral, verdadeiros obstáculos a um ensino de qualidade. Registam-se, nesse sentido, vários aspetos que agravam, ainda mais, a situação, nomeadamente, como observa Pacheco (2000, p. 73-74), os que foram identificados por professores do ensino básico no exercício das suas funções, ou seja, "a mentalidade dos professores é a da uniformização"; "desmotivação dos professores" e "desinteresse dos encarregados de educação"; "falta de espaços físicos para a organização dos projetos extracurriculares". Os professores apontam, ainda, fatores como "o número de alunos por turma e professor"; "os conteúdos desfasados da realidade dos alunos"; "a falta de coesão entre os professores em termos de trabalho docente"; "o

tom expositivo dos professores determinado pelas condições escolares”; “a desarticulação horizontal e vertical entre os três ciclos do ensino básico”; “a falta de métodos e hábitos de trabalho dos alunos” e “a falta de liderança curricular”. É nesta realidade, que os docentes vão desempenhando a docência, nem sempre com o nível de excelência que seria desejável, mas, quase sempre, ao mais alto nível das suas competências que lhes é possível (Pacheco, 2000, p. 73-74).

Goodson (2007, p. 108) descreve a competência dos professores do seguinte modo: “um pequeno grupo de incompetentes, um grande grupo de profissionais altamente competentes, que inclui, também, aqueles que pensam de maneira mais profunda e mais estratégica sobre o futuro da profissão e da sociedade”. O autor destaca, como é óbvio, o grupo de profissionais competentes, que considera existir em larga maioria, evidenciando-se nele, na perspectiva do especialista, aqueles que vão para além do essencial e refletem sobre aspetos importantes para o progresso da profissão, isto é, aqueles que são capazes de verdadeiras práticas reflexivas.

Face ao exposto, podemos, assim, definir o ensino "como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino" (Gauthier, 2006, p. 28); por outro lado, o professor define-se, de acordo com Moreira (2006, cit. por Souza, 2010), como o profissional que deverá ter um excelente domínio numa determinada área científica, bem como as competências necessárias para usar as estratégias mais eficazes no sentido de transmitir o conhecimento aos seus alunos. O docente, para além de saber ensinar, tem, igualmente, de ter conhecimentos sobre aquilo que está a ensinar. Como sugere Duarte (2001, p. 126), “por melhor que seja a formação psico-pedagógica de um professor, ele não conseguirá nunca ensinar o que não sabe”. O papel de docente é, assim, bastante complexo e abrangente. Conforme observam Rockwell e Mercado (1986, p. 69), "Este (o docente), como sujeito, se encontra em uma situação objetiva que o obriga a lançar mão de todos os recursos possíveis, técnicos e pessoais, intelectuais e afetivos para poder seguir perante o grupo".

A vertente social da docência assume, também, uma certa primazia, no âmbito desta questão, particularmente se considerarmos que, de certo ponto de vista, a docência é, necessariamente, um aspeto político. Paulo Freire (1980, p. 78), autor baluarte para as Ciências da Educação, corrobora esta noção, ao afirmar que

"Toda a prática educativa requer a existência de sujeitos que ensinam e aprendem os conteúdos, por meio de métodos, técnicas e materiais, e implica em função do seu caráter diretivo, objetivos, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra".

Assim, desde a construção do currículo até à transmissão dos conteúdos e à prática pedagógica propriamente dita, todo o processo educativo se reveste de uma orientação política incontornável.

4.5.1.2. Perspetivas de alguns autores

Fernandes (1977, cit. por Stoer, 2008, p. 91), ao refletir sobre o ensino, após o fim da ditadura, em Portugal, afirmou que "O professor deveria ser, além do docente, na aceção verdadeira da palavra, um dinamizador cultural do seu meio em ordem à reconstrução da nação que o fascismo deixara devastada" (Fernandes, 1977, cit. por Stoer, 2008, p. 136). Pinto (2009, p. 58), por seu lado, defende um ensino que seja implementado como um "programa vivo" para o português, isto é, que encare a linguagem como um fenómeno vivo, dinâmico, e que potencie a competência dos alunos para se tornarem elementos autónomos e ativos na sociedade. Destaca-se, assim, a importância do professor enquanto agente de transformação social (Pinto, 2009). Stoer (2008, p. 93) argumenta, nesse sentido, que "o professor não actua num vácuo, actua dentro de um contexto social". Podíamos acrescentar também que o contexto social "actua" no professor e no ensino.

A propósito da importância e complexidade do papel do professor e da sua formação, Silva (2008, p. 32) observa que

"o profissional, formado por uma escola contextualizada e repensada numa dimensão globalizante, não deve ser mais aquele indivíduo apenas detentor de um saber e especialista em áreas específicas. Precisa necessariamente desenvolver qualificações e competências que possam contribuir, intervir e mudar a sociedade para melhor, atendendo as suas demandas e expectativas".

Na verdade, é preciso que o professor de hoje seja mais do que aquele que ensina e obriga a memorizar os nomes dos rios, deve ser aquele que desperta nos alunos a vontade de conhecer o rio, de saber onde este desagua, de conhecer as populações que vivem à sua volta e as produções que o circundam.

Nessa medida, para que tenha capacidades para desempenhar, com qualidade, o seu papel, é importante que o professor se mantenha em constante desenvolvimento profissional. Sobre esta questão Rudduck (1991) defende que o desenvolvimento profissional pode ser entendido como “a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações” (Rudduck, 1991, p. 129). Neste contexto, a prática reflexiva na docência afigura-se como essencial na construção e gestão de um ensino com qualidade e, nessa perspectiva, orientado para o sucesso escolar.

Heideman (1990, p. 4), por exemplo, destaca a questão da mudança, ao afirmar que “O desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos”. Bredeson (2002, p. 663), por seu turno, destaca a criatividade, ressaltando, para isso, a importância e a necessidade de “oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas”. Mais centrados na prática e na carreira docentes, Oldroyd e Hall (1991, p. 3) referem que o desenvolvimento profissional do professor “implica a melhoria da capacidade de controlo sobre as próprias condições de trabalho, uma progressão de *status* profissional e na carreira docente”. De todas estas abordagens, talvez a mais completa seja a de Day (1999), que argumenta que, para além de incluir as experiências de aprendizagem natural, o desenvolvimento profissional do professor é “o processo mediante o qual (os professores) revêem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança (...) desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas (...)” (Day, 1999, p. 4).

Perante uma diversidade tão grande de abordagens, somos levados a questionar o que deve, efetivamente, ser o conhecimento do professor. Para Pacheco e Flores (1999, p. 16), o conhecimento do professor deve constituir

"um saber (ou um conjunto de saberes) contextualizado por um sistema concreto de práticas escolares, correspondendo ao conceito aristotélico de sabedoria, reflectindo as suas concepções, percepções, experiências pessoais, crenças, atitudes, expectativas, dilemas, etc."

Ambos os autores definem, assim, o conhecimento do docente como "um saber ou (...) uma multiplicidade de saberes com regras e princípios práticos, expressos nas linhas de acção docente". Ainda a propósito deste assunto, Tardif (2007, p. 255, cit. por Souza, 2010, p. 59) defende ser necessário "o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas". Ou seja, no entender deste especialista, é preciso refletir sobre a questão dos saberes do docente, sendo, assim, segundo o especialista (Tardif, 2000, p. 7), necessário propor como epistemologia da prática profissional docente o objetivo de

"revelar (os) saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores".

Tardif (2000), a quem se atribui a introdução, na comunidade científica brasileira, da questão dos saberes do docente, foca os saberes para explicar as questões centrais relativas à profissionalização e à formação de professores. O especialista levanta, nessa perspectiva, algumas questões: Quais os saberes utilizados pelos professores, no exercício da sua atividade docente? Como se distinguem estes saberes, de carácter profissional, dos saberes universitários, que orientam o trabalho dos investigadores, no âmbito das ciências da educação? Quais as relações mais desejáveis entre os saberes profissionais e os universitários, relativamente à profissionalização e à formação de professores?

Gauthier (2006) lembra que existem dois aspetos específicos que têm representado um entrave para a pedagogia: o ofício sem saberes, ou seja, a visão do ensino como uma simples transmissão de conhecimentos e o saber sem ofício, isto é, o conhecimento académico desenvolvido que não contempla as necessidades específicas, quer dos docentes quer dos discentes. Como resolução para este problema, o autor apresenta a possibilidade de um "ofício com saberes", isto é, um "'reservatório de vários saberes" que serviria de apoio aos professores nas diversas situações mais específicas (Gauthier, 2006, p. 28), e incluiria "saberes disciplinares relacionados com os conteúdos a ensinar; saberes curriculares, referentes à "transformação da disciplina em programa de ensino"; saberes das ciências da educação, que não estariam, necessariamente, associados à prática pedagógica; saberes de tradição pedagógica, relativos ao

desenvolvimento das aulas, e adaptados aos conhecimentos obtidos através da experiência; saberes de experiência, relativos às experiências e respetivos juízos de valor; saberes de ação pedagógica, relativos aos saberes da experiência enquanto saber validado por outros.

Carr e Kemmis (1998, cit. por Pacheco & Flores, 1999) sistematizaram, também, vários tipos de conhecimento que os professores deverão ter. Assim, distinguiram entre outros, aspetos relativos à prática; ao saber popular; às destrezas; aos saberes associados ao contexto; aos conhecimentos sobre aspetos concretos do ensino, tais como estratégias educativas e currículo e saberes ligados a teorias morais e sociais e as reflexões filosóficas.

Outras sistematizações (Shulman, 1987; Wilson, Shulman & Richert, 1987; Sockett, 1989; cit. por Pacheco & Flores, 1999, p. 19) fazem a distinção em sete dimensões essenciais: "conhecimento dos conteúdos da disciplina; "conhecimento pedagógico geral"; "conhecimento curricular"; "conhecimento do conteúdo pedagógico"; "conhecimento dos alunos e das suas características"; "conhecimento dos contextos educativos" e "conhecimento dos fins educativos". A estas dimensões Sockett (1989, cit. por Pacheco & Flores, 1999) acrescenta, ainda, o conhecimento pessoal e o conhecimento de outros conteúdos.

Tardif (2010), da sua parte, descreve os saberes do professor como aqueles saberes que são utilizados pelos profissionais, na sua prática diária, ao mesmo tempo que sistematiza a sua classificação, dividindo-os em saberes da formação profissional, relativos aos saberes na área das ciências da educação e pedagogia, veiculados durante o período de formação; saberes disciplinares, relativos às áreas de conhecimento específicas de atuação de cada professor; saberes curriculares, relacionados com os programas instituídos pela escola, onde são definidos objetivos, conteúdos a transmitir e metodologias; saberes da experiência, adquiridos e comprovados pela experiência de vida.

Deste modo, concluímos, com Rockwell (1986, p. 32), que os saberes adquiridos quer na formação quer através das experiências que o professor vai tendo, "acumulam e consolidam na prática (...) em torno do ensino que forma a base real de funcionamento das escolas e que abre o espaço possível para o apoio à transformação da experiência escolar".

Se considerarmos, como já referimos, a multiplicidade de funções do professor, os obstáculos que este encontra na sua prática profissional, a importância do docente enquanto mobilizador social e, ainda, os saberes que o mesmo deverá ter para um ensino de qualidade, parece natural falar de um "Super Professor", como refere Formosinho (1992, p. 33) que reflete

sobre o que denomina de "discurso do super professor". De acordo com esta mesma visão do professor, este deverá apresentar "maturidade e formação" (Formosinho & Machado, 2010a, p. 80), ser um "perito nos conteúdos e no modo de os transmitir", ser capaz de atuar enquanto facilitador de aprendizagens e dinamizador do trabalho de grupos, realizar avaliações, desenvolver relações humanas e "ensinar para o aluno aprender e ensinar a aprender a aprender" (Formosinho & Machado, 2010a, p. 80). No fundo, aquilo que podemos concluir, é que, na atualidade, se espera que o professor desempenhe múltiplos papéis, recorrendo, para isso, a múltiplas competências e conhecimentos, sem uma formação adicional (Formosinho & Machado, 2010a).

Segundo Formosinho e Machado (2010, p. 82), a impossibilidade desta perspetiva ser aplicável à realidade da docência tornou clara a necessidade de se fomentar a especialização como forma de cumprir os múltiplos papéis que são esperados da docência e que a escola tem, portanto, de preencher.

Por seu lado, Formosinho e Ferreira (2009), no capítulo "Concepções do Professor" (pp. 19-36), apresentam cinco "cartas" redigidas por professores imaginários, que ilustram a complexidade inerente às concepções que existem relativamente ao ser professor. Estes tipos de docentes são definidos por Formosinho e Ferreira (2009, pp. 30-31) com base em indicadores, tais como "a definição formal de professor, o acesso à ocupação docente, os modelos de formação inicial de professor, os modelos e tipos de formação contínua, os papéis do professor, a especialização docente, a avaliação dos professores e a carreira docente". Mais concretamente, os cinco tipos descritos pelos autores são o missionário, o militante, o laboral, o burocrático e o romântico.

O tipo missionário encara o ensino como uma vocação, sendo, assim, vivido com paixão e empenho, e atribui importância ao reconhecimento social da sua influência nos alunos, encarando-o como uma "recompensa" pelo seu empenho. Por seu lado, o militante é um professor que se considera um agente social, valorizando, assim, o seu compromisso com a escola e com a comunidade, pelo que avalia o seu trabalho, de acordo com a apreciação dos seus pares e da comunidade onde está inserido. O laboral ilustra um docente com inclinações sindicais, que se considera um trabalhador qualificado, com saberes especializados. Considera, por isso, que a avaliação não faz sentido, uma vez que se esperaria que a mesma, tendo em conta estas competências, fosse sempre positiva. Para além disso, uma avaliação assenta em critérios

mensuráveis e objetivos definidos, conjuntamente, pelos sindicatos e pelo Ministério da Educação. Por seu lado, o professor burocrático é aquele que cumpre, escrupulosamente, as normas e os regulamentos, considerando, assim, que a avaliação baseada na inexistência de dados negativos no processo do professor é a adequada. Assim, este tipo de professor aceita como critérios aspetos mensuráveis e aspetos que se encontrem registados, como é, por exemplo, o caso do tempo de serviço. Por fim, o professor de orientação romântica é aquele que encara a docência como uma arte, onde a relação entre professor-aluno é particularmente predominante; não considera, além disso, que haja lugar para avaliações formais, que tenderão a constranger a prática criativa do professor, aceitando-as apenas apenas no caso de estas eliminarem os docentes incompetentes; valorizam, acima de tudo, a avaliação informal realizada pelos alunos.

Uma outra perspetiva preconizada por Formosinho e Machado (2010a, p. 78), considera, ainda, que "Bom professor é aquele que se empenha naquilo que faz, sempre e em qualquer lugar, na sala de aula e fora dela, com os alunos e com os colegas, com as famílias e com a comunidade". No entanto, os dois autores interrogam-se se não seria utópico atribuir a avaliação de "Excelente" apenas aos docentes que atingem, raramente (caso existam alguns), este nível de perfeição e que, para além da dedicação profissional, também se entregam em termos pessoais? Se é certo que se gostaria de desenvolver a docência assente nesta visão "militante e missionária" (Formosinho & Machado, 2010a, p. 78), a realidade é outra, o que nos obriga a refletir com os "pés assentes na terra".

O professor é também um ser humano, falível e com limitações da mais diversa ordem: físicas, psicológicas e até cognitivas, Mas o professor é também parte da comunidade e tem o seu seio familiar, tendo, por isso, interesses para além do ensino. Este professor tem, pois, o direito, de valorizar a sua dimensão pessoal e familiar, reservando para a dimensão profissional a docência e o que esta, necessariamente, implica. Nesse sentido, Nóvoa (1995a, pp. 33-35) afirma que

“(...) não há dois professores iguais e (...) a identidade que cada um de nós constrói como educador baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais. (...) É possível desvendar o universo da pessoa por meio da análise da sua acção pedagógica: diz-me como ensinas, dir-te-ei que és (...) e vice-versa”.

Além disso, são muitos os professores que se empenham para lá da sua função profissional. Oliveira-Formosinho (2010, p. 25-49), por exemplo, ilustram a preocupação de

alguns professores não apenas com o seu bem-estar e qualidade do ensino, influenciado pela mobilidade constante que lhes é exigida, o que gera dificuldades no estabelecimento de laços com os alunos. Os professores refletem, assim, sobre uma importante dimensão sócio afetiva que se encontra presente na prática do ensino, mostrando-se preocupados com a questão. Oliveira e Formosinho (2010, p. 37) citam, a título de exemplo, num dos seus estudos, o relato de uma das educadoras de infância: "É muito difícil as pessoas ligarem-se, fazerem tudo (...) pelas crianças, dedicar o máximo às crianças, depois é muito difícil as pessoas estarem naquela instabilidade e dizerem "Será que vamos embora?". Mesmo para as crianças, uma pessoa ter de falar com elas, ter de lhes dizer determinadas coisas (que provavelmente não continua com elas) é muito chato, é muito difícil... Eles ficam tristes é lógico, nós ficamos tristes, os pais ficam tristes, é muito difícil...". Este lado humano está, sem dúvida, presente na educação, revestindo-o de uma dimensão que não pode ser descurada, sob pena de omitirmos uma parte importante da essência que define o ensino.

Nessa ótica, um aspeto do ensino que não pode ser negligenciado é a sua orientação ética e a respetiva necessidade de ser “universal e humana” (Freire, 2000, p. 59), aspetos difíceis, apesar de tudo, de controlar, numa sociedade motivada pelo lucro e pela competitividade, onde a globalização levanta sérios obstáculos à prática reflexiva e ética.

Freire (2000, p. 60) salienta a importância e a necessidade de ocorrer uma “reinvenção do ser humano, de si mesmo, que passa pela superação da economia de mercado”. Da sua parte, Goodson (2007, p. 75) argumenta que, nesta sociedade capitalista e competitiva, onde os valores parecem ser negligenciados face ao lucro, cabe aos educadores encontrar um modo de “reinventar a ordem moral”, ou seja, “re-educar as pessoas sobre seus compromissos morais com outras pessoas, suas responsabilidades sociais, suas responsabilidades cívicas e, particularmente, suas responsabilidades com as pessoas ao seu redor.”

Como salientam Caetano e Silva (2009), ao analisar as concepções que os professores portugueses têm da prática da docência, é possível notar que estes encaram a profissão com um sentido profundamente ético. Esta contextualização ética verifica-se em duas frentes: o professor tem uma prática ética e assenta a sua práxis em bases éticas; o professor pode e deve estimular o desenvolvimento de ética nos seus alunos. Assim, como refere Silva (1994, p. 93), no que respeita ao modo como os professores concebem a docência, “assume particular relevo a função de educar, formar os alunos e contribuir para o desenvolvimento pessoal e social das crianças e

jovens”. Isto se, como observa Seiça (2003, p. 37), a educação for pensada na sua vertente ética e de preparação para a cidadania plena, isto é “como formação global do indivíduo para a cidadania e, indiretamente, como construtora da coesão da cidade, sendo, nessa medida, um verdadeiro instrumento político (...) uma ação política”. De facto, a educação tem o poder de equipar os indivíduos com vista à sua participação ativa na sociedade, inculcando-lhes princípios e valores fundamentais para que estes sejam membros plenos da sociedade.

A educação é também influenciada pela situação política do país. Na verdade, os princípios subjacentes à cultura política estão, claramente, presentes nas políticas curriculares. Em contrapartida, a educação também influencia a política, na medida em que forma os cidadãos de amanhã.

4.5.1.3. Para uma prática reflexiva mais consistente

Gimeno Sacristán (1999) considera que uma das grandes utopias no ensino é esperar que este seja realizado de forma reflexiva ou racional em cujo processo são ponderados e refletidos todos os passos. O autor, inspirado no trabalho de Sykes (1986), sistematiza como obstáculos para a prática educativa reflexiva aspetos como as limitações do ser humano no processamento de informação; o contexto organizativo que favorece a alheação; a singularidade do trabalho no ensino, que dificulta a seleção de critérios a controlar e a refletir; o facto de a socialização profissional consistir, essencialmente, em etapas da formação do professor em que não são valorizados aspetos relativos à reflexão; a seletividade do ensino, que atrai indivíduos que não desenvolvem atitudes reflexivas.

Apesar de todas estas dificuldades e da impossibilidade de uma prática reflexiva completa, é importante desenvolver a prática reflexiva, o mais possível, em prol de um ensino de qualidade.

Nessa perspetiva, Loghran (2006, cit. por Flores, Hilton & Niklasson, 2010) sistematiza vários tipos de práticas reflexivas. Uma dessas práticas tem a ver com a comparação das vivências atuais e passadas. Analisa, de uma forma crítica, as estratégias de resolução de problemas utilizadas, criando ou ajustando padrões de comportamento, o que poderá desenvolver estratégias de rotina. Outra estratégia refere-se à comparação, ao nível da prática, entre a situação atual e as situações observadas ou relatadas relativamente à prática de outros docentes, o que

poderá originar um movimento de repetição comportamental, no sentido de manter um comportamento tradicional. A última prática descrita tem a ver com a comparação entre a situação real atual e as expectativas que o professor desenvolve a vários níveis, nomeadamente em relação aos resultados e comportamento dos alunos, entre outros, o que pode originar estratégias de "tentativa-erro".

Day (2004, cit. por Flores, Hilton & Niklasson, 2010, p. 24) sistematiza também vários tipos de práticas reflexivas, nomeadamente "a preparação do trabalho que tem de ser feito, que representa um *feedback* limitado e circunscrito à experiência do Eu sobre o Eu"; "os incidentes críticos, que podem conduzir a um maior crescimento profissional quando os professores analisam" a sua prática quotidiana; "a reflexão autobiográfica, que proporciona formas de recuperar, reconstruir e recapturar acontecimentos e realizações", o que pode ser realizado através da utilização de instrumentos, tais como os diários ou os relatos de situações que ocorrem, durante a prática profissional docente; por fim, "a investigação-ação colaborativa" que, a partir da noção das necessidades existentes, procura alcançar a mudança do professor, a nível individual, mas também operar mudanças, no seu contexto, ou seja, na escola.

Relativamente à questão da investigação-ação, segundo Latorre (2004, p. 24), esta pode ser definida como "uma indagação prática realizada pelos professores de forma colaborativa com a finalidade de melhorar a sua prática educativa através de ciclos de ação e reflexão", tornado relevante, no âmbito da prática reflexiva. Moreira (2001a) afirma, a este respeito, que pesquisar a própria prática é um processo de regulação que ajuda a construir um certo tipo de pessoa e de profissional.

Medeiros (2002) refere que a investigação-ação, em contexto de colaboração, "é entendida como uma estratégia de formação cujo objetivo é o estudo da "praxis"". Acrescenta, ainda, que "a investigação-ação é um processo dinâmico que se desenvolve com a colaboração de vários intervenientes (...), numa espiral reflexiva constituída por ciclos de quatro fases que se articulam e complementam entre si recursivamente: a planificação, a ação, a observação e a reflexão".

Observamos, assim, a predominância de um processo fortemente focado na reflexão, já que não pode ocorrer planificação sem reflexão. A ação decorre da planificação, proporcionando a observação do próprio trabalho docente, dos resultados alcançados e do trabalho dos pares,

constituindo etapas durante as quais os indivíduos recolhem dados essenciais para uma reflexão da prática docente

Assim, no âmbito da formação de professores, é, segundo alguns estudiosos (Schon, 1990; Alarcão, 1996, cit. por Pimenta, 1999, p. 28), necessário contemplar a questão do professor reflexivo, encarado como "um intelectual em processo contínuo de formação". Da mesma forma, Nóvoa (1992, p. 25) considera que a formação deverá adotar uma perspetiva crítico-reflexiva que "forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de formação auto-participada". Nesse sentido, o autor sugere a existência de três dimensões na formação do docente: produzir a vida do professor, no sentido do desenvolvimento pessoal; produzir a profissão docente, no sentido do desenvolvimento profissional; produzir a escola, no sentido do desenvolvimento organizacional.

É fundamental considerar esta abordagem no âmbito da formação de professores, tendo em conta que a mesma implica que a formação de professores seja um processo contínuo, e que, portanto, falar de formação inicial e contínua é, no fundo, falar de duas etapas de um mesmo processo. Ao mesmo tempo, no processo de formação, existe um elemento de autoformação, ou seja, os próprios formandos refletem sobre os saberes que adquiriram em relação às experiências que vão tendo, e nesse processo, assim como na troca de experiências que ocorre, durante a formação, vão-se criando os saberes relativos à prática, isto é, "aquele que constantemente reflete na e sobre a prática" (Pimenta, 1999, p. 29). Esta noção de professor que aprende por si mesmo, ao refletir, é, por isso, fundamental.

A realidade do ensino, nomeadamente na disciplina de Filosofia, que deveria "ensinar a pensar" distancia-se bastante deste objetivo e parece mesmo, por vezes, que deixou de se ensinar os alunos a pensar. Ao invés, focam-se, predominantemente, de uma forma geral, os aspetos concretos que integram os conteúdos definidos pelo currículo nacional e podem ser medidos e classificados, de acordo com estratégias de avaliação previamente delineadas. Nessa linha de pensamento, pode, de alguma forma, esperar-se que os formandos que viveram todo o seu percurso escolar básico e secundário sem serem incentivados a pensar, aprendam a refletir sobre as suas práticas e experiências, até mesmo ao nível do ensino superior?

É em função desta e de outras realidades que as competências e a formação dos professores deverão, no nosso entender, ser repensadas.

Nesse sentido, é importante refletir e apontar pistas relevantes para a construção da literacia não só a nível teórico, mas também para a prática educativa.

Em síntese, é importante desenvolver todos os esforços para promover o hábito da prática da leitura e da escrita, de modo a que os indivíduos se tornem aptos para uma utilização efetiva do texto impresso, e incorpore quer a leitura quer a escrita na sua vivência, não apenas como uma obrigação escolar, mas também como forma de encontrar prazer e satisfação. Desta forma, o indivíduo tornar-se-á capaz de utilizar a leitura e a escrita no seu quotidiano, enriquecendo, assim, a sua vivência e ampliando, simultaneamente, as suas competências de cidadania plena, o que favorece a perspetiva da literacia voltada para as práticas sociais.

Por outro lado, é igualmente importante, no âmbito desta problemática da literacia, aprofundar a discussão em torno do Efeito Mateus, tendo em conta que o ambiente acaba, de alguma forma, por influenciar o nível de literacia da leitura dos indivíduos. Efetivamente, um contexto estimulante ao nível do material impresso poderá possibilitar ao indivíduo um maior conhecimento e enriquecimento a esse nível. Porém, há que ter em conta que um ambiente com essas características poderá também limitar-se a transmitir um conhecimento “à superfície” e não efetivo do material impresso a que se expõe as pessoas. Ou seja, o facto de se reconhecer um autor e/ ou revista e obra escrita não significa necessariamente que os tenha lido e/ ou consultado. Estes são, pois, fatores a considerar, quando se estuda o nível de literacia dos alunos, por exemplo. Este aspeto torna-se ainda mais relevante, se considerarmos a quantidade de meios de difusão e comunicação, uns mais e outros menos globalizados, que estão, cada vez mais, à nossa disposição, no quotidiano. É o caso, por exemplo, da Internet que expõe virtualmente uma panóplia enorme de material impresso, mais concretamente, jornais, revistas, obras (ebooks, por exemplo), entre outros.

Neste contexto, conclui-se, portanto, que é essencial refletir sobre a criação e o aprofundamento de programas e projetos focados no desenvolvimento da literacia, desde a denominada literacia emergente, isto é, pré-escolar (que também pode acontecer, nalguns casos, em casa, que, ao passar pela fase de escolarização, chega à literacia na idade adulta, encarada como uma aprendizagem ao longo da vida. Para isso, é preciso contemplar tanto a leitura como a escrita, de forma a integrar, o mais possível, ao contrário do que tem acontecido, a escrita na literatura e programas de ação promovidos no contexto da literacia.

Assume-se que o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido a nível estatal e nacional, no Brasil, em prol da literacia tem sido valorizado e valioso ao ponto de ter possibilitado uma evolução significativa a esse nível. Com efeito, observou-se uma diminuição da percentagem de analfabetos no Acre.

Foram estas e outras reflexões que ajudaram a dar forma à investigação que decidimos levar a cabo, tendo em mente, numa área do saber ainda emergente no Brasil, o grau de literacia detido pelos estudantes, a necessitar, por isso, de uma reflexão e análise mais aprofundadas, pela importância que a mesma tem para o sucesso escolar e/ ou profissional e para uma inserção social mais eficaz do indivíduo.

Delineadas, de um modo mais abrangente, algumas das linhas teóricas e concetuais que enformaram, direta ou indiretamente, o presente estudo, propomo-nos, na segunda parte do nosso trabalho, retomar, de um modo mais aprofundado, algumas delas, com vista a explicitar e fundamentar a abordagem metodológica adotada.

5. "... a passagem do letramento existente ao letramento desejado..."

Chegado é, pois, o momento, após a apresentação do enquadramento teórico, de justificar nesta secção, cuja descrição retoma novamente o título da tese, a razão de ser do estudo feito.

A nossa investigação tem como objetivo principal equacionar modos de atuação que visem analisar a literacia existente no meio selecionado para o estudo, a partir da análise do letramento/ literacia, conforme ilustra o título da tese.

Partiu-se, para o efeito, de indicadores de literacia obtidos em estudantes dos cursos de Letras (Português, Francês, Espanhol e Inglês) do 1º e 4º anos da Universidade de Acre, no Brasil, através de *checklists* destinadas a reconhecer autores e revistas em de várias áreas do conhecimento e de um questionário sobre conhecimentos de literacia e Media. De referir que as *checklists* aplicadas foram adaptadas à realidade da Universidade do Acre com a devida autorização dos seus autores, neste caso Stanovich e West (1986).

Procurámos, ao mesmo tempo, auscultar os professores dos diferentes cursos de Letras da Universidade de Acre, no sentido de apurar as respetivas representações relativamente ao nível de literacia dos estudantes.

Os dados recolhidos tendem, assim, a responder aos objetivos que se apresentam, a seguir, na Parte II do nosso estudo, consagrada ao enquadramento metodológico, descrição, e análise dos dados obtidos, assim como à discussão dos resultados e respectivas conclusões.

Parte II – Metodologia do Estudo

A presente pesquisa tem por objetivo identificar os níveis de reconhecimento de autores e revistas mais populares e lidos e os hábitos de leitura e *media* dos estudantes dos Cursos de Letras (Português, Francês, Espanhol e Inglês) da Universidade Federal do Acre (UFAC), bem como o posicionamento dos professores face à literacia dos seus estudantes, no município de Rio Branco/Acre – Brasil.

A presente investigação é constituída por dois estudos. O Estudo I trata da investigação junto aos estudantes e o Estudo II diz respeito às percepções dos professores, técnicos administrativos e gestores do Curso de Letras e Ufac. No final, procura-se relacionar o que anteriormente foi discutido nos pressupostos teóricos e o seu efetivo significado e relação com os dados recolhidos para projetar algumas alternativas possíveis de ações educativas.

1. Questão de Partida

A questão chave desta pesquisa reside em encontrar indicadores de desempenho de literacia, com base na exposição ao material impresso e em saber como este é reconhecido pelos estudantes dos Cursos de Letras (Português, Francês, Inglês e Espanhol) e o que os professores pensam a esse respeito assim obtido pelos seus estudantes da Universidade Federal do Acre no ano de 2011 do município de Rio Branco/Acre – Brasil.

A motivação para a realização deste trabalho relaciona-se com a nossa experiência como docente, há vinte anos na Universidade Federal do Acre (UFAC) e com o facto de verificarmos que existia dificuldade que alguns dos estudantes do Curso de Letras apresentam ao nível da leitura e da escrita quando lhes é solicitado um maior grau de elaboração e volume de leitura. Além disso, observando os discursos sobre o baixo índice de leitura e de escrita demonstrados por instituições oficiais e de pesquisa no Brasil, e também que a cada ano o Curso de Letras vem perdendo alunos, seja por reprovações, retenções ou mesmo desistências, tudo isso se refletiu na necessidade de balizadamente estudar este Curso para entender o fenómeno e poder apontar algumas possibilidades de mudanças para a superação destes obstáculos.

Neste sentido, tem-se como objetivos gerais:

- a) Encontrar indicadores do nível de literacia e analisar a relação deste com as práticas de leitura e do contato com o material impresso/escrito.
- b) Avaliar a percepção dos professores face a literacia dos seus estudantes.
- c) Sublinhar o importante papel da formação de professores na constituição e promoção da literacia junto dos estudantes.

Os objetivos específicos da presente investigação são os seguintes:

- a) Verificar qual a familiarização com a exposição do material impresso pelos estudantes do Curso de Letras (Português, Francês, Espanhol e Inglês) da UFAC, nomeadamente por meio da identificação dos escritores e revistas de divulgação popular que circulam em âmbito local e nacional,
- b) Conhecer os hábitos de leitura, televisão e internet dos participantes, em termos de frequência de leitura de livros, jornais ou revistas, visitas a bibliotecas e livrarias, assistência à televisão e navegação na internet.
- c) Avaliar o processo de desenvolvimento da literacia dos estudantes a partir das percepções dos professores, técnico-administrativos e gestores.
- d) Identificar quais as principais causas, consequências e sugestões apontadas pelos professores, técnico-administrativos e gestores entrevistados sobre a literacia dos estudantes do Curso de Letras da UFAC.
- e) Explicitar por meio dos discursos dos professores, técnico-administrativos e gestores o papel da formação de professores para a promoção da literacia dos estudantes.
- f) Sugerir algumas possibilidades de ação pedagógica que visem contribuir para a literacia dos estudantes.

2. Enquadramento Metodológico

Optámos, na presente pesquisa, por uma metodologia mista, tidos como a “categoria de pesquisa onde o investigador mistura ou combina técnicas, métodos, abordagens, conceitos ou

linguagens da pesquisa quantitativa e da qualitativa num único estudo” (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, p.17). Para Sampieri e Atlli (2006) a metodologia mista constitui-se o maior nível de integração entre os dois enfoques, quantitativo e qualitativo.

Os dois paradigmas dominantes em investigação educacional têm resultado em duas culturas diferentes que disputam uma pela superioridade dos dados ricos em detalhes e profundos e outro, pelas virtudes dos dados quantificáveis e generalizáveis (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Nesta perspectiva, em relação às suas limitações e às suas vantagens, devemos de ter em conta que as duas metodologias não são exclusivas, sendo mesmo possível utilizar com proveito os métodos e técnicas características de uma metodologia num estudo associado à outra, por exemplo, “técnicas para realizar entrevistas, registo áudio ou vídeo de acontecimentos e outras técnicas de observação podem também ser utilizadas com vantagem em investigação quantitativa” (Fernandes, 1991, p. 2). Com efeito, Larsen-Freeman e Long (1991) afirmam que é injustificável o pressuposto de que as “abordagens qualitativa e quantitativa de pesquisa necessariamente se excluam mutuamente, ou que, por implicar visões de mundo diferentes, devem usar métodos de pesquisa diferentes” (p. 232). Ultrapassar as concepções puristas acerca destas metodologias e promover um pluralismo metodológico e epistemológico permite aos investigadores misturar e combinar os componentes que possibilitam retirar a maior informação possível do contexto da investigação e oferecem melhores hipóteses de responder às questões de investigação (Carvalho, 2009; Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Espera-se que as metodologias mistas demonstrem a importância e utilidade de ambas as abordagens quantitativa e qualitativa, sem o intuito de as substituir, mas antes de projetar nas pesquisas e estudos as vantagens e minimizar as desvantagens das abordagens anteriores (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

A nossa pesquisa tem um carácter quantitativo, por associar ao estudo as questões fechadas e os instrumentos de medição padronizados (Sampieri & Atlli, 2006) tornando-a também um processo sistemático de recolha de dados observáveis e quantificáveis, baseados na observação de factos objetivos e independentes do investigador (Freixo, 2011); e, por outro lado, qualitativo, tendo em conta que se baseia na descrição, indução, teoria fundamentada e estudo das percepções pessoais, onde o fenómeno natural é a fonte dos dados e o investigador o principal instrumento de recolha dos dados, que, primeiramente, descreve e, depois, analisa (Bogdan & Birklen, 1994);

supõe, por isso, o “contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada” (Lüdke, 1986, p.11).

Os métodos mistos são também uma tentativa de legitimar de maneira criativa e expansiva o uso de múltiplas abordagens para responder às questões de investigação, em vez de restringir as opções do investigador, caracterizando-se, portanto, pelo pragmatismo. Apresentam-se como inclusivos, pluralistas e complementares, e sugerem aos investigadores uma abordagem eclética na selecção de métodos e condução da investigação (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). O mais importante será a questão de investigação, de maneira que os métodos de pesquisa devem seguir as questões de investigação a fim de aumentar as probabilidades de obter respostas úteis. Na verdade, muitas das questões de investigação são melhor e mais completamente respondidas quando se opta por metodologias mistas (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Para se combinar as metodologias de maneira efetiva é fundamental que os investigadores tenham consciência das características mais relevantes de cada uma das pesquisas quantitativa e qualitativa (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

O paradigma positivista defende que cada fenómeno deverá ter uma só interpretação objetiva, assentando o saber na descoberta das causas. Ou seja, a investigação de tipo quantitativo visa produzir leis/ teorias generalizáveis e preditivas, à semelhança do que sucede com a Ciência, em termos gerais (Fernandes, 1991). A área da investigação em educação foi influenciada por esta corrente, tendo em conta que, a partir da psicologia experimental e da psicologia diferencial surgiu a pedagogia positivista (Afonso, 2005). Este paradigma tem tido vários desenvolvimentos, um dos quais tem a ver com posições pós positivismo, isto é, com metodologias que surgiram como alternativa às positivistas e que contemplam as abordagens qualitativas.

O paradigma interpretativo, por seu lado, opõe-se às ideias positivistas de interpretação dos fenómenos com as metodologias explicativas, para se apoiar em pressupostos metodológicos assentes na compreensão (Casal, 1996). Ou seja, o paradigma interpretativo considera que o papel das ciências sociais é descobrir como as pessoas interpretam de modo diferente os fenómenos. Trata-se, aqui, de interpretar os fenómenos, a partir de dados qualitativos centrados no detalhe, no contexto e na nuance, visando uma investigação mais aprofundada dos aspetos seleccionados para o efeito, sendo a mesma designada de investigação interpretativa e/ ou descritiva (Patton, 2002).

Segundo Igea (1995), o paradigma qualitativo é baseado numa conceção epistemológica construtivista, em que o significado do mundo social é construído e (re) construído continuamente pelos seus atores, “sabendo como o mundo da experiência é vivido, sentido e experimentado pelos actores sociais” (p. 29). A abordagem qualitativa reveste várias tipologias de estudos: investigação-ação, estudo de caso, investigação descritiva, investigação heurística, histórias de vida, fenomenologia e avaliação qualitativa.

Neste tipo de metodologia indutiva, o investigador pode desenvolver a compreensão da realidade, a partir de elementos significativos, como é o caso, por exemplo, do contacto direto com o ambiente escolar/ e/ou académico onde se realiza a pesquisa, com a possibilidade, portanto, de descrever e analisar, no nosso caso, o fenómeno da literacia (no ensino e na aprendizagem), no contexto do ensino superior.

A nossa investigação assenta também em dados quantitativos, na medida em que trabalha com algumas variáveis numéricas, sendo também a quantificação de dados necessária para a interpretação dos dados recolhidos a partir dos inquéritos por questionário e por entrevista, ao mesmo tempo que se determinam variáveis e se estabelecem conexões entre elas.

Bogdan e Biklen (1994) consideram que, tanto a abordagem qualitativa como a quantitativa apresentam alguns problemas, ao nível da estratégia metodológica adotada. Assim, na ótica de ambos os especialistas, o controlo de outras variáveis, a reificação, a intrusão e a validade representam dificuldades na abordagem quantitativa. A abordagem qualitativa, por seu lado, é demorada, a síntese de dados é difícil, os procedimentos não são standardizados e existem, também, dificuldades em estudar populações de grandes dimensões. Embora Bogdan e Biklen (1994) só apontem o problema da validade nas abordagens quantitativas, Lessard-Hébert e colaboradores (1996) consideram que a validade se torna mais difícil nos métodos qualitativos do que nos quantitativos, devido à existência de uma certa subjetividade nos dados. Estes autores consideram, ainda, depender a validade de alguns pressupostos: a representatividade da população pela amostra; a quantidade e diversidade de provas; a correção da interpretação; a adequação da comparação com os dados divergentes ou opostos, a generalização das conclusões, a possibilidade de se repetir a investigação por outros investigadores.

De entre as múltiplas vantagens dos métodos mistos salientamos: a possibilidade de combinar números com palavras, imagens ou narrativas, de modo a que os primeiros confirmem maior precisão aos segundos, ou os segundos acrescentem significado aos primeiros; a

possibilidade de obter numa só pesquisa as vantagens de ambas as metodologias respondendo melhor às questões de investigação, a possibilidade de se complementar as desvantagens de um método com as vantagens do outro; a possibilidade de obter maiores evidências para a conclusão e de gerar conhecimento mais completo para informar a teoria e a prática (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Por outro lado, também destacamos como principais desvantagens desta abordagem: a dificuldade que pode surgir ao investigador para levar a cabo ambas as metodologias e em estar completamente consciente e ao corrente sobre estas metodologias e do modo como as combinar apropriadamente; o facto de ser mais morosa e dispendiosa e de estarem ainda completamente resolvidas pelos investigadores alguns detalhes relacionados com as metodologias mistas, tais como problemas derivados da mistura de paradigmas, da análise qualitativa dos dados quantitativos ou da interpretação dos resultados divergentes (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Tendo em conta a caracterização das abordagens metodológicas qualitativas e quantitativas, e tomando como referência os objetivos traçados para a nossa pesquisa, recorreu-se a uma análise quantitativa para os dados resultantes da aplicação dos questionários aos estudantes no Estudo I, enquanto para o Estudo II, se recorreu a uma análise de carácter qualitativo dos dados obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores da Universidade Federal do Acre.

O cruzamento do método quantitativo com o método qualitativo revelou-se enriquecedor para a nossa investigação. Assim, a vertente quantitativa serviu, sobretudo, para investigar o nível de reconhecimento literário e hábitos de leitura e *media* dos estudantes que integraram a nossa amostra; e com a vertente qualitativa, procurámos descrever e analisar os indicadores que nos permitiram perceber a perceção e conceção dessa mesma literacia pelos professores entrevistados, permitindo, de alguma forma, aprofundar os dados em análise.

Esta opção metodológica foi, no nosso entender, a opção mais adequada para ir ao encontro das questões de investigação, bem como das hipóteses e objetivos definidos, no âmbito do presente estudo.

Tendo em consideração a natureza do estudo I e o tipo de informação que se pretendia obter, foi decidido recolher os dados através da técnica de inquérito por questionário.

No Estudo I, para a recolha dos dados, optámos por dois tipos de instrumentos: (i) inquéritos por questionário (Questionário de Hábitos de Leitura e *Media*) (ii) Testes, neste caso,

o Teste de Reconhecimento de Autor (TRA) e o Teste de Reconhecimento de Revista (TRR). Estes instrumentos foram aplicados aos estudantes do primeiro e último Ano Letivo dos Cursos de Letras Português, Espanhol, Francês e Inglês da Universidade Federal do Acre/UFAC, no Rio Branco/Acre-Brasil, no ano de 2011. Enquanto no estudo II utilizou-se uma entrevista semiestruturada, destinada aos professores, gestores e técnicos administrativos do Curso de Letras da mesma instituição de ensino, em 2011.

3. Estudo I

O Estudo I, de carácter quantitativo, tem por objetivo investigar o nível de literacia da leitura dos estudantes em termos de exposição ao material impresso. Os participantes da pesquisa foram estudantes, maioritariamente, do primeiro e último ano letivo dos Cursos de Letras Português, Espanhol, Francês e Inglês da Universidade Federal do Acre/UFAC, em Rio Branco/Acre-Brasil.

3.1. Participantes da Pesquisa

A amostra é constituída por 164 estudantes do 1º e 4º anos de Cursos de Letras, dos quais 21,3% são do sexo masculino e 78,7% do sexo feminino. Esta diferença ao nível do género reflete uma distribuição desigual que pode ser explicada por os cursos de formação de professores, particularmente os de Letras, serem compostos quase sempre maioritariamente por estudantes do sexo feminino. Este fenómeno tem explicações históricas que estão relacionadas diretamente, outros, com o facto de a carreira docente ter sempre sido encarada como uma vocação, doação e algo maternal, logo, realizado por mulheres.

A idade dos participantes varia entre os 18 e os 60 anos, com a maioria entre os 18 e 32 anos ($M = 26,4$; $DP = 8,2$).

Dos 164 participantes, 56 (34,1%) são do Curso de Letras/Português, 52 (31,7%) de Espanhol, 33 (20,1%) de Inglês e 23 (14,0%) de Francês. No Quadro 1 apresenta-se a distribuição da amostra por número, curso, ano de escolaridade e período letivo⁹ dos

⁹ O período letivo é equivalente ao semestre letivo utilizado em Portugal. Assim sendo, na Ufac, cada ano civil contempla dois períodos distintos de atividade letiva.

participantes. Tendo em conta a inexpressividade dos valores obtidos para o 2º e 3º anos, optámos por não os incluir no quadro abaixo.

Quadro 1

Caracterização dos Participantes do Estudo I

CURSO	ANO	PERÍODO	NÚMERO	%
Letras Português	1º	2º período	29	17,7%
	4º	8º período	27	16,5%
SUB TOTAL			56	34,1%
Letras Francês	1º	2º período	17	10,4%
	4º	8º período	6	3,7%
SUB TOTAL			23	14,0%
Letras Inglês	1º	2º período	18	11,0%
	4º	8º período	15	9,1%
SUB TOTAL			33	20,1%
Letras Espanhol	1º	1º período	34	20,7%
	4º	7º período	18	11,0%
SUB TOTAL			52	31,7%
TOTAL			164	100%

A amostra é constituída por 60% dos estudantes do 1º ano e 40% do 4º ano. Importa frisar que a entrada na Universidade para o Curso de Espanhol ocorre sempre no segundo semestre de cada ano. Por isso indicam-se no quadro acima períodos e anos letivos ímpares.

3.2. Procedimento de Recolha dos Dados

A recolha de dados foi realizada a partir da aplicação dos questionários, no Campus de Rio Branco, no Curso de Letras da Universidade Federal do Acre-UFAC, localizada no município de Rio Branco, capital do Estado do Acre, Brasil, no período de setembro a outubro de 2011. Para tanto, foi encaminhada à Coordenação do Curso de Letras, a solicitação de autorização (Anexo nº 1) para aplicação dos questionários, o que foi aceite. Posteriormente

foram realizados contatos com os professores daquelas turmas para agendar dias e horários para a sua aplicação. Esta foi realizada pela investigadora no período normal das aulas, cedidas expressamente para o efeito, e em sala de aula.

3.3. Instrumentos

Aplicou-se o Questionário de Hábitos de Leitura e *Media*¹⁰ (Anexo nº 2) constante no instrumento do Teste de Reconhecimento de Autor - TRA¹¹ (Anexo nº 3) e Teste de Reconhecimento de Revista - TRR¹² (Anexo nº 4) que será descrito em seguida a este elaborado por dois pesquisadores americanos, Stanovich e West (1989), traduzido e adaptado para a realidade brasileira/acriana, para efeitos da presente investigação.

O questionário continha no total treze questões. As seis primeiras questões procuravam identificar se o estudante lê por prazer, se lê livros para além dos mencionados nos cursos universitários, se é portador de um cartão de biblioteca, se subscreve ou compra revistas, se frequenta livrarias ou se lê jornais. Outros três itens de resposta aberta pediam aos estudantes para nomear todas as revistas de que eram assinantes ou que compravam regularmente, indicar o nome e a localização da última livraria onde tinham ido e mencionar dois autores ou escritores favoritos. Quatro questões testavam os hábitos televisivos. Duas destas eram de escolha múltipla e perguntavam quanto tempo o estudante via televisão por dia e quanto tempo de televisão via diariamente antes de ingressar no ensino superior. As outras duas questões de resposta aberta pediam aos estudantes que listassem os nomes de todos os programas televisivos que eles viam numa base regular e também para nomear os seus cinco programas preferidos. E, por fim, duas questões indagam ainda sobre os *sites* preferidos e quanto tempo diário utilizam a internet. Estas últimas questões sobre os hábitos de utilização da internet não constavam no questionário original de Stanovich e West (1989), tendo sido introduzidas neste estudo de modo a

¹⁰ Adaptação do Questionário de Hábitos de Leitura e *Media* a partir de Stanovich & West (1989).

¹¹ Adaptação dos Testes de Reconhecimento de Autores a partir de STANOVICH, Keith E. & WEST, Richard F. (1989).

¹² Adaptação dos Testes de Reconhecimento de Títulos a partir de STANOVICH, Keith E. & WEST, Richard F. (1989).

complementar os resultados com informação sobre esta nova tecnologia tão amplamente utilizado nos dias de hoje.

As respostas às questões fechadas são pontuadas de modo que quanto maior for a pontuação maior é o nível de exposição ao impresso e aos *media*.

Aplicaram-se também o Teste de Reconhecimento de Autor (TRA) e o Teste de Reconhecimento de Revista (TRR) aos estudantes. Para efeitos da presente investigação adaptaram-se estes testes à realidade do Acre, especialmente no que toca à listagem dos nomes que passaram a ser dos autores brasileiros e acrianos e dos títulos de revistas também da realidade brasileira.

Em cada um dos itens do TRA pergunta-se se o estudante conhece o nome de um escritor particularmente popular colocando um sinal de verificação à frente do nome. Existem 50 nomes de autores verdadeiros e 50 falsos. A lógica utilizada na conceção do Teste de Reconhecimento de Autor (TRA) é para prevenir os problemas do socialmente desejável inerentes à maioria das medidas de exposição de leitura. Na sua essência o TRA usa um sinal de deteção lógico. O uso destes instrumentos prova ser mais válido do que algumas das medidas usadas em questionários mais tradicionais (Stanovich & West, 1989). A lista é dominada por autores “populares”, isto é, não é composta por escritores “eruditos” que seriam reconhecidos tendencialmente por leitores mais educados ou académicos. Em vez disso, muitos dos nomes dos autores são colunistas em jornais e aparecem em listas de livros mais vendidos.

O TRA inclui autores representantes da maior parte das categorias dos dois tipos existentes, no que respeita às obras não ficcionadas (desportos, ciência, política/acontecimentos do presente, humor, religião, história, biografia, negócios, auto-ajuda) e no campo da ficção (mistério/policial, romance, espionagem/intriga, oculto/sobrenatural, novelas históricas, *westerns*, contos, ficção científica). Na construção da lista houve o cuidado de evitar autores estudados durante a formação escolar. Os nomes dos 50 autores falsos foram elaborados de forma aleatória fictícia evitando recolha de nomes reais.

Na nossa amostra o valor da consistência interna (alfa de Cronbach) do TRA é de 0,61, inferior ao valor de 0,70, normalmente tido como desejável (Nunnally, 1978). Todavia, trata-se de um valor aceitável.

O segundo questionário aplicado, o Teste de Reconhecimento de Revistas (TRR), foi análogo ao TRA na sua lógica e estrutura, mas foi concebido para cobrir um possível tipo

diferente de leitura extracurricular. Ele foi criado para complementar o TRA ao utilizar uma amostra exclusiva da leitura de revistas de reconhecimento de títulos de revistas a que possam ter tido acesso de alguma forma.

Os 100 itens apresentados no TRR consistem em nomes de 50 revistas verdadeiras e 50 falsas. A amostragem de títulos foi direcionada para publicações populares, com elevada ou baixa circulação, e publicações da pequena imprensa, que seriam conhecidas apenas pelos mais inclinados para este tipo de leitura. Publicações que exigissem maiores índices de educação ou acadêmicos por parte dos leitores foram evitados. Praticamente todas as publicações do TRR têm uma grande tiragem e circulação nacional. Desta forma, as listas de ambos os testes incluem algumas das publicações mais conhecidas no Brasil e no Acre e foram elaboradas a partir da consulta na internet de *sites* de grandes editoras e instituições ligadas à cultura das obras mais lidas em 2011.

O valor da consistência interna (alfa de Cronbach) do TRR na nossa amostra é de 0,70, considerado adequado por Nunnally (1978).

De notar, que nas instruções de preenchimento do questionário se afirma de forma clara que das 100 opções - quer de autores, quer de revistas - 50 eram verdadeiros e os outros 50 eram falsos. Pedia-se que assinalassem apenas aqueles autores e revistas que realmente reconhecessem, pois caso o fizessem “à sorte” seriam facilmente detectados. Este procedimento procurou evitar que os estudantes assinalassem todo e qualquer autor e título de revista sem refletirem, direcionando-os para uma escolha cuidadosa.

3.4. Resultados

Após a aplicação dos questionários aos participantes da pesquisa os dados foram analisados com recurso ao programa IBM SPSS (versão 19).

A apresentação dos resultados do estudo I divide-se em quatro grandes partes, a saber, 1) apresentação dos resultados nas *checklists* TRA e TRR e caracterização dos autores e revistas reconhecidos pelos participantes, 2) apresentação dos resultados obtidos no questionários de Hábitos de Leitura e *Media*, 3) análise dos testes de reconhecimento em função das variáveis sociodemográficas e dos resultados obtidos no questionário de Hábitos de Leitura e *Media* e 4) principais resultados.

3.5. Análise de estatística descritiva

Para o cálculo dos resultados dos indivíduos nas tarefas de reconhecimento de nomes de autores e de revistas procedeu-se a uma codificação que partiu do pressuposto da existência de duas alternativas de resposta certas (autor/revista verdadeiros assinalados pelo respondente e autor/revista falsos não assinalados pelo respondente) e duas alternativas de resposta erradas (autor/revista falsos assinalados pelo respondente e autor/revista verdadeiros não assinalados pelo respondente). Para calcular o resultado individual de cada elemento da amostra somamos as frequências dos dois tipos de resposta certas. Este procedimento é distinto do proposto pelos autores da escala original que apenas consideravam duas opções de respostas, as certas e as erradas. Tendo em conta que o número de autores e de revistas das tarefas de reconhecimento é de 100 (50 alternativas verdadeiras e 50 falsas) o resultado final pode oscilar entre 0 e 100. Na tarefa de reconhecimento de autores a média obtida foi de 57,0 ($DP = 3,9$) e na tarefa de reconhecimento de revistas a média foi de 63,3 ($D.P. = 6,0$), conforme se pode verificar na Tabela 1. As distribuições de valores observadas estão representadas no Gráfico 1.

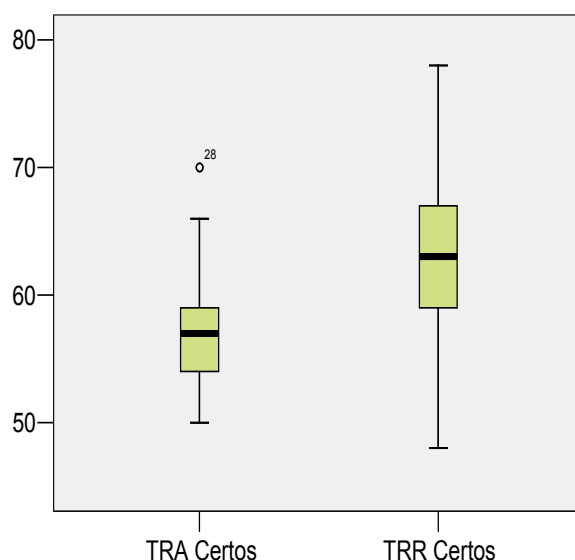
Tabela 1

Teste de Reconhecimento de Autores e Teste de Reconhecimento de Revista: Estatísticas

	Número de Participantes	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
TRA Certos	164	57,0	3,9	50	70
TRR Certos	164	63,3	6,0	48	78

Gráfico 1

Distribuição de valores da TRA e TRR (diagrama tipo caixa)



3.6. Caracterização dos autores reconhecidos pelos estudantes

Considerou-se pertinente neste ponto fazer uma análise dos erros e acertos dos estudantes de modo a verificar quais os autores e revistas mais corretamente assinalados, procurando identificar padrões nos tipos de respostas certas e erradas. Esta análise permitirá encontrar possíveis características dos autores e revistas que influenciam os níveis de reconhecimento dos estudantes do ensino superior. Dividiu-se este tópico em: Teste de Reconhecimento de Autores - TRA - Verdadeiro, Teste de Reconhecimento de Autores - TRA - Falso, Teste de Reconhecimento de Revista - TRR - Verdadeiro e o Teste de Reconhecimento de Revista -TRR - Falso.

3.6.1. Teste de Reconhecimento de Autores - TRA Verdadeiro

Para efeitos de facilidade de análise apresenta-se, em anexo, a tabela com as percentagens de respostas certas assinaladas por cada autor verdadeiro, ordenada de forma decrescente (cf. Anexo 6, tabela 1).

Os autores mais reconhecidos são *Paulo Coelho* com 96% de respostas assinaladas, seguido por *Luís Fernando Veríssimo* com 78%, *Chico Xavier* com 76%, e depois *Jó Soares* e *Érico Veríssimo* com cerca de 67% cada, sendo que apenas estes obtiveram resultados superiores a 50%.

Os autores menos reconhecidos são *Tânia Jamardo Faillace* e *Adriana dos Santos da Silva*, com nenhuma resposta assinalada, seguidos de *Ana Cristina César*, *Maria Juliana Dacoregio* e *Marcelo Mirisola*, com 0,6% de respostas assinaladas (apenas uma), *Roberta Scheibe*, *Yara Cecim*, *Livia Santana* e *Nilda Balieira*, com 1,2% de respostas assinaladas (duas respostas), verificando-se ainda um número considerável de autores com respostas inferiores a 10%, ou seja, 31 dos 50 autores.

3.6.2. Teste de Reconhecimento de Autores - TRA - Falso

Para efeitos de facilidade de análise apresenta-se, em anexo, a tabela com as percentagens de respostas certas assinaladas por cada autor falso, ordenada de forma decrescente (cf. Anexo 6, tabela 2).

Verifica-se que somente 4 autores falsos não foram assinalados, ou seja, reconhecidos como tais pelos estudantes. É curioso reparar que todos estes autores falsos têm nomes mais extensos (dois apelidos). Por outro lado, outros 4 autores falsos com nomes fictícios menos extensos, isto é, com um apelido apenas, foram reconhecidos por aproximadamente 10% dos estudantes. Os restantes 42 falsos autores foram erradamente identificados como verdadeiros por, no máximo, 10% dos estudantes.

3.7. Caracterização das revistas reconhecidas pelos estudantes

3.7.1. Teste de Reconhecimento de Revistas - TRR - Verdadeiro

Para efeitos de facilidade de análise apresenta-se, em anexo, a tabela 3 com as percentagens de respostas certas assinaladas por cada revista verdadeira, ordenada de forma decrescente (cf. Anexo 6, tabela 3).

Tal como acontece no TRA, também as revistas verdadeiras reconhecidas abrangem um amplo espectro de temáticas, dentro das quais, informação (*Isto É*, *Época* e *Veja*), erótico (*Playboy*), lazer (*Caras e Cláudia*), bem-estar (*Boa Forma*) e automobilismo (*Quatro Rodas*).

As revistas menos reconhecidas são, por exemplo, *Plástica & Beleza*, *Games Brasil*, *Super Som* e *Família Cristã*, todas elas com 6% ou menos de respostas certas.

3.7.2. Teste de Reconhecimento de Revistas - TRR - Falso

Para efeitos de facilidade de análise apresenta-se, em anexo, a tabela 4 com as percentagens de respostas certas assinaladas por cada revista falsa, ordenada de forma decrescente (cf. Anexo 6, tabela 4).

Das revistas falsas sete nomes não foram assinalados por nenhum estudante, sendo estas as seguintes: *Canto e Dança*, *Jogo Ganho*, *Jogos Fabulosos*, *Máxima Jogada*, *Mesa Farta*, *Som e Imagem* e *Toque e Dance*. Seguiram-se *Orquestra e Coro*, *Ping e Pong* e *Saborosa*, que apenas foram erradamente assinaladas por um estudante. Verifica-se ainda um número considerável de revistas com respostas erradas inferiores a 10%.

As revistas falsas mais assinaladas foram *Escola*, *Cama e Mesa*, *Vida e Saúde*, *Violão e Guitarra*, *Moda Casa* e *Ele e Ela* e *Escola Viva*, com valores entre 56% e 78%.

3.8. Hábitos de Leitura e Media

Apresentam-se, de seguida, os resultados obtidos pelos participantes do Estudo I no Questionário de Hábitos de Leitura e *Media*.

3.8.1. Frequência da leitura por prazer

Observando os dados obtidos, na tabela 2, pode verificar-se que um pouco mais de metade dos alunos lê por prazer uma ou mais vezes por dia ou pelo menos uma vez por semana; os restantes alunos apenas leem algumas vezes por mês, algumas vezes por ano ou quase nunca.

Tabela 2

Frequência de respostas da leitura por prazer

	Frequência	Percentagem (%)
quase nunca	14	8,5
algumas vezes por ano	26	15,9
algumas vezes por mês	37	22,6
pelo menos uma vez por semana	45	27,4
uma ou mais vezes por dia	42	25,6
Total	164	100

3.8.2. Quantidade de livros lidos por ano

Na amostra, conforme se observa na tabela abaixo, um pouco mais de metade dos estudantes lê, por ano, um ou dois livros não escolares e cerca de um terço lê entre 3 e 10 livros. Existem cerca de 7% que não lê nenhum livro no ano e a mesma percentagem que lê mais de 11 livros anualmente.

Tabela 3

Frequência de respostas relativas à quantidade de livros lidos por ano

	Frequência	Percentagem (%)
nenhum	11	6,7
um ou dois	90	54,9
entre 3-10	52	31,7
entre 11-40	9	5,5
mais do que 40	2	1,2
Total	164	100

3.8.3. Posse de cartões de utente de bibliotecas

Como se pode observar na tabela abaixo, metade dos estudantes não possui qualquer cartão de utente de uma biblioteca (excluindo o da própria universidade), 40% é detentor de um cartão de biblioteca de uma biblioteca municipal e apenas uma pequena percentagem destes estudantes possuem outros cartões de bibliotecas para além da biblioteca municipal.

Tabela 4

Frequência de respostas relativas à posse de cartões de utente de bibliotecas

	Frequência	Percentagem (%)
tenho um cartão de biblioteca de uma biblioteca municipal	65	40,4
não tenho um cartão de biblioteca de uma biblioteca municipal	81	50,3
tenho cartões de mais do que uma biblioteca municipal	15	9,3
Total	161	100

Nota. Verificam-se 3 não respostas, que correspondem a 1,8% da amostra.

3.8.4. Quantidade de revistas assinadas pelos estudantes ou compradas com regularidade

Observando os dados da tabela 5, concluímos que grande parte dos estudantes não assina ou compra qualquer revista com regularidade, mais de um terço da amostra compra ou assina de uma a cinco revistas, e apenas uma ínfima parte destes estudantes assina ou compra com regularidade entre 6 a 10 revistas, não incluindo nestes dados as revistas assinadas pelas famílias dos estudantes.

Tabela 5

Frequência de respostas relativas à quantidade de revistas assinadas pelos estudantes ou compradas com regularidade

	Frequência	Percentagem (%)
nenhuma	97	59,1
uma	29	17,7
2-5	35	21,3
6-10	3	1,8
Total	164	100

3.8.5. Nomes das revistas indicadas

Quando solicitados a indicar o nome das revistas indicadas na questão anterior, verifica-se, pelos resultados apresentados na tabela abaixo, que não existe uma correspondência entre o número de revistas indicadas e a resposta à questão 4. Vários elementos que respondem não assinar nenhuma revista indicam depois o nome de várias, 14 elementos indicam mais de seis revistas, enquanto na questão 4 apenas três respondem assinar 6-10 revistas.

Tabela 6

Número de Revistas Indicadas

	Frequência	Percentagem (%)
0	95	57,9
1	20	12,2
2	7	4,3
3	15	9,1
4	7	4,3
5	6	3,7
6	3	1,8
7	1	0,6
9	10	6,1
Total	164	100

Apresenta-se, em anexo, uma listagem das revistas indicadas (cf. Anexo 7, tabela 5).

3.8.6. Frequência de ida a livrarias

Nas respostas obtidas na questão sobre a frequência das idas a livrarias expostas na tabela 7, observa-se que quase metade dos estudantes vai uma ou duas vezes por ano a uma livraria, enquanto quase um terço vai uma ou duas vezes por mês. Encontra-se uma pequena percentagem dos estudantes que afirmam frequentar livrarias pelo menos uma vez por semana, sendo que os restantes 19% admitem nunca ir a livrarias.

Tabela 7

Frequência de respostas sobre as idas a livrarias

	Frequência	Percentagem (%)
nunca	31	19,0
uma ou duas vezes no ano	76	46,6
uma ou duas vezes por mês	46	28,2
uma ou mais vezes por semana	10	6,1
Total	163	100

Nota. Verifica-se 1 não resposta, que corresponde a 0,6% da amostra.

3.8.7. Identificação das últimas livrarias visitadas pelos estudantes

Verifica-se que a maioria dos estudantes quando quer ir a uma livraria recorre às livrarias de maior acervo e diversidade de ofertas existentes na cidade, como por exemplo, a Paim e a Nobel (cf. Anexo 7, tabela 6).

3.8.8. Autores/escritores favoritos indicados pelos estudantes

Na tabela 8, verificamos que cerca de um terço da amostra não refere nenhum autor/escritor favorito. Apesar dos seis espaços em branco que os estudantes podiam preencher, daqueles que indicaram algum, a maioria apenas indicou 1, 2 ou 3 autores/escritores, deixando os restantes espaços por preencher.

Tabela 8

Número de Autores Indicados

	Frequência	Percentagem (%)
0	53	32,3
1	19	11,6
2	24	14,6
3	32	19,5
4	18	11,0
5	8	4,9
6	10	6,1
Total	164	100

Faz-se de seguida uma análise dos autores indicados. Da lista de autores referenciados (cf. Anexo 7, tabela 7) podemos reparar que os autores preferidos pelos estudantes da amostra são autores reconhecidos da literatura brasileira (*Machado de Assis, Paulo Coelho, Clarice Lispector, Augusto Cury, José de Alencar, Cecília Meireles*). Com menor frequência encontram-se também livros de autoajuda, espíritas e de literatura portuguesa e internacional (*Paulo Coelho, Zibia Gasparetto, Fernando Pessoa, Jane Austen*).

3.8.9. Frequência da leitura de jornais em papel ou internet pelos estudantes

Analisando os hábitos de leitura de jornais dos participantes, apresentados na tabela 9, verificamos que aproximadamente metade destes afirma ler ocasionalmente um jornal diário, um quarto refere ler todos os dias um jornal, e, embora em menor percentagem, encontramos ainda estudantes que referem ler mais do que um jornal por dia. Contudo, 11% dos estudantes não encontram tempo para ler um jornal diário; existe ainda uma pequena percentagem de estudantes que mesmo tendo tempo não se interessa pela leitura de um jornal diário.

Tabela 9

Frequência de respostas a “7. Relativamente a jornais em papel ou internet, normalmente”.

	Frequência	Percentagem (%)
leio mais do que um por dia	25	15,5
leio um jornal todos os dias	40	24,8
leio ocasionalmente um jornal diário	71	44,1
não tenho tempo para ler um jornal diário	18	11,2
não me interessa ler um jornal diário mesmo quando tenho tempo	7	4,3
Total	161	100

Nota: Verificam-se 3 não respostas, que correspondem a 1,8% da amostra.

3.8.10. Tempo diário de assistência à televisão dos estudantes

No que respeita aos hábitos televisivos dos estudantes da amostra, pela tabela 10 constatamos que metade destes estudantes vê televisão menos de uma hora por dia (51%), enquanto que 40% da amostra refere ver televisão entre 1 a 3 horas diárias. Os restantes elementos da amostra indicam estar em frente ao televisor mais de 4 horas diariamente (9%).

Tabela 10

Frequência de respostas sobre o tempo diário de assistência à televisão

	Frequência	Percentagem (%)
Quase nunca vejo televisão	36	22,2
Menos do que uma hora	47	29,0
1-3 horas	65	40,1
4-6 horas	11	6,8
Mais do que 6 horas	3	1,9
Total	162	100

Nota: Verificam-se 2 não respostas, que correspondem a 1,2% da amostra.

3.8.11. Tempo diário de assistência à televisão dos estudantes quando frequentavam o ensino básico e secundário

Contrastando com os dados referidos na tabela 11, quando questionados sobre os hábitos televisivos durante o ensino básico e secundário, constatamos que no geral os estudantes viam televisão durante muitas mais horas durante estas etapas escolares. Assim, apenas 15% da amostra refere que não via televisão mais do que uma hora por dia. Já a maioria dos estudantes viam diariamente televisão de uma a 6 horas (76%), e mais do que 9% dos estudantes viam mais do que seis horas.

Tabela 11

Frequência de respostas sobre o tempo diário de assistência à televisão dos estudantes quando frequentavam o ensino básico e secundário

	Frequência	Percentagem (%)
Quase nunca vê televisão	12	7,5
Menos do que uma hora	12	7,5
1-3 horas	68	42,5
4-6 horas	53	33,1
Mais do que 6 horas	15	9,4
Total	160	100

Nota: Verificam-se 4 não respostas, que correspondem a 2,4% da amostra.

3.8.12. Identificação dos programas (de todos os tipos: comédia, drama, telenovelas, notícias, desportos, banda desenhada) vistos com regularidade pelos estudantes

Analisando as tipologias e diversidade de programas que os estudantes referem ver com regularidade, verificamos, na tabela 12, que a maior parte dos mesmos indica de 2 a 5 programas diferentes (63%). Apesar de em menor quantidade, encontramos alguns estudantes que referiram até 9 programas (7%). No que concerne aos programas mais vistos pela amostra, verificamos que os estudantes priorizam os programas de notícias, tanto nacionais como locais (Jornal Nacional, Fantástico, Gazeta Alerta), seguindo-se as telenovelas e filmes e os programas humorísticos (CQC).

Tabela 12

Número de Programas Indicados

	Frequência	Percentagem (%)
0	18	11,0
1	10	6,1
2	20	12,2
3	27	16,5
4	32	19,5
5	25	15,2
6	9	5,5
7	7	4,3
8	4	2,4
9	12	7,3
Total	164	100

Apresenta-se, em anexo, os programas indicados (cf. Anexo 7, tabela 8).

3.8.13. Identificação dos programas de televisão favoritos dos estudantes, independentemente da regularidade com que assistem ou de fazerem ainda parte da programação televisiva ou não

Apresenta-se, na tabela 13 o número de programas favoritos e em anexo, um inventário dos programas preferidos indicados (cf. Anexo 7, tabela 9). Relativamente aos programas preferidos da amostra, observamos que os estudantes flutuam entre programas jornalísticos e os de entretenimento.

Tabela 13

Número de Programas Indicados

	Frequência	Percentagem (%)
0	8	4,9
1	7	4,3
2	13	7,9
3	36	22,0
4	43	26,2
5	57	34,8
Total	164	100

3.8.14. Identificação dos sites da internet preferidos pelos estudantes

Observamos na tabela 14 que a maior parte da amostra indicou até quatro *sites* preferidos. Analisando os sites indicados, encontramos uma grande expressão das redes sociais *facebook*, *orkut* e *msn* (71%), seguindo-se os motores de busca *Google* e *YouTube* (37%); igualmente, com grande expressão encontram-se os *sites* de notícias *Globo* e *Ecos da Notícia* (28%) e, por fim, a caixa de correio eletrónico *Hotmail* (16%).

Tabela 14

Número de Sites Indicados

	Frequência	Percentagem (%)
0	19	11,6
1	9	5,5
2	24	14,6
3	39	23,8
4	45	27,4
5	13	7,9
6	8	4,9
7	4	2,4
8	1	0,6
9	2	1,2
Total	164	100

Apresentam-se, em anexo, os sites indicados (cf. Anexo 7, tabela 10).

3.8.15. Tempo diário utilizado a navegar na internet pelos estudantes

Constatamos, na tabela 15 que na amostra quase metade dos alunos utilizam a internet de 1 a 3 horas por dia, menos de uma hora diária de uso da internet é referido por cerca de um terço da amostra e metade destes estudantes afirmam raramente utilizar a internet. Os restantes participantes utilizam a internet mais de 4 horas diárias.

Tabela 15

Frequência de respostas a 13. Em média, por dia, quanto tempo utiliza a internet?”

	Frequência	Percentagem (%)
Quase nunca utilizo a internet	23	14,2
Menos do que uma hora	25	15,4
1-3 horas	70	43,2
4-6 horas	31	19,1
Mais do que 6 horas	13	8,0
Total	162	100

Nota. Verificam-se 2 não respostas, que correspondem a 1,2% da amostra.

3.9. Análise dos testes de reconhecimento em função das variáveis sociodemográficas e dos resultados obtidos no questionário de hábitos de Leitura e Media

Nesta parte do trabalho exploramos eventuais diferenças entre as duas provas de reconhecimento em vários subgrupos da amostra.

3.9.1. Influência do género no TRA e TRR

De seguida, na tabela 16, apresentam-se as diferenças obtidas nos testes de reconhecimento através dos seus valores médios obtidos para cada género.

As diferenças observadas entre os géneros não são estatisticamente significativas nem na tarefa de reconhecimento de autores, ($t(162) = -0,423$, n.s.), nem na tarefa de reconhecimento de revistas, ($t(162) = -0,334$, n.s.).

Tabela 16

TRA e TRR: resultados por gênero

		n	Média	Desvio padrão	Teste t	p
TRA	masculino	35	56,69	4,248	$t_{162} = -0,423$	0,673
	feminino	129	57,00	3,806		
TRR	masculino	35	63,03	6,618	$t_{162} = -0,334$	0,739
	feminino	129	63,41	5,832		

Nota: TRA = Tarefa de Reconhecimento de Autores; TRR = Tarefa de Reconhecimento de Revistas.

3.9.2. Influência do ano do curso no TRA e TRR

De seguida, na tabela abaixo, estudam-se os resultados obtidos pelos alunos que frequentavam o 1º ano e o 4º ano dos diferentes cursos. Tendo em conta os valores residuais dos alunos do 2º e 3º anos, não foi possível incluí-los na análise, como já havíamos referido.

Tabela 17

TRA e TRR: resultados por ano de curso

	Ano de curso	n	Média	Desvio padrão	Teste t	p
TRA	1	90	55,97	3,615	$t_{152} = -3,151$	** 0,002
	4	64	57,86	3,754		
TRR	1	90	62,17	6,049	$t_{152} = -2,155$	* 0,033
	4	64	64,22	5,490		

Nota. TRA = Tarefa de Reconhecimento de Autores; TRR = Tarefa de Reconhecimento de Revistas.

** Diferença significativa para $p < 0,01$

* Diferença significativa para $p < 0,05$

O valor médio obtido pelos estudantes nas escalas TRA e TRR é superior para os estudantes do quarto ano, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas na tarefa de reconhecimento de autores, ($t(152)=-3,151$, $p = 0,002$), e na tarefa de reconhecimento de revistas, ($t(152) = -2,155$, $p = 0,033$), com os alunos do último ano a revelarem resultados mais elevados nas duas tarefas quando comparados com os alunos do primeiro ano.

3.9.3. Influência da idade no TRA e TRR

Recodificamos a variável idade de forma a formarmos dois grupos, um de estudantes mais novos, com uma idade igual ou inferior a 26 anos, e outro de estudantes mais velhos, de idade igual ou superior a 27 anos, tal como se observa na tabela abaixo.

Tabela 18

Idade

	Frequência	Percentagem (%)
Novos	103	62,8
Velhos	61	37,2
Total	164	100

De seguida apresentam-se, tabela 19, os resultados obtidos pelos alunos dos dois grupos etários.

O valor médio dos resultados obtidos nas *checklists* TRA e TRR é superior para os estudantes mais velhos, sendo estas diferenças estatisticamente significativas, tanto na tarefa de reconhecimento de autores, ($t(162)=-3,113$, $p = 0,002$), como na tarefa de reconhecimento de revistas, ($t(162) = -4,251$, $p < 0,001$), com os estudantes mais velhos a revelarem resultados mais elevados nas duas tarefas.

Tabela 19

TRA e TRR: resultados por idade

	Idade	n	Média	Desvio padrão	Teste t	p
TRA	Novos	103	56,22	3,404	$t_{162} = -3,113$	** 0,002
	Velhos	61	58,13	4,376		
TRR	Novos	103	61,87	5,194	$t_{162} = -4,251$	** 0,001
	Velhos	61	65,79	6,466		

Nota. TRA = Tarefa de Reconhecimento de Autores; TRR = Tarefa de Reconhecimento de Revistas.

** Diferença significativa para $p < 0,01$

* Diferença significativa para $p < 0,05$

3.9.4. Influência do curso no TRA e TRR

Analísamos, igualmente, eventuais diferenças entre os quatro cursos que faziam parte da nossa amostra recorrendo, para isso, a uma análise de variância (*one-way anova*). Na tabela abaixo indicam-se as estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão) referentes a esses cursos.

Tabela 20

TRA e TRR: resultados por curso

		n	Média	Desvio padrão	F (ANOVA)	p
TRA	Português	56	58,88	3,658	$F_{3,160} = 11,371$	** 0,0001
	Francês	23	53,96	3,067		
	Inglês	33	56,48	3,193		
	Espanhol	52	56,44	3,878		
TRR	Português	56	63,16	6,176	$F_{3,160} = 2,511$	0,061
	Francês	23	60,43	5,775		
	Inglês	33	64,12	5,797		
	Espanhol	52	64,29	5,734		

Nota. ** Diferença significativa para $p < 0,01$.

No caso da tarefa de reconhecimento de autores (TRA) o teste F revelou-se estatisticamente significativo, $F(2, 160) = 8,91$, $p = 0,0001$. Assim, prosseguimos a análise recorrendo a um teste *post-hoc*, no caso em concreto ao HSD de Tukey. Os resultados demonstraram que os alunos do curso de Português obtiveram resultados superiores, estatisticamente significativos, relativamente aos dos seus colegas que frequentavam os restantes cursos. Estes, por sua vez, não se diferenciaram entre si.

No caso da tarefa de reconhecimento de revistas (TRR) o teste F não se revelou estatisticamente significativo, $F(2, 160) = 2,45$, $p = 0,066$, pelo que se concluiu que os quatro grupos não evidenciavam diferenças entre si.

3.9.5. Influência dos resultados escolares no TRA e TRR

Por fim, analisámos o padrão de correlações entre os resultados nas duas tarefas de reconhecimento e os resultados escolares dos estudantes no semestre letivo anterior. Na tabela 30 identificam-se as frequências e resultados destas avaliações, que oscilam entre 0 e 10 valores. Se o aluno obtiver uma classificação de 8 valores em 10 nas duas avaliações, designadas de N1 e N2, considera-se que obteve aprovação na disciplina e não necessita de realizar a terceira prova (NF). Caso não o consiga poderá tentar uma terceira avaliação, N3 que é identificada por Nota Final (NF).

De salientar o elevado número de casos omissos, que atinge grande expressão na última avaliação, o que se explica pelo facto de não abranger os alunos que já obtiveram aprovação. Em todos os três casos o número de alunos que não responderam a esta questão ultrapassa o que responderam. Os alunos afirmaram, no decurso da aplicação dos questionários, que não se recordavam da classificação obtida ou que os resultados ainda não estavam disponíveis no *site* para consulta. É razoável pressupor que muitos alunos, mesmo sabendo que se tratava de um questionário que respeitava o seu anonimato, não desejassem revelar as classificações que eventualmente tivessem obtido.

Apresenta-se na tabela 21, a média das classificações obtidas durante a realização do semestre letivo anterior pelos participantes da amostra.

Tabela 21

Classificações¹³

	n	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
N1	78	8,17	1,08	5	10
N2	74	8,31	1,08	4,5	10
NF	35	8,19	1,24	5	10

Nota. N1 - Primeira Nota: Verificam-se 86 não respostas, que correspondem a 52,4% da amostra. N2 - Segunda Nota: Verificam-se 90 não respostas, que correspondem a 54,9% da amostra. NF - Nota Final: Verificam-se 129 não respostas, que correspondem a 78,7% da amostra.

Pode observar-se que a distribuição das notas se concentra principalmente, entre os 6 e 10 valores para a primeira nota, entre os 7 e 10 valores para a segunda nota e entre os 8 e 10 valores para a nota final.

As correlações de Pearson entre a tarefa de reconhecimento de autores e a tarefa de reconhecimento de revistas e os resultados escolares nos três momentos de avaliação (N1, N2 e NF) indicam-se na tabela 35. Verificaram-se correlações positivas, estatisticamente significativas, entre a tarefa de reconhecimento de autores e os resultados das avaliações N1 e N2. Por outras palavras, quanto maior era o resultado nesta tarefa mais elevados eram os resultados escolares. Não se verificou uma correlação estatisticamente positiva entre tarefa de reconhecimento de autores e os resultados escolares na avaliação NF.

No que respeita à tarefa de reconhecimento de revistas embora as correlações com os resultados escolares fossem positivas não atingiram a significância estatística.

Por fim, deve ser realçada a correlação positiva elevada, estatisticamente significativa, entre as duas tarefas de reconhecimento ($r = 0,522$, $p < 0,001$). (cf. tabela 22).

¹³ As classificações podem variar entre 0 e 10 valores. Os alunos que obtiveram aprovação nas duas primeiras provas não necessitam de realizar a terceira avaliação.

Tabela 22

Correlações entre TRA e TRR e os Resultados escolares

		N1 - Primeira Nota	N2 - Segunda Nota	NF - Nota Final
TRA	Coef. Correlação	0,304(**)	0,236(*)	0,284
	n	78	74	35
TRR	Coef. Correlação	0,153	0,139	0,245
	n	78	74	35

Nota. ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$.

Estes resultados devem ser interpretados tomando em linha de conta que dizem somente respeito aos alunos da amostra que indicaram as suas classificações. O número de casos omissos, como já foi referido, é muito elevado, situação suscetível de enviesar os resultados, pelo que estes devem ser interpretados com alguma prudência.

Concluimos que os estudantes mais hábeis no teste de reconhecimento de autores apresentaram também melhores classificações, no semestre anterior, na primeira e segunda notas escolares.

3.9.6. Influência da utilização de livros, revistas, jornais, televisão e internet no TRA e TRR

Analisa-se neste ponto a relação entre as variáveis do questionário de hábitos de Leitura e *Media* e os resultados obtidos nos testes de reconhecimento de autores e de revistas. As variáveis em estudo apresentadas neste capítulo serão: frequência da leitura por prazer, quantidade de livros lidos por ano, posse de cartões de utente de bibliotecas, quantidade de revistas assinadas pelos estudantes ou compradas com regularidade, frequência de ida a livrarias, frequência da leitura de jornais em papel ou internet pelos estudantes, tempo diário de assistência à televisão dos estudantes atualmente e quando frequentavam o ensino básico e secundário, tempo diário utilizado a navegar na internet pelos estudantes.

3.9.7. Frequência da leitura por prazer

De seguida, indicam-se os resultados obtidos através dos seus valores médios.

O reconhecimento de autores e revistas não apresenta relações significativas com a frequência da leitura por prazer. (cf. tabela 23).

Tabela 23

TRA e TRR: resultados para frequência da leitura por prazer

	n	Média	Desvio padrão	$F(\text{ANOVA})$	p
TRA	quase nunca	14	56,50	$F_{3,160} = 0,947$	0,438
	algumas vezes por ano	26	56,54		
	algumas vezes por mês	37	57,70		
	pelo menos uma vez por semana	45	57,33		
	uma ou mais vezes por dia	42	56,21		
TRR	quase nunca	14	62,21	$F_{3,160} = 0,941$	0,442
	algumas vezes por ano	26	62,04		
	algumas vezes por mês	37	64,70		
	pelo menos uma vez por semana	45	63,53		
	uma ou mais vezes por dia	42	63,07		

3.9.8. Quantidade de livros lidos por ano

Uma vez que a última possibilidade de resposta para esta variável no questionário de *Hábitos de Leitura e Media* (mais do que 40) foi respondida apenas por dois estudantes, optou-se por recodificá-la de acordo com as quatro categorias apresentadas na tabela 24.

Tabela 24

Recodificação da variável quantidade de livros lidos por ano

	Frequência	Percentagem (%)
nenhum	11	6,7
um ou dois	90	54,9
entre 3-10	52	31,7
mais do que 10	11	6,7
Total	164	100

Podemos observar as diferenças obtidas através dos seus valores médios na tabela em baixo.

Tabela 25

TRA e TRR: resultados para quantidade de livros lidos por ano

	n	Média	Desvio padrão	F (ANOVA)	p
TRA	nenhum	11	56,82	$F_{3,160} = 2,177$	0,093
	um ou dois	90	56,28		
	entre 3-10	52	57,85		
	mais do que 10	11	58,09		
TRR	nenhum	11	61,82	$F_{3,160} = 1,337$	0,264
	um ou dois	90	62,72		
	entre 3-10	52	64,58		
	mais do que 10	11	63,91		

Na amostra, o valor médio obtido tanto na escala TRA como na escala TRR é superior para os alunos que leem mais de 3 livros por ano. No entanto nenhuma destas diferenças é estatisticamente significativa, pelo que se concluiu que o número de livros lidos não está relacionado com o reconhecimento de autores e revistas.

3.9.9. Posse de cartões de utente de bibliotecas

De seguida, indicam-se os resultados através dos seus valores médios.

Na amostra, o valor médio da escala TRA é superior para os alunos que têm mais que um cartão de utente de biblioteca e o valor médio da escala TRR é superior para os alunos que têm apenas um cartão. No entanto, o teste F não se revelou estatisticamente significativo para nenhum dos instrumentos, pelo que se concluiu que o número de cartões de biblioteca não está relacionado com as tarefas de reconhecimento, de forma estatisticamente significativa. (cf. tabela 26).

Tabela 26

TRA e TRR: resultados para a posse de cartões de utente de bibliotecas

		n	Média	Desvio padrão	F (ANOVA)	p
TRA	tenho um cartão de biblioteca de uma biblioteca municipal	65	56,98	3,765	$F_{2,158} = 1,938$	0,147
	não tenho um cartão de biblioteca de uma biblioteca municipal	81	56,53	3,896		
	tenho cartões de mais do que uma biblioteca municipal	15	58,67	4,271		
TRR	tenho um cartão de biblioteca de uma biblioteca municipal	65	64,12	5,941	$F_{2,158} = 0,889$	0,413
	não tenho um cartão de biblioteca de uma biblioteca municipal	81	62,80	5,980		
	tenho cartões de mais do que uma biblioteca municipal	15	63,60	6,092		

3.9.10. Quantidade de revistas assinadas pelos estudantes ou compradas com regularidade

Uma vez que a última categoria do instrumento, questionário (6-10) apresenta apenas três indicações, a variável seguinte foi recodificada em três categorias que se indicam em baixo.

Tabela 27

Recodificação da variável quantidade de revistas assinadas pelos estudantes ou compradas com regularidade

	Frequência	Percentagem (%)
nenhuma	97	59,1
uma	29	17,7
duas ou mais	38	23,2
Total	164	100

De seguida, analisam-se as diferenças entre estas três categorias no que respeita às tarefas de reconhecimento.

Na amostra, tabela 28, o valor médio da escala TRA não apresenta diferenças estatisticamente significativas entre os três níveis da variável aqui estudados.

Tabela 28

TRA e TRR: resultados para quantidade de revistas assinadas pelos estudantes ou compradas com regularidade

		n	Média	Desvio padrão	F (ANOVA)	p
TRA	nenhuma	97	56,65	3,849	$F_{2,161} = 0,645$	0,526
	uma	29	57,45	3,680		
	duas ou mais	38	57,26	4,189		
TRR	nenhuma	97	61,82	5,368	$F_{2,161} = 8,210$	** 0,000
	uma	29	65,24	7,008		
	duas ou mais	38	65,71	5,608		

Nota. ** Diferença significativa para $p < 0,01$.

O valor médio da escala TRR é superior para os que assinam duas ou mais revistas. No caso da tarefa de reconhecimento de revistas, o teste F revelou-se estatisticamente significativo ($F(2, 161) = 8,210, p < 0,001$). Assim, prosseguimos a análise recorrendo a um teste *post-hoc*, no caso em concreto ao HSD de Tukey. Os resultados demonstraram que os alunos que não assinam nenhuma revista obtiveram resultados inferiores, estatisticamente significativos, aos dos seus colegas que assinam uma, duas ou mais revistas.

3.9.11. Frequência de ida a livrarias

De seguida, tabela 29, analisam-se as diferenças nos resultados obtidos para cada categoria da frequência de ida a livrarias no que respeita às tarefas de reconhecimento.

Tabela 29

TRA e TRR: resultados para frequência de ida a livrarias

		n	Média	Desvio padrão	<i>F</i> (ANOVA)	<i>p</i>
TRA	nunca	31	55,90	3,798	$F_{3,159} = 1,990$	0,118
	uma ou duas vezes no ano	76	56,76	3,551		
	uma ou duas vezes por mês	46	57,63	3,901		
	uma ou mais vezes por semana	10	58,70	5,716		
TRR	nunca	31	61,16	5,073	$F_{3,159} = 4,095$	** 0,008
	uma ou duas vezes no ano	76	63,00	5,982		
	uma ou duas vezes por mês	46	65,67	5,827		
	uma ou mais vezes por semana	10	62,30	6,800		

Nota. ** Diferença significativa para $p < 0,01$.

Na amostra, o valor médio da escala TRA aumenta com o aumento das idas às livrarias; no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

O valor médio da escala TRR é superior para os que vão uma ou duas vezes por mês a livrarias. No caso da tarefa de reconhecimento de revistas o teste *F* revelou-se estatisticamente significativo ($F(3, 159) = 4,095$, $p = 0,008$). Assim, prosseguimos a análise recorrendo a um teste *post-hoc*, mais concretamente ao HSD de Tukey.

O reconhecimento de revistas é superior para os estudantes que vão uma ou duas vezes por mês a livrarias quando comparados com os estudantes que nunca vão a livrarias. Ao nível da escala TRA não se encontram diferenças estatisticamente significativas com a frequência de idas a livrarias.

3.9.12. Frequência da leitura de jornais em papel ou internet pelos estudantes

Uma vez que a última categoria (*não me interessa*) apresenta apenas sete indicações, a variável foi recodificada de acordo com as categorias da tabela que se apresenta em baixo.

Tabela 30

Recodificação da variável frequência da leitura de jornais em papel ou internet pelos estudantes

	Frequência	Percentagem (%)
leio mais do que um por dia	25	15,5
leio um jornal todos os dias	40	24,8
leio ocasionalmente um jornal diário	71	44,1
não tenho tempo ou não me interessa ler um jornal diário	25	15,5
Total	161	100

Nota. Verificam-se 3 não respostas, que correspondem a 1,8% da amostra.

De seguida, na tabela 31, indicam-se os resultados obtidos, através dos valores médios obtidos em cada categoria.

Tabela 31

TRA e TRR: resultados para frequência de leitura de jornais em papel ou internet

	n	Média	Desvio padrão	F (ANOVA)	p
TRA	leio mais do que um por dia	25	57,48	3,490	$F_{3,157} = 0,530$ 0,662
	leio um jornal todos os dias	40	57,20	3,660	
	leio ocasionalmente um jornal diário	71	56,58	3,816	
	não tenho tempo ou não me interessa ler um jornal diário	25	57,40	4,735	
TRR	leio mais do que um por dia	25	63,56	6,035	$F_{3,157} = 1,631$ 0,184
	leio um jornal todos os dias	40	64,90	6,230	
	leio ocasionalmente um jornal diário	71	63,17	6,116	
	não tenho tempo ou não me interessa ler um jornal diário	25	61,64	4,600	

Apesar de o valor médio obtido na escala TRR ser superior para os alunos que leem um jornal todos os dias, a diferença entre estes valores não se revelou estatisticamente significativa. O mesmo sucedeu para a tarefa de reconhecimento de autores, pelo que se concluiu que a leitura de jornais não está relacionada com os níveis de reconhecimento de autores nem de revistas.

3.9.13. Tempo diário de assistência à televisão dos estudantes

Uma vez que a última categoria (mais de 6 horas) apresenta uma frequência residual, a variável seguinte foi recodificada de acordo com as categorias que se apresentam na tabela 32.

Tabela 32

Recodificação da variável tempo diário de assistência à televisão dos estudantes

	Frequência	Porcentagem(%)
Quase nunca vejo televisão	36	22,2
Menos do que uma hora	47	29,0
1-3 horas	65	40,1
Mais de 4 horas	14	8,6
Total	162	100

Nota. Verificam-se 2 não respostas, que correspondem a 1,2% da amostra.

De seguida, indicam-se os seus valores médios obtidos pelos estudantes da amostra.

Pela tabela abaixo apresentada podemos concluir não existir relação entre o tempo diário de visualização de televisão e o reconhecimento de autores e revistas por parte dos estudantes.

Tabela 33

TRA e TRR: resultados para tempo diário de assistência à televisão

		n	Média	Desvio-padrão	F(ANOVA)	p
TRA	Quase nunca vejo televisão	36	56,69	4,034	$F_{3,158} = 0,480$	0,696
	Menos do que uma hora	47	57,51	4,328		
	1-3 horas	65	56,82	3,326		
	Mais de 4 horas	14	56,43	4,669		
TRR	Quase nunca vejo televisão	36	62,11	4,622	$F_{3,158} = 1,364$	0,256
	Menos do que uma hora	47	63,15	6,676		
	1-3 horas	65	64,42	5,849		
	Mais de 4 horas	14	62,29	7,237		

3.9.14. Tempo diário de assistência à televisão dos estudantes quando frequentavam o ensino básico e secundário

De seguida, tabela 34, indicam-se os valores médios obtidos em cada categoria no que concerne às tarefas de reconhecimento.

Tabela 34

TRA e TRR: resultados para tempo diário de assistência à televisão aquando do ensino básico e secundário

		n	Média	Desvio padrão	$F(\text{ANOVA})$	p
TRA	Quase nunca via televisão	12	57,33	5,516	$F_{4,155} = 0,590$	0,670
	Menos do que uma hora	12	57,17	3,664		
	1-3 horas	68	56,69	3,633		
	4-6 horas	53	57,38	3,712		
	Mais do que 6 horas	15	55,80	4,601		
TRR	Quase nunca via televisão	12	62,08	5,744	$F_{4,155} = 0,848$	0,497
	Menos do que uma hora	12	61,83	7,309		
	1-3 horas	68	64,00	5,915		
	4-6 horas	53	63,72	5,849		
	Mais do que 6 horas	15	61,73	5,922		

Tal como anteriormente verificamos não existir relação entre o tempo diário de assistência de televisão dos estudantes, quando frequentavam o ensino básico e secundário, e o reconhecimento de autores e revistas atual por parte destes estudantes.

3.9.15. Tempo diário utilizado a navegar na internet pelos estudantes

De seguida, tabela 35, indicam-se as diferenças obtidas através dos valores médios.

Tabela 35

TRA e TRR: resultado por em média, por dia, quanto tempo utiliza a internet

		n	Média	Desviopa drão	F(ANOVA)	p
TRA	Quase nunca utilizo a internet	23	57,91	5,062	$F_{4,157} = 0,594$	0,667
	Menos do que uma hora	25	56,76	3,333		
	1-3 horas	70	56,74	3,504		
	4-6 horas	31	57,13	3,973		
	Mais do que 6 horas	13	56,08	4,406		
TRR	Quase nunca utilizo a internet	23	62,48	6,842	$F_{4,157} = 1,298$	0,273
	Menos do que uma hora	25	62,52	5,846		
	1-3 horas	70	63,13	5,530		
	4-6 horas	31	65,52	6,137		
	Mais do que 6 horas	13	63,46	6,036		

Pela análise podemos inferir que não existe relação entre o tempo diário de utilização da internet e os níveis de reconhecimentos de autores e revistas por parte dos elementos da amostra.

3.10. Discussão dos resultados

Após concluída a apresentação dos resultados de cada um dos três instrumentos deste estudo, iremos agora refletir sobre as suas implicações para a nossa pesquisa.

Na tarefa de reconhecimento de autores a média obtida, à semelhança dos resultados do estudo de Stanovich e West (1989), aponta para um nível mais elevado de reconhecimento de nomes de revistas do que de nomes de autores. Este resultado reflete possivelmente um estilo de

leitura dos estudantes que prioriza as revistas em detrimento das obras mais literárias. Vários autores apontam para leitura de livros como um melhor preditor dos resultados académicos do que a leitura de revistas ou livros de banda desenhada (Anderson, Wilso, & Fielding, 1988; Greaney, 1980; Kirsch & Jungeblut, 1986; Nell, 1988, *cit in* Stanovich & West, 1989). Uma vez que não existem estudos semelhantes concretizados na realidade acreana ou mesmo no Brasil com estes instrumentos de Stanovich e West (1989), não é possível fazer outras comparações que nos proporcionem mais informações sobre o panorama estudado nesta pesquisa.

No que concerne aos autores verdadeiros mais reconhecidos, pode constatar-se que são provenientes de diferentes categorias, tais como religião, jornalismo, literatura, e que partilham o facto de estarem, talvez, mais evidenciados pelos *media*. Entre eles encontram-se os aqueles autores mais premiados e também os mais vendidos, como, por exemplo, *Paulo Coelho*, *Chico Xavier* e *Jô Soares*. Os autores menos reconhecidos ao contrário dos anteriores, apesar de serem também bastante vendidos, não são, porém, tão mediatizados.

Relativamente aos autores falsos erradamente reconhecidos é possível inferir a possibilidade destes terem sido confundidos com outros autores populares, *Nelson Borges* poderá ter sido associado como exemplo, com *Nelson Rodrigues* e *Carmem Meireles* e *Iolanda Meireles* confundidas com a escritora *Cecília Meireles*.

Tal como acontece no TRA, também as revistas verdadeiras reconhecidas abrangem um amplo espectro de temáticas. Em comum com o resultado anterior estas revistas são as mais conhecidas e de maior circulação a nível nacional. Por seu turno, as revistas menos reconhecidas destinam-se a públicos-alvo muito específicos, como, por exemplo, músicos, juristas, religiosos, apreciadores de videogames, não sendo talvez por isso tão reconhecidas.

Das revistas falsas sete nomes não foram assinalados por nenhum estudante. Uma possível explicação para estes resultados prende-se com a pequena probabilidade de estes nomes serem atribuídos a uma revista. As revistas falsas mais assinaladas apresentam nomes plausíveis e, além disso, são suscetíveis de serem confundidas com outras revistas existentes com nomes parecidos, como é o caso das revistas *Escola* e *Escola Viva*, que poderão ter sido associadas à revista *Nova Escola*, ou o caso da revista *Vida e Saúde* que pode ter sido confundida com *Boa Saúde* ou mesmo *Saúde*.

Relativamente aos hábitos de leitura, verificamos que uma percentagem significativa da amostra a) lê por prazer uma ou mais vezes por dia ou pelo menos uma vez por semana, b) lê,

por ano, um ou dois livros não escolares, c) não possui qualquer cartão de utente de uma biblioteca (excluindo o da própria universidade) ou possui um cartão de uma biblioteca municipal, d) não assina ou compra qualquer revista com regularidade, e) vai uma ou duas vezes por ano a uma livraria, f) não refere nenhum autor/escritor favorito e, g) lê ocasionalmente um jornal diário.

Os hábitos de leitura demonstrados pelos estudantes neste questionário apresentam um cenário preocupante. Verificamos que os seus hábitos de leitura estão aquém do que se esperaria para alunos do ensino superior, onde o acesso à cultura viabilizada pelas obras literárias, jornais e revistas, representa um requisito particularmente importante para o sucesso académico, profissional e pessoal.

Observando a lista de autores favoritos pelos estudantes referenciados podemos reparar que os autores preferidos pelos estudantes da amostra são autores reconhecidos da literatura brasileira (*Machado de Assis, Paulo Coelho, Clarice Lispector, Augusto Cury, José de Alencar, Cecília Meireles*). Com menor frequência encontram-se também livros de autoajuda, espíritas e de literatura portuguesa e internacional (*Paulo Coelho, Zibia Gasparetto, Fernando Pessoa, Jane Austen*). É de interesse reparar que apesar de em menor escala também foram mencionados alguns autores acrianos, tais como, Margarete Edul Prado e Robélia Fernandes.

Quando foi pedido aos estudantes que indicassem o nome de tantas revistas quantas conseguissem, denotou-se uma coerência entre os resultados obtidos no TRR que indicavam que as revistas verdadeiras mais reconhecidas foram aquelas de maior tiragem e circulação e as revistas com maior número de indicações nesta parte do questionário.

Verifica-se que a maioria dos estudantes quando quer ir a uma livraria recorre às livrarias de maior acervo e diversidade de ofertas existentes na cidade, como por exemplo, a Paim e a Nobel.

No que respeita aos hábitos de *media*, as respostas dos estudantes da amostra enfocaram sobretudo em a) vê televisão até três horas por dia, b) viam diariamente televisão durante muitas mais horas durante o ensino básico e secundário, em média de uma a 6 horas e, c) utilizam a internet de 1 a 3 horas por dia.

Analisando as respostas dos estudantes relativamente ao tempo empregado a assistir televisão ou a navegar na internet, consideramos uma fatia muito elevada do tempo diário utilizada nestas tarefas, cerca de duas a seis horas, até três na televisão e o mesmo para a internet.

Estes resultados espelham a sociedade imagética em que vivemos. Efetivamente, as novas tecnologias como a televisão e a internet, parecem ser muito mais apelativas para os nossos estudantes do que as velhas tecnologias desprovidas de movimento e som, como a literatura impressa.

A diferença entre o número de horas assistindo televisão na atualidade e no ensino básico e secundário talvez se prenda com o facto de terem mais tempo livre nesse período ou talvez pelo facto de a internet não ser tão acessível em anos anteriores como o é agora.

Relativamente à temática dos programas televisivos vistos com regularidade, verificamos que estudantes priorizam os programas de notícias, tanto nacionais como locais, os programas humorísticos e as telenovelas e filmes. Sendo de notar a maior indicação de programas brasileiros em detrimento dos estrangeiros. Quando a pergunta incidiu sobre os programas preferidos da amostra independentemente da regularidade com que eram assistidos assistem faziam ainda parte da programação televisiva ou não, observamos que os estudantes flutuam entre programas jornalísticos e os de entretenimento.

Quanto aos *sites* da internet preferidos pelos estudantes destacam-se as redes sociais, os sites de notícias e a caixa de correio eletrónico. Encontram-se ainda referências a uma grande diversidade de temáticas: estudo, divertimento, notícias, jogos e desporto, saúde, concursos, vendas *online*, religião, entre outros.

Observando os programas televisivos e *sites* preferidos dos estudantes, estes reportam-se quase exclusivamente a programas/sites de informação e lúdicos, ficando excluídos ou praticamente esquecidos os programas/sites de formação, isto é, os que privilegiam a divulgação científica e cultural. Salvaguardamos, no entanto, a preocupação dos estudantes por estarem ao corrente das notícias sobre o que os rodeia, pois referem ver com regularidade noticiários locais e nacionais e visitar os *sites* de notícias.

Relativamente às variáveis identificadoras e sociodemográficas, concluímos que o nível de reconhecimento, medido pelas escalas TRA e TRR, não é diferente entre ambos os géneros, mas é-o para as restantes variáveis: idade, ano, curso e classificação.

Neste sentido verificamos que o nível de reconhecimento é superior para os alunos mais velhos e para os do quarto ano, quando comparados com os alunos mais novos e do primeiro ano, respetivamente. Este resultado indicia um contributo da escolarização/formação e da idade para o nível de reconhecimento de autores e revistas pelos estudantes. Se por um lado,

escolarização/formação aparenta contribuir para a literacia da leitura dos estudantes, outra hipótese a ter em conta prende-se com a possibilidade de os estudantes que alcançaram o 4º ano dos seus cursos corresponderem àqueles que são mais disciplinados e perseverantes nos estudos, com maiores acessos aos meios culturais, mais abastados, com vidas mais tranquilas e mais tempo para dedicar aos estudos, ou ainda, mais competentes academicamente, o que nestes casos terá contribuído para a realização com mais sucesso da tarefa de reconhecimento de autores e revistas. Por outro lado, questionamo-nos se será o maior nível de reconhecimento dos alunos do 4º ano, refletido anteriormente, devido ao maior grau de formação ou à idade mais avançada, denotando a maior experiência e vivência destes estudantes face aos do 1º ano, ou, ainda, se será devido a ambos os fatores, idade e escolarização.

O nível de reconhecimento é também superior, no caso do reconhecimento de autores, para os alunos do curso de Português quando comparados com os colegas dos outros cursos, o mesmo não se verificando na tarefa de reconhecimento de revistas. Talvez o resultado indique que os estudantes de português obtêm melhores resultados na tarefa de reconhecimento de autores pelo facto de o acesso ao curso de português ser mais difícil e, portanto, apenas acessível aos candidatos que apresentem melhores níveis de competência linguística.

Verificamos, igualmente, que os estudantes mais hábeis no teste de reconhecimento de autores apresentaram também melhores classificações no semestre anterior, na primeira e segunda notas escolares. Podemos inferir que possivelmente os alunos com hábitos de leitura mais consolidados são melhores alunos no âmbito académico, o que pode significar que os hábitos de leitura, o grau de reconhecimento do material impresso e o sucesso escolar estão relacionados. Contudo, não deveremos esquecer que o facto de os alunos reconhecerem os nomes dos autores e títulos das revistas não significa obrigatoriamente que sejam leitores dos mesmos.

No que concerne à relação entre os testes de reconhecimento de autores e revistas e o questionário de hábitos de Leitura e *media*, verificamos que, tal como esperado, o reconhecimento de revistas é superior para os estudantes que assinam uma, duas ou mais revistas por compração com os que não assinam nenhuma revista, não se evidenciando, contudo, nenhuma relação entre a assinatura de revistas e o reconhecimento de autores. Igualmente, o reconhecimento de revistas é superior para os estudantes que vão uma ou duas vezes por mês a

livrarias quando comparados com os estudantes que nunca vão a livrarias. Ao nível da escala TRA não se encontram relações significativas com a frequência de idas a livrarias.

O reconhecimento de autores e revistas, medido pelos *checklists* TRA e TRR, não apresenta relações significativas com as restantes variáveis estudadas: a frequência da leitura por prazer, a frequência do número de livros lidos por ano, a posse de cartões de biblioteca, a frequência de leitura de jornais, o tempo despendido a ver televisão atualmente ou no ensino básico e secundário e o tempo diário na Internet.

O facto de o reconhecimento de autores e revistas não apresentar relações significativas com a quantidade de livros lidos ou de assinaturas de revistas é importante para a interpretação destes resultados, pois nos leva a pôr em causa a relação entre o nível de reconhecimento dos nomes de autores e títulos de revistas por parte dos estudantes e os seus hábitos de leitura. Especialmente pertinente será uma reflexão sobre as possíveis razões que levam os estudantes a reconhecerem melhor os autores apresentados no TRA, sem que leiam mais, como vimos anteriormente, ou sem que visitem mais livrarias do que os restantes dos estudantes.

Provavelmente os hábitos televisivos e de uso da internet não se relacionam com os níveis de reconhecimento de autores e revistas, pois tal como vimos os estudantes que utilizam estes meios de comunicação e informação mais como fontes de entretenimento e informação do que como oportunidades de formação cultural.

3.11. Conclusão

Este estudo permitiu verificar os precários hábitos de leitura dos estudantes participantes em oposição aos hábitos de *media* que demonstraram ser os meios de comunicação e lazer preferidos dos participantes. A este resultado soma-se uma visível exposição excessiva aos *media*, nomeadamente a programas/sites.

Face a estes resultados, urge fazer uma análise das políticas públicas e iniciativas privadas para compreender o trabalho que está a ser realizado no sentido de promover junto das comunidades os hábitos de literacia da leitura que visam aumentar o nível de literacia (da leitura). Recomenda-se como alternativas para inverter o rumo da situação atual, políticas de promoção da leitura de livros, jornais e revistas, a divulgação e promoção das livrarias e das bibliotecas o que poderá ser levado a cabo pelas próprias através, por exemplo, da realização de

eventos, visto que a maioria dos estudantes recorre às livrarias de maior acervo, ou ainda, a promoção de outras atividades, tais como, teatro, cinema, ciclos de leitura, convívios, de forma a dinamizar os espaços culturais.

Como principal limitação deste estudo salientamos o enfoque exclusivo nas percepções dos alunos como fonte de informação. Futuramente, acreditamos que seria recomendável estender as fontes para o contexto da história de vida dos participantes enquanto aprendizes nos quais se inclui especialmente os contextos familiares e os percursos educacionais e profissionais.

Para realizar um mapa diagnóstico da constituição de literacia mais eficazmente seria útil testar de outra forma o estudo de modo a mensurar o nível de literacia destes estudantes, para além das tarefas de reconhecimento e dos hábitos percebidos pelos participantes. Para tanto, podem ser utilizados vários questionários já existentes e testados por diversos investigadores, em diversos sectores da sociedade portuguesa (Ávila, *et al*, s.d., Ávila, 2008).

Outra pista para futuras investigações neste campo seria comparar os resultados destes alunos dos cursos de letras da UFAC ou de outros cursos, ou mesmo com o mesmo curso noutras instituições, públicas e privadas. Efetivamente para caracterizar o nível de literacia dos estudantes universitários da UFAC será extremamente relevante avaliar um grupo de estudantes representativo de todos os cursos existentes nesta universidade. De facto esta abordagem seria pertinente se considerarmos que as diferentes médias de acesso aos cursos superiores podem significar que os níveis de literacia dos estudantes que os frequentam sejam também bastante distintos. Em Letras, por exemplo, contamos com cursos com médias de acesso abaixo da média global de ingresso na UFAC.

Semelhantemente seria interessante realizar uma abordagem comparativa destes níveis de literacia em estudantes dos mesmos cursos de Letras mas que ingressaram e prosseguiram os seus estudos em diferentes instituições formadoras, de modo a conhecer como o processo de ensino aprendizagem na UFAC favorece ou não o desenvolvimento da literacia dos seus estudantes quando comparada com outras universidades.

4. Estudo II

O Estudo II, de caráter qualitativo, tem por objetivo geral investigar as concepções dos professores, gestores e técnicos administrativos, sobre o nível de literacia dos seus estudantes e sobre as infraestruturas e equipamentos disponíveis para o ensino na UFAC.

4.1. Participantes da Pesquisa

Este estudo consistiu na realização de 17 entrevistas semi-estruturadas com os servidores da UFAC: professores, gestores e técnicos administrativos. Dos 17 participantes da pesquisa, 10 são do sexo masculino e 7 do sexo feminino.

Os participantes tinham idades que variaram entre os 27 e os 55 anos, com uma média de 41,12 anos ($D.P. = 9,74$). Relativamente à sua área de formação, dez são professores da área de Letras e quatro da área de Educação. Os graus académicos estão assim distribuídos: um pós doutor, seis doutores, quatro mestres e três especialistas.

O tempo de serviço dos participantes é bastante heterogéneo, variando entre os 5 aos 35 anos, respetivamente, conforme se pode observar no Quadro 2.

Quadro 2

Caracterização dos Participantes do Estudo II

		Professores - Letras	Professores - Educação	Gestores	SUB-TOTAL
Gênero	Masculino	6	2	2	10
	Feminino	4	2	1	7
TOTAL		10	4	3	17
Faixa Etária	26 a 31 anos	3	1	1	5
	32 a 37 anos	-	1	-	1
	38 a 43 anos	2	-	-	2
	44 a 49 anos	2	1	-	3
	50 a 55 anos	3	1	2	6
TOTAL		10	4	3	17
Habilitações Acadêmicas	Pós-Doutor	1	-	-	1
	Doutor	4	2	-	6
	Mestre	3	1	-	4
	Especialista	2	1	3	6
TOTAL		10	4	3	17
Tempo de Serviço	1 a 5 anos	2	-	1	3
	6 a 10 anos	2	1	-	3
	16 a 20 anos	1	1	-	2
	21 a 25 anos	2	1	-	3
	26 a 30 anos	2	1	2	5
	31 a 35 anos	1	-	-	1
TOTAL		10	4	3	17

4.2. Procedimento de Recolha dos Dados

Este processo teve o seu início com um pedido formal, enviada à coordenadora do Curso de Letras, para a realização das entrevistas para efeitos da investigação (cf. Anexo 1). Após obtida autorização foram efetuados contatos com os docentes por meio de correio eletrónico, telefone e pessoalmente com cada entrevistado para agendamento de data, local e horário para a realização da entrevista. No caso específico dos gestores este agendamento deu-se pessoalmente. As entrevistas foram todas realizadas individualmente nos gabinetes dos entrevistados, no

período de setembro a novembro de 2011, na Universidade Federal do Acre. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio com o consentimento dos participantes e transcritas na íntegra, para facilitar a posterior análise. No início de cada entrevista, foi explicado aos participantes o intuito da investigação e pedida a colaboração para a mesma, sendo garantido o anonimato e confidencialidade da informação recolhida.

4.3. Instrumento

As entrevistas semi-estruturadas foram elaboradas com o objetivo de conhecer o posicionamento dos professores e outros profissionais da UFAC (gestores e técnico-administrativos da instituição) face ao nível de literacia dos seus estudantes e explicitar a percepção destes sobre o papel da formação de professores na constituição e promoção da literacia. A sua concretização foi baseada na literatura existente sobre a literacia a partir da produção dos discursos dos entrevistados. Adotou-se, para as entrevistas com os professores, um guião único; contudo para as entrevistas com os gestores e os técnico-administrativos foram utilizados diferentes guiões dada a especificidade da unidade que estavam a gerir como também a necessidade de explicitar temáticas surgidas a partir do resultado dos discursos dos professores.

A entrevista com os gestores surgiu da necessidade de explicitar e dirimir algumas ideias veiculadas pelos depoimentos dos professores entrevistados. Os gestores são a Coordenadora do Curso de Letras e também professora entrevistada do Curso, a Diretora de Estágio Supervisionado e Práticas Investigativas que também trabalhou como professora no Curso, e os técnico-administrativos: o Diretor da Biblioteca Central e o Diretor do Núcleo de Tecnologia e Informação (NTI).

O guião da entrevista semiestruturada realizada com os professores consistia em cinco questões abertas que diziam respeito aos seguintes pontos (cf. Anexo 5):

1. Explicitar a percepção dos professores a partir dos seus olhares, saberes e fazeres sobre o nível de literacia dos estudantes que ingressam e que saem da Universidade;
2. Identificar na conceção dos professores o impacto do processo de escolarização para a constituição do nível de literacia dos estudantes durante todo o processo formativo na educação básica e consequentemente para o ensino superior;

3. Analisar a percepção dos professores sobre as práticas educativas que desenvolvem e/ou que gostariam de desenvolver para promover a literacia dos seus estudantes;
4. Reconhecer a percepção dos professores sobre quais agentes que poderiam auxiliar no processo de criação e/ou ampliação do nível de literacia dos estudantes;
5. Discriminar as sugestões dadas pelos professores para a criação de condições com o intuito de fomentar e ampliar os níveis de literacia na Universidade.

As questões para os técnicos administrativos e gestores das unidades do Estágio Supervisionado e de Práticas Investigativas, Biblioteca, Núcleo de Tecnologia e Informação foram decorrentes das temáticas surgidas e produzidas nos discursos dos professores. As questões diziam respeito ao funcionamento geral daquelas unidades académicas e administrativas, pontos positivos e negativos do seu funcionamento, sugestões e críticas de modo geral. Houve também questões específicas para esclarecer ideias apontadas pelos professores quanto ao acervo insuficiente da biblioteca, ausência de laboratórios de informática e uso das novas tecnologias por falta de condições, ausência de diálogo entre a Universidade e sistema básico de ensino por meio das práticas de estágio supervisionado e práticas investigativas. Todas essas questões foram produzidas para perceber se há promoção de uma boa estrutura e condições de oferta de ensino e aprendizagem nos cursos da UFAC, especialmente o de Letras.

Para todos os entrevistados foram realizadas e produzidas outras questões a partir do diálogo para explicitar melhor a questão em discussão ou mesmo ampliar outros aspetos que foram surgindo e que tinham relevância para a temática em estudo. Desta forma, a cada gestor foram feitas questões referentes à temática da sua unidade e outras mais específicas que brotaram dos discursos dos professores havendo necessidade de explicitar a versão destes gestores.

4.4. Resultados

Neste momento serão sistematizadas as informações obtidas a partir do Estudo II, ou seja, o das entrevistas semi-estruturadas realizadas com os professores, gestores e técnicos administrativos da UFAC. A análise dos dados contidos nas entrevistas está pautada na perspectiva de Bardin (2009), ou seja, a da análise do conteúdo dos discursos dos entrevistados.

Para a análise das entrevistas semiestruturadas foi utilizado o software WebQDA “destinado a auxiliar os investigadores a lidar com dados não numéricos e não estruturados em análise qualitativa.” (Souza, Costa & Moreira, 2010, p. 6).

Foi atribuído a cada entrevistado um código identificador que permitisse facilitar a análise e discussão posterior do conteúdo do seu discurso. Para os professores foi adotado o código “P” seguido do número 1 ao 14, ou seja, *P1, P2, P3* e assim sucessivamente, e para os gestores foi adotado o código “E” seguido do número, ou seja, *E15, E16 e E17*.

Feito isto, procedeu-se à discussão a partir da literatura existente, concomitantemente à medida da apresentação dos dados das entrevistas.

A análise do conteúdo teve como *corpus* de análise os discursos dos entrevistados, tendo sido criadas categorias e subcategorias para analisar o conteúdo nelas contido. Esta análise inciou-se com a identificação e codificação em categorias dos conteúdos significativos, ou seja, as ideias temáticas presentes nos discursos. Seguiu-se uma comparação destas primeiras codificações que permitiu agrupá-las em subcategorias e categorias mais amplas e organizá-las numa estrutura hierárquica, que se pode observar no Quadro 3. Para cada uma destas categorias e subcategorias foram calculadas as frequências simples com o intuito de procurar quais as mais frequentes nos discursos dos participantes. Na análise dos resultados recorreremos à classificação proposta por Hill e colaboradores (2005), citados por Murphy, Blustein, Bohlig e Platt (2010) que designam as categorias em função da sua frequência. Assim, uma categoria é designada de *geral* se é referida por todos os entrevistados ou todos menos um; *típica* quando o tema se aplica a mais de metade dos casos; *variante* para as categorias que se aplicam a pelo menos dois casos; finalmente *rara*, para aquelas que se apliquem a menos de dois casos.

A análise de conteúdo que realizámos revelou seis categorias que refletem as perceções dos professores e outros profissionais entrevistados acerca dos níveis, hábitos e agentes de literacia dos estudantes do Curso de Letras, bem como acerca do ensino superior e práticas educativas.

No quadro abaixo estão sistematizadas as categorias, subcategorias e a respetiva descrição das mesmas, de modo a facilitar e orientar a análise subsequente dos dados deste estudo.

Quadro 3

Categorias, Subcategorias e Descrição

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CLASSIFICAÇÃO (Hill e colaboradores, 2005)	DESCRIÇÃO
1. Caracterização da Literacia	Baixo	Geral	Conceção dos participantes sobre o nível de literacia dos seus estudantes.
	Insuficiente/Imaturo	Raro	
2. Causas da conceção negativa do nível da Literacia	Contexto Educacional (Sistema Educacional e Educação Básica)	Variável	Conceção dos participantes sobre as possíveis causas do nível de literacia dos seus estudantes.
	Contexto Familiar	Típico	
3. Agentes da Literacia	Escolarização	Geral	Indicação pelos participantes dos principais agentes responsáveis pela literacia dos estudantes.
	Família	Variável	
	Governo	Variável	
	Igreja e outros	Raro	
4. Práticas dos Professores	Político	Típico	Conceção dos participantes sobre suas práticas educativas para ampliar ou melhorar o nível de literacia dos seus estudantes.
	Curricular/Pedagógica (Produção textual, uso das TICs, outras)	Geral	
5. Ensino Superior	UFAC (Críticas e Sugestões)	Geral	Conceção dos participantes sobre o Ensino Superior.
	Letras (Críticas e Sugestões)	Geral	
6. Díade	Professor (Críticas e Sugestões)	Típico	Críticas e sugestões dos participantes aos Professores e Estudantes.
	Estudantes (Críticas e Sugestões)	Típico	

4.4.1. Caracterização da Literacia

A primeira categoria, denominada Caracterização da Literacia, pretende englobar as apreciações dos participantes sobre o nível de literacia dos seus estudantes. Nesta categoria foi patente a apreciação negativa dos entrevistados face a estes níveis. Emergiram duas subcategorias, nas quais os participantes caracterizaram de *baixo* os níveis de literacia, categoria

que, é uma apreciação de *insuficiente/imaturo*, isto é, embora seja também uma apreciação negativa, esta última subcategoria não tem uma apreciação tão grave da situação como a subcategoria anterior, tendo sido classificada de rara.

É explícita a caracterização desse baixo e insuficiente/imaturo nível de literacia dos estudantes no conteúdo dos discursos dos professores que fazem uma contextualização com o que é exigido na realidade do ensino superior ao nível de competências linguísticas que esses estudantes deveriam possuir. O seguinte excerto é exemplificativo desta subcategoria:

“Eu caracterizaria como um nível insuficiente se considerar que são alunos de nível superior.” (P1)

Os entrevistados citam mesmo que os estudantes estão no nível da descodificação e que há dificuldade na interpretação e compreensão da leitura e da escrita competentes exigidas na atualidade. Nas palavras de Soares (2008) “saber ler e escrever, tem-se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. É preciso ir além da simples aquisição do código escrito, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função social dessas duas práticas; é preciso letrar-se” (p. 1). Como afirmou um dos entrevistados:

“... eles vêm, eles chegam aqui com um grau de letramento ainda muito baixo. Eles ainda estão naquela da descodificação do texto, ...”. (P14)

É possível perceber um certo pessimismo quando o entrevistado P13 se refere à tendência de parecer piorar esta situação:

“Acho que o nível de letramento dos alunos está muito baixo e parece que a cada ano vai ficando pior, ...”. (P13)

Felizmente, a maioria acredita ser possível realizar uma ação pontuada e localizada para promover a literacia competente nos estudantes e reverter a situação, o que é corroborado por Kleiman (s/d,) quando diz: “já sabemos que a situação do ensino é lamentável, daí os resultados serem lamentáveis; está na hora de mostrar vontade política para mudar esse quadro, para investir maciça e aceleradamente na educação do brasileiro” (p. 3). Esta mesma autora considera “essencial querer fazer, acreditar que é possível inserir todos os grupos sociais nas práticas de prestígio de uso da escrita, para se tornarem usuários e críticos dessas práticas” (p. 2).

4.4.2. Causas da Conceção Negativa do Nível de Literacia

A segunda categoria retrata as concepções dos participantes sobre as possíveis causas do atual nível de literacia dos seus estudantes, que os mesmos consideraram antes como baixo ou insuficiente. Com referências às causas do nível de literacia foi típico os participantes indicarem o contexto familiar como o maior responsável pela situação do baixo desempenho dos estudantes. O contexto educacional - englobando o sistema educacional brasileiro, nomeadamente a educação básica - foi sugerido por um número significativo de participantes como o grande responsável por esta situação.

Embora haja no conteúdo dos discursos dos entrevistados a preocupação com as políticas e investimentos públicos para a educação, eles indicam sobretudo a falta de hábitos de leitura dos estudantes e a falta de formação dos professores, que não estimulam devidamente a leitura nos seus estudantes. Os participantes atribuem à falta de bases e lacunas no seu percurso escolar que se vão acumulando à medida que avançam no sistema.

“... o problema é que o investimento na educação não é ou não tem sido na mesma proporção que cresce a quantidade de gente nesse país.” (P6)

As dificuldades de leitura são ainda referidas por uma participante e outra ressaltou que não é a leitura que está em deficit, pois a maioria tem bastante contacto com os blogues e outros espaços cibernéticos, mas sim a leitura de livros académicos e clássicos.

“... é muito paradoxal até, é interessante, hoje nós temos uma série de blogs aí na internet de literatura, quer dizer, quase todo mundo hoje se torna escritor (...) juvenzinha aí escrevendo seus diários, seus contos né, aí os nossos alunos até leem esse tipo de literatura mas aí que a gente volta ao problema né, o clássico né, a literatura clássica, as pessoas têm dificuldade de, de, falta interesse...” (P9)

A responsabilização pelo pouco contacto dos jovens com os livros não se deve exclusivamente ao sistema de ensino. Os participantes indicam o contexto familiar como uma das maiores causas da situação atual do nível de literacia dos estudantes. Uma participante aponta para o facto de a UFAC ser um contexto público, ao qual chegam muitos alunos de contextos mais desfavorecidos e que por isso não tiveram tanto acesso aos bens culturais.

“eu acredito que seja de uma... da própria experiência de vida, ... na própria família.” (P7)

É sabido que a literacia, dentre outros, está diretamente ligado à apropriação de bens culturais através da qualidade do ensino e da própria educação básica. Contudo, devem também ser tidos em consideração a situação social, económica e cultural do cidadão e a influência recebida pelo ambiente familiar e pela formação dos pais, uma vez que contribuem e são a base dessa construção da literacia.

“uma pessoa com uma alfabetização deficitária e chegou à Universidade...”. (P2)

Referem ainda o pouco tempo que os estudantes trabalhadores possuem para os estudos, considerando que são estudantes e profissionais ao mesmo tempo. Apontam-se algumas alternativas para ultrapassar essa problemática, como a adoção de medidas de ampliação das condições de ofertas de ensino e o auxílio aos estudantes por meio de bolsas de estudo.

“Então a principal reclamação deles é que eles são alunos trabalhadores,...”. (P11)

Pensar em iliteracia é justamente refletir sobre a ausência da acessibilidade a esses bens culturais pelo cidadão, em todos os quesitos, como a influência do meio onde vive, da família, da escola, da comunidade e outros contextos de apropriação e domínio desses bens culturais.

4.4.3. Agentes da Literacia

Nesta categoria são identificados pelos participantes os agentes responsáveis pelo fomento de literacia dos estudantes. Todos os entrevistados indicam a escolarização como o maior responsável pelo desenvolvimento da literacia, seguida da família e o Governo com indicações variantes e, por fim, mais raro, também a igreja e outros agentes foram indicados. Dentro desta subcategoria Igreja e outros, encontram-se vários agentes, como, por exemplo, os *media*, as bibliotecas, as associações estudantis, que foram todos codificados na mesma subcategoria a qual teve uma incidência típica nas respostas dos participantes.

É perfeitamente visível que os professores possuem total consciência da importância de quais são as instituições/agentes e como estas devem auxiliar o processo de construção da literacia nos estudantes.

Os entrevistados apontam a escolarização como o maior responsável pela literacia. Neste sentido, Kleiman (2006) adverte para a necessidade de neste contexto mesmo de escolarização, o professor ser, ele próprio, o maior agente da literacia:

“A noção de agente de letramento está apoiada na premissa de que vir a ser um professor de alfabetização ou um agente envolve questões identitárias relacionadas à aquisição e ao uso da leitura e escrita. Num quadro social que valorize as práticas locais dos grupos minoritários, uma forma de legitimação das práticas do professor envolve a transformação das estratégias dos cursos universitários a fim de educar professores para virem a ser agentes capazes de agir em novos contextos com novas ideias sobre letramento.” (p. 411).

Como referido, os professores advogam que a escola e os professores têm um papel muito importante no desenvolvimento da literacia, nomeadamente no incentivo do gosto pela leitura. Os professores devem basear-se em metodologias diversificadas, alternativas aos modelos tradicionais, procurando ir ao encontro das necessidades dos estudantes, o que significa muitas vezes suprir lacunas do percurso académico e da estimulação das famílias.

Por sua vez, encontra-se também em Soares (2010) esta ideia quando concebe que “o professor de Português tem uma responsabilidade bem mais específica com relação à literacia: enquanto este é um “instrumento” de aprendizagem para os professores das outras áreas, para o professor de Português ele é o próprio objeto de aprendizagem, o conteúdo mesmo de seu ensino”.

Diante deste contexto é que Ramos (2011) salienta que “o professor é o elemento central, é dele que depende a capacidade não apenas de ensinar, mas de provocar e estimular.” Vê-se a grande responsabilidade exigida ao professor da área específica de Português quanto à sua atividade profissional que deve ir da competência técnica ao compromisso político segundo a proposta de Mello (1986).

Assim, a fim de transformar as atitudes dos professores, os participantes advogam que a formação dos professores na universidade tem um papel de destaque, nomeadamente a faculdade de letras que é citada como uma estrutura que poderia fazer a ponte entre a formação académica e a cultura. Para tal, os participantes ressaltam a importância de o currículo estar de acordo com este paradigma emergente. Um participante reforça que a mudança não se tem de basear em melhores estruturas e equipamentos, mas sim nas questões pedagógicas e num compromisso da parte dos docentes.

“no Brasil né, a educação das crianças ficou para a escola né, para o Estado...” (P3)
 “... a instituição responsável pelo letramento oficialmente é a escola, embora aconteça também em outras...” (P13)

Existe a tendência demonstrada por pesquisas e sondagens nacionais que remetem para a forma como as famílias se desresponsabilizam da sua ação formadora/educadora dos filhos, transferindo-a para o professor, a escola e o Estado. No entanto, a família é vista pelos participantes como a unidade básica de formação. A família é a primeira a influenciar na formação para a literacia, por meio do contacto com os livros e revistas em idades ainda muito precoces. Deste modo, segundo os participantes, cabe às famílias procurar tempo para contar histórias, levar os filhos às bibliotecas, entre outras atividades que possam ser um incentivo à literacia para as crianças e jovens.

“É a própria família né, porque quando a família, a criança vive na família e aí ela percebe...” (P7).

Ao Estado os entrevistados atribuem, igualmente, o dever de promover as condições para o fomento da literacia nas crianças e jovens, por meio do incentivo de atividades culturais, da criação de políticas públicas que facilitem o acesso à cultura e aquisição de bens culturais, como livros e equipamentos multimédia, da criação de incentivos para que a formação dos professores seja mais adequada e eficiente, da disponibilização de condições materiais e de equipamentos às escolas e universidades, e da valorização do papel do professor perante a comunidade. Em suma, o governo é apontado pelo dever de realizar parcerias com as instituições públicas e privadas para a criação de condições para o fomento da literacia nas diferentes esferas da sociedade, conforme o excerto abaixo:

“Eu acredito, por parte do governo também poderia, porque nem todo mundo tem uma renda muito boa pra comprar um bom livro, também isso é uma outra, é um outro empecilho, a formação de bibliotecas principalmente no interior como é o nosso caso que a gente tem ido na zona rural, então, acho que isso ajudaria bastante...” (p. 1)

Os participantes recordam a igreja, já que o estudo da bíblia é uma prática muito disseminada no Brasil, uma vez que esta poderia, similarmente, incentivar a leitura dos estudantes neste contexto: “... A igreja também poderia né, até também tá procurando desenvolver...” (p. 7).

Outras atividades são referidas dispersamente entre os discursos dos entrevistados que poderão também elas ter uma ação benéfica no desenvolvimento da literacia. Entre elas realçamos: o uso das novas tecnologias de comunicação e informação - media, internet, cinema -, idas ao teatro, a bibliotecas, visitas a exposições, participação em sindicatos, associações estudantis, partidos políticos, instituições beneficentes, ONG's, clubes culturais e desportivos, bienais.

4.4.4. Práticas dos Professores

A categoria Práticas dos Professores retrata as concepções dos participantes sobre as suas práticas educativas para ampliar ou melhorar o nível de literacia dos seus estudantes. No tocante às práticas dos professores, a quase totalidade dos entrevistados indicam o aspeto curricular e pedagógico (produção textual, uso das tecnologias de comunicação e informação e outras) como elemento de grande importância para promover o desenvolvimento da literacia dos estudantes, seguido-se-lhe o aspeto político (políticas públicas e opção filosófica/ideológica do docente, entre outros) referido por 12 participantes.

No aspeto didático pedagógico, a ideia dominante é que os professores precisam realizar um trabalho competente na formação dos alunos, especificamente nos aspetos linguísticos e da formação da língua, assim como desenvolver a consciência do uso competente da língua no contexto social. O aluno precisa, pois, de receber uma formação da aquisição da língua de forma efetiva para compreender o significado e o uso da sua língua.

Neste sentido, para promover a literacia académica, os entrevistados apontam a necessidade de se recorrer a estratégias diversificadas, fomentar o estudo da literatura e dos diversos tipos e géneros de textos, promover uma prática de ensino da leitura e da escrita de forma multidisciplinar e transdisciplinar, ampliar e alargar as temáticas em estudo, das mais simples às mais complexas, por meio de pesquisas. Todas estas estratégias no sentido dos estudantes lerem e compreenderem o mundo de uma forma mais reflexiva e crítica no contexto social.

Relembrem, ainda, a importância de rever as práticas metodológicas de ensino de modo a abandonar as estratégias menos eficientes, como, por exemplo, sair do uso continuado de textos apostilados.

“é uma cultura muito ainda de apostilas...” (P7)

Aos professores, os entrevistados incumbem-nos do dever de participar em atividades científicas, culturais e artísticas para poderem influenciar e formar melhor os seus estudantes, do dever de estar com a sua formação e leitura atualizadas e do dever de promover mais diálogo entre a classe sobre as suas práticas educativas. Tal como Mello (2010) salienta que a formação do professor é fundamental e sem ela fica difícil haver perspectiva de melhorias, daí inferir a grande importância de se refletir a formação do professor como aspeto que determina e contribui para a resolução de muitos problemas encontrados na realidade da educação brasileira.

Por sua vez, Moreira (2001) diz que “o professor precisa assumir-se como intelectual, a despeito das condições adversas em que trabalha e do desprestígio social associado ao seu exercício profissional, implica demandar que se combinem, em sua formação e em sua prática, dimensões de ordem política, cultural e económica” (p.12). Para este autor esta é a única via para o professor conseguir realizar uma ação orientada para o multiculturalismo e para a inclusão objetivando o exercício da cidadania por todos de forma respeitosa e justa (Moreira, 2001).

Por seu turno, a universidade deve dinamizar eventos culturais, oferecer cursos de extensão de leitura, literatura e escrita, promover experiências que possibilitem aos estudantes praticar a expressão e manifestação dos seus próprios discursos através do uso da língua. Compete-lhe, ainda, promover projetos de atividades extracurriculares para que o aluno possa articular os saberes e fazeres da formação e da futura profissão no contexto social, através da criação de oportunidades para que o aluno venha a exercer no decorrer da sua formação as práticas docentes, como, por exemplo, estágios, monitorias, intercâmbios com outras instituições nacionais e estrangeiras, por meio da criação de bolsas de estudo. A possibilidade de realizar intercâmbios é particularmente interessante para os estudantes dos cursos de línguas estrangeiras por possibilitar o contacto direto com a prática da língua em estudo. Conforme os entrevistados referiram:

“a Universidade tem condições de organizar; não só condições, obrigação de organizar espaços alternativos pra que esses alunos possam experimentar, aquilo que eu falei pra você, desse fenômeno artístico, produção artística; trazer pra cá né; os professores precisam sair de seus casulos, de também frequentarem mais, de, de, oferecerem esse repertório...” (P5)

“... se agora a gente eh, muda um pouco, vai até lá, transpõe os muros da, realmente, da Universidade, verifica o que é que tem no sistema, o que é que nós podemos melhorar, não é, e assim nós estamos fazendo. Pretendemos melhorar muito mais ainda.” (E.15)

É bastante interessante salientar o quanto os entrevistados valorizam mais o processo curricular e pedagógico no fomento da literacia dos estudantes do que mesmo o aspeto macro, conjuntural, ou seja, o político.

Importa destacar que o aspeto político aqui é considerado em três dimensões: 1) a dimensão da atitude política contemplada de forma transversal em toda a obra de Paulo Freire, ou seja, uma conscientização dos estudantes sobre o que ele é e representa no contexto social no qual está inserido; 2) a dimensão das políticas públicas macros e, ainda, 3) a dimensão política da Universidade como responsável pela realização dos currículos e como promotora de ações pontuais que venham a propiciar o fomento da literacia dos estudantes.

Na primeira dimensão do aspeto político, os participantes defendem a relevância de mudar a cultura escolar do ponto de vista da sua conceção, no sentido de facilitar aos estudantes a utilização da leitura e da escrita de forma competente nas práticas sociais e possibilitando-lhes o uso da sua própria palavra, do seu discurso. Nesta dimensão encontra-se ainda a necessidade dos estudantes definirem de forma consciente qual a área de letras pretendida.

“eu acredito muito que é preciso mesmo mudar uma cultura escolar. Eu tenho também como prática em sala de aula, no sentido de dar a palavra ao estudante, possibilitar que ele se expresse, que ele se manifeste, né, de forma que ele não seja um elemento passivo...” (P4)

Kleiman (2007) defende que “o movimento será da prática social para o “conteúdo” (procedimento, comportamento, conceito) a ser mobilizado para poder participar da situação, nunca o contrário, se a literacia do aluno for o objetivo estruturante do ensino”.

Neste aspeto, é estimulante conceber a possibilidade de o professor poder operar sobre a realidade concreta para instrumentalizar os estudantes para serem capazes de, por meio da literacia, segundo Pinto (1996, p. 389) “não só darem respostas sem dificuldade aos variados problemas que enfrentam na vida, mas sobretudo, (...) capazes de proporem problemas quando as circunstâncias se revelarem propícias”. Para tanto, é necessário que o professor de Português saiba, segundo Pinto (2009, p. 43), “jogar com a diversidade de meio de acesso ao conhecimento – face à elevada quantidade de informação a que todos estamos expostos, quase em permanência,

das mais variadas formas – e saber encontrar as potencialidades desses meios no seu processo de aquisição”.

Na dimensão das políticas macro, é referido a necessidade de mais financiamento por parte do estado para a educação e da contratação de mais pessoal para possibilitar o bom funcionamento da universidade, e ainda a valorização do professor por meio da melhoria das suas condições de trabalho e remuneração. A maioria dos entrevistados reivindica melhores condições de trabalho para o professor que vai da infra-estrutura até ao número de alunos por turma, especialmente para os Cursos de Línguas Estrangeiras. Segundo Oliveira (2010) “salas com excesso de alunos dificultam as condições de trabalho do professor e, além de atrapalhar o processo de aprendizagem do estudante, aumentam o estresse dos docentes” (p. 1). Neste aspeto, o Brasil fica entre os piores em ranking de salas de aula lotadas em relação às nações desenvolvidas, índice demonstrado pelo estudo anual da OCDE (2010).

A terceira dimensão referente às políticas institucionais é mencionada sobretudo pela necessidade sentida pelos entrevistados de alterar as políticas curriculares adotadas pelos cursos de letras. Neste sentido os participantes gostariam de ver reformulado o currículo dos cursos de letras, revitalizando o ensino da literatura clássica brasileira e estrangeira, e privilegiando a utilização dos programas e recursos tecnológicos de multimédia. Os entrevistados indicam ainda a necessidade de estreitar a relação entre a universidade e a comunidade, no que diz respeito ao uso da leitura e da escrita competentes. A instituição deve promover e criar condições de investimento garantindo outros espaços, materiais e formas de aprendizagem fora da sala de aula.

“...nós temos uma matriz curricular péssima, péssima, e isso não foi enfrentado é, se estive envolvido nisso nesses dois anos enquanto estou aqui e vi o quanto é difícil mesmo por questões burocráticas, por questões políticas...”(P2)

Como referido, os professores entrevistados indicam o currículo do Curso como um elemento limitador tanto no que diz respeito ao seu processo de formatação em nível de estrutura curricular, quanto mesmo à sua construção e operacionalização pelos pares. Assim, reivindicam uma ação mais dialógica e cooperativa para a realização de práticas educativas eficientes para o fomento da literacia pelos estudantes, o que é considerado por Pacheco (2000), “como um currículo que venha a se construir na diversidade de forma a convergir os discursos e os argumentos para contribuir com a clareza das opções quanto à tomada de decisões” (p. 25).

4.4.5. Ensino Superior

A categoria Ensino Superior trata das críticas e sugestões apresentados pelos entrevistados quanto ao Ensino Superior realizado pela UFAC, enquanto instituição, e pelo próprio Curso de Letras.

Com relação ao ensino superior no geral os entrevistados indicam importantíssimas críticas e sugestões tanto à UFAC quanto ao Curso de Letras para o fomento da literacia dos estudantes. Mantém-se o equilíbrio entre as duas subcategorias, embora se possa observar que há maior número de referências à UFAC (80 referências) nesta exigência do que ao Curso de Letras (55 referências).

De entre as sugestões de melhoria que surgem no discurso dos entrevistados relativas à universidade UFAC destacam-se: ampliar a sua ação formadora para atender à demanda exigida pela sociedade; capacitar os professores para a formação da literacia para poderem posteriormente levar o conhecimento aos alunos; promover condições ao professor de modo a que este não fique tão sobrecarregado de atividades burocráticas que consomem o tempo que poderia ser dedicado a outras mais úteis, como, atividades de pesquisa, ensino e extensão, de forma articulada com outras instituições; criar bolsas de auxílio ao estudante trabalhador e carente, por meio de projetos e parcerias com instituições públicas e privadas; estreitar a relação entre a Editora da UFAC e a Pró-Reitoria de Pesquisa e a Pró-Reitoria de Extensão para possibilitar a publicação das produções dos profissionais desta universidade, equipar a biblioteca com um melhor acervo bibliográfico, laboratórios de línguas e informática; promover as condições básicas necessárias para o professor realizar o seu trabalho, num espaço agradável, condições da sala de aula que deve estar climatizada e equipada, para fazer face ao clima quente e húmido do Acre.

Existe uma ressonância entre o que dizem os entrevistados quanto às poucas condições de trabalho e o que sugere Cunha (2011, p. 1) sobre a importância, para a promoção e incentivo a literacia, de condições propícias e ambientes estimulantes, tais como bibliotecas e salas apetrechadas com as novas tecnologias, chegando mesmo a questionar-se “como estudar em uma sala que não tem ventilação adequada?”.

Encontra-se uma severa crítica quanto ao facto de hoje na Universidade haver docentes que têm ou tiveram pouco contato com a docência na educação básica, o que vem a prejudicar a

sua atuação profissional no ato de formar novos professores, somando-se à crítica da própria Universidade não se preocupar muito com esta relação aquando da formação, o que para Geraldi (2009, p. 3) a Universidade não pode desconsiderar que ela é “uma instituição de formação em que se pesquisa e não um instituto de pesquisa que ensina”. Esse mesmo autor considera como uma distorção e que “como a pós-graduação não se preocupa com isso – com a docência universitária – fomos construindo pesquisadores não docentes que exercem a docência!”. Efetivamente, às vezes, a Universidade fica tão distante do diálogo e da compreensão da realidade concreta, o tendo em conta que alguns dos seus principais atores não foram ou não são professores sempre atentos à realidade concreta para a estudar, compreender e, juntamente com os profissionais que lá trabalham, realizarem um diálogo colaborativo e construir ações educativas devolutivas para apontar ideias que venham a explicar ou solucionar alguns fenómenos existentes no processo ensino-aprendizagem daqueles estudantes.

Diante das reiteradas ocorrências nos discursos dos professores sobre as práticas de estágio supervisionado e as práticas investigativas; acervo da biblioteca; serviços informáticos e tecnológicos e ao laboratório de línguas, houve a necessidade de explicitar e compreender melhor a situação dessas unidades administrativas entrevistando os seus respetivos Diretores.

No discurso do Diretor do Núcleo de Tecnologia e Informação da UFAC percebe-se que há muitos avanços na organização e prestação dos serviços à comunidade académica, em geral, que vão desde a montagem dos laboratórios à informatização de todos os serviços prestados, tanto no que diz respeito às questões académicas quanto às administrativas da Instituição.

“SIE¹⁴ né, além do SIE a gente também mantém os portais, portal do professor, portal do aluno né, ah, recentemente a gente também colocou o portal da biblioteca também, ehhehh, além disso a gente também montou também o serviço de rede e também de internet funcionando também.” (E17)

Este Diretor cita como exemplo todo o sistema de informações da gestão académica e da situação dos alunos e professores poder encontrar-se na plataforma e que o estudante poderá realizar quaisquer recolha(s) de informações, como, por exemplo, processar a solicitação de empréstimo e devolução de livros à biblioteca (Portal do Aluno). Por sua vez, os professores podem lançar suas notas de avaliação dos estudantes na plataforma (Portal do Professor) e a

¹⁴SIE significa Sistema de Informação para o Ensino.

própria situação acadêmica dos estudantes encontra-se no Sistema Integrado de Informações (SIE) na plataforma.

“... hoje você tem praticamente informações de todos os alunos né, de todos os docentes e de todos os técnicos dentro dos nossos sistemas, né, hoje, hoje a gente tem tudo, praticamente, informatizado...” (E17)

“o Curso de Letras, onde nós ensinávamos o uso do portal, onde lá, a partir do próximo semestre, toda matrícula né, será feita na, na internet e não mais, agora ele não vai mais ter, vai ter que procurar a Coordenação pra fazer a matrícula, agora ele vai ter que fazer a matrícula pela internet. Outra coisa também, lá ele vai encontrar todas as suas notas, que os professores postarem né, vai poder tirar o histórico, vai poder fazer alterações cadastrais, então, uma série de funções que antes ele não, antes ele tinha que, eh ir na Coordenação, hoje não, hoje ele pode fazer de casa ou de qualquer lugar, onde, claro, tendo acesso a internet.” (E17)

O Diretor do NTI¹⁵ indica no conteúdo do seu discurso duas sugestões, conforme se pode observar abaixo:

“... são duas coisas que eu vejo que seriam, que teriam que ser feitas de urgência, seriam os treinamentos eh treinamentos cada vez mais especializados pra gente atender as demandas da Universidade e também aumentar o número de pessoas, pessoal.” (E17)

De certa forma, os avanços apontados pelo Diretor do Núcleo de Tecnologia e Informação da UFAC são corroborados pelo reconhecimento dos estudantes e técnicos administrativos constantes no Relatório da Avaliação Institucional da UFAC (2012).

O Diretor da Biblioteca Central salienta que o acervo é bom e não é da sua responsabilidade determinar os tipos e números de títulos de obras de livros e periódicos por área. Esse tem como componente as unidades acadêmicas, particularmente as Coordenações dos Cursos que devem processar esse pedido aos Centros aos quais estão ligados e estes fazerem a solicitação à Biblioteca Central, que processa o pedido da compra à administração superior. Diz ainda que, havendo recursos, esses pedidos são todos atendidos, conforme se pode observar no depoimento abaixo:

“a biblioteca não é responsável por, por ... Por exemplo, “eu quero comprar livro fulano de tal”, não é a biblioteca que tem que fazer isso, são os Centros, os Centros têm que solicitar a compra e a biblioteca manda comprar. Então nós não temos o poder de, de, de, de direcionar a bibliografia, ou seja, nós mesmos fazemos e mandar comprar, não.

¹⁵NTI significa Núcleo de Tecnologia e Informação.

Isso conforme a demanda dos Centros. (...) Há compra. Tendo dinheiro a gente compra.” (E16)

“O acervo é bom. Inclusive tá vindo alguns livros de, de Letras aí, tanto Letras como Pedagogia, mas poderia ser melhor, eh, eh, eu não sei, de repente poderia ver a grade curricular onde os livros são adotados pra gente poder atualizar mais o acervo eh tipo gramática, que a gente não vê muita coisa, linguística, eh, deveria ser mais contemplado junto à compra.” (E16)

A Diretora de Estágio Supervisionado e de Práticas Educativas aponta grandes avanços realizados no setor, tanto interna como externamente, especialmente quanto aos convênios com outras instituições formadoras e órgãos governamentais e não governamentais da sociedade civil para possibilitar as práticas de investigação e de estágios (obrigatórios, não obrigatórios, remunerados e não remunerados) dos acadêmicos.

“A parceria é muito boa, nós temos agora uma outra visão, a escola está com uma outra visão e a Universidade também, um pouco meio acanhado porque toda mudança eh, requer cautela né, então nós fizemos uma reunião com as pessoas que vão pros estágios e orientamos no sentido de que nós teríamos que inovar, não inovar por inovar...” (E15)

Salienta que o Curso de Letras é um dos mais requisitados por esses órgãos em função de melhor praticarem e terem competência de leitura e escrita dentre os outros cursos, e que estão indo bem as parcerias e os alunos têm obtido grandes êxitos nas atividades realizadas, conforme se pode observar no depoimento abaixo:

“E Letras que é um curso interessante, Letras, graças a Deus tem sido bem absorvido pelos nossos parceiros, as empresas, porque eles acham que essas pessoas são os melhores que têm para escrever né, redacionar as questões e tudo.” (E.15)

Considerando o facto de surgir de forma evidente e latente no conteúdo dos discursos dos entrevistados, especialmente no dos professores quanto à quase não existência ou não funcionamento do laboratório de línguas, foi necessário verificar tal questão e procurou-se o técnico responsável por este laboratório que nos atendeu, mas preferiu naquele momento não gravar a entrevista, mas mesmo assim dialogou sobre a temática nos demonstrando naquele real momento o ambiente. O técnico responsável explicitou a atual situação do laboratório, ou seja, a de que ele existe sim, possui um espaço embora pequeno, mas que atende professores e alunos e que há, dentro das limitações, estudos realizados ali, indicando a presença dos alunos no momento. Ressaltou a necessidade de ampliar a quantidade de computadores bem como aquisição de softwares de línguas específicas (inglês, francês e espanhol) para que os professores

e estudantes possam realizar o processo de ensino e aprendizagem. O referido técnico frisou o grande esforço que vem sendo realizado por sua parte e também de alguns professores que com recursos próprios, adquirirem materiais didáticos, *softwares* e outros para os disponibilizarem para estudos e atendimento da comunidade acadêmica.

Relativamente ao Curso de Letras os entrevistados advogam a importância da existência de uma equipa competente e preparada para auxiliar os alunos na formação da literacia, que passa por realizar atividades académicas de pesquisa e extensão em parceria com as pró-reitorias de extensão e pesquisa, por promover a formação ao nível do nivelamento para os alunos, ou seja, possibilitar aos estudantes uma formação que venha a suprir as lacunas de aprendizagem existentes aquando da sua formação na educação básica, ou promover eventos e exposições.

“o Curso de Letras se abra pra essa formação que invista mais no fortalecimento, na criação de uma bagagem cultural, de uma bagagem letrada desses alunos futuros professores...” (P5)

“... uma proposta bem do nivelamento mesmo; os módulos aos sábados, eh, eu acho que só com um trabalho muito intensivo a gente tem condição de fazer um alicerce pra esse aluno, pra ele então passar pro segundo, terceiro e adiante eh, no curso.” (P8)

O Curso de Letras deve organizar-se por meio dos seus núcleos de áreas para promover um ensino menos tradicional, e mais articulado, e com condições de uso das novas tecnologias no contexto de sala de aula, bibliotecas, laboratórios.

“... a própria Instituição, ela precisava, na verdade, dar mais apoio no sentido mesmo, eu acho de, não só de livros mas agora nós estamos passando por uma outra era que é a era tecnológica...” (P14)

No conteúdo dos discursos dos entrevistados, foram feitas 80 referências por todos os 17 entrevistados quanto às críticas e também sugestões para que a extensão e a pesquisa, sejam mais bem viabilizadas para auxiliar no trabalho desenvolvido pelos atores da formação dos estudantes, o que, de certa forma, é corroborado pelo Relatório da Avaliação Institucional da UFAC 2012.

Esse mesmo Relatório da Avaliação Institucional da UFAC (2012, p.) vem confirmar também as referências dos entrevistados quanto à necessidade da UFAC e o próprio Curso de Letras ampliarem as condições de auxílio aos estudantes, bem como o fomento e ampliação de eventos na instituição.

Convém ressaltar que, apesar da cobrança que os entrevistados realizam para com a UFAC e o Curso de Letras ao chamarem à responsabilidade e requererem ações efetivas na

promoção da literacia dos estudantes, sem estes não esquecerem de realçar aspetos positivos existentes:

“eu vi atividades dentro da Instituição que são bastante válidas, eh, eh, intercâmbio com outras Universidades, ah, efetivar mais atividades académicas dentro do nosso Centro.” (P10)

4.4.6. Díade: Professor e Estudantes (críticas e sugestões)

A categoria Díade Professor e Estudantes trata das críticas e sugestões expostas pelos entrevistados. Nesta categoria a maioria dos participantes apresentaram as suas perceções relativamente à díade, ou seja, tanto para os professores como para os estudantes, em forma de críticas e sugestões.

Os entrevistados foram muito críticos e exigentes ao fazerem referências aos professores e estudantes. Isto tanto ao nível de crítica quer positiva quer negativa e apontam de forma balizada sugestões para alterar a situação. Há 55 referências aos estudantes e 51 aos professores, o que denota uma acentuada preocupação com o processo de aprendizagem dos estudantes.

Quanto aos estudantes alguns professores reforçam o facto de os alunos terem bastantes dificuldades e lacunas na formação, como já foi antes referido, seja por não terem condições de acesso aos bens culturais em função da família e ambiente no qual vivem, seja por insuficiente e deficitária formação escolar básica, ou seja ainda por serem estudantes que necessitam trabalhar para ajudarem ao sustento da família. Há ainda aqueles professores que se focam na atitude dos estudantes salientando que estes estudam pouco, quase não se dedicam aos estudos e negligenciam as ofertas culturais, tais como teatro, literatura, festivais de cinema ou exposições.

Por outro lado, há professores que destacam que há no Curso de Letras bons alunos, com boas competências de leitura e escrita, os quais muitas vezes possuem *blogs* que alimentam diariamente com informações e escritos de poesias, contos, narrativas: “Eu vejo vários ex-alunos, vejo vários académicos, discentes da atualidade mostrando um desenvolvimento na aprendizagem da língua de forma muito satisfatória” (P6).

Relativamente aos professores, percebemos no depoimento dos entrevistados que estes consideram que a maior parte do corpo docente desenvolve um bom trabalho, participa nas atividades institucionais, escreve, publica e realiza um trabalho académico diferenciado.

“Eu vejo que os meus colegas têm trabalhos relevantes, que publicam, fazem projetos, eu vejo que alguns dos alunos que trabalham né, é, projetos de iniciação científica, são alunos que se destacam mais né, porque têm um movimento maior com a pesquisa, com a Universidade...” (P8).

No entanto, há outros que necessitam mesmo de uma formação ao nível da literacia para que possam realizar um bom trabalho junto aos estudantes. Os professores, por outro lado, criticam a atitude dos docentes que trabalham desarticuladamente e isoladamente não interagindo nem dialogando entre si e as diferentes áreas.

“Nós não temos uma discussão entre os professores do Curso de Letras. Nós temos uma grade curricular comum a todos e cada um desenvolve sua disciplina a partir dos seus conhecimentos, a partir dos seus estudos” (P14).

Está ainda presente nesta subcategoria, no conteúdo dos discursos de alguns professores, que há muita demora em se formar um profissional e que a realidade exige algo rápido e imediato. O mesmo se passa com a demora na publicação dos resultados das pesquisas e estudos da realidade educacional que não se coaduna às exigências do contexto académico e social.

De facto, o tempo das Universidades é diferente do tempo da realidade concreta (Soares, 2010), tendo em vista que há necessidade de um estudo profundo e reflexivo sobre a literatura/conhecimento, bem como a sua conexão com a realidade concreta, acompanhando no mesmo ritmo as transformações políticas, económicas, sociais e até culturais da sociedade. Tendo aqui que se encontrar um equilíbrio, que exige do professor um exercício imenso para articular os seus conhecimentos e processá-los na prática concreta a partir dessa interação e necessidade que ali se impuser. Com efeito, para além disso, haverá outras questões em foco, a saber, por exemplo, a questão da ética, e mesmo do mercado. Como agir? A quem servir? Estas questões serão respondidas e mesmo a ação virá em função da autonomia, liberdade, competência e compromisso que cada profissional possui para agir de acordo com os seus princípios e compreensão do que seja melhor naquela situação concreta considerando que cada caso é um caso que deve ser tratado como tal, individualmente.

Por outro lado, há que considerar-se que segundo Meirinhos (2000) “o ritmo de mudança é tão rápido, que os sistemas de formação inicial não podem dar resposta a todas as necessidades presentes e futuras da sociedade”, o que provoca no professor ansiedade e *stress* na tentativa de acompanhar o movimento da sociedade e das necessidades apresentadas pelos estudantes. Diante

disto, o professor deve procurar pensar globalmente e atuar localmente (Lennon, s/d) para ir superando e vencendo todas as situações que se lhe apresentam. Há, segundo Mello (2010,), necessidade de se ter vontade política e investimento de recursos financeiros na formação do professor para que se possa ter um ensino de qualidade.

5. Discussão dos resultados

Após a apresentação dos resultados no capítulo anterior cabe agora uma tentativa de síntese, procurando reforçar aqueles mais importantes e interessantes ao cumprimento dos objetivos do presente estudo.

Quanto à questão da relação entre a UFAC e a sociedade, os entrevistados propuseram a criação de parcerias com outras instituições, no sentido de melhorar a realização da sua atividade social de formação de novos profissionais. Propôs-se ainda o estreitamento de relações entre a comunidade e a UFAC, no sentido da comunidade poder vivenciar, participar e influenciar o percurso da UFAC. Para lá da comunidade é possível também sugerir o estreitamento de relações entre a UFAC e a própria sociedade, o que poderia ser conseguido promovendo uma formação que tenha em consideração os interesses e necessidades reais da sociedade atual, e que assim encontre na formação na UFAC elementos que venham a preencher necessidades reais e concretas, tais como o fomento da literacia.

Quanto ao âmbito da relação UFAC com o Ensino, pesquisa e extensão, consideraram-se vários aspetos, nomeadamente a questão do investimento na formação do professor, ou seja, considerou-se fundamental que a UFAC e até o Governo Federal invistam na formação do professor, tendo em consideração a dinâmica do conhecimento na sociedade atual, em rápido progresso e transformação, fortemente influenciado pelo ritmo de evolução das novas tecnologias de comunicação e informação. Propôs-se ainda que a UFAC desenvolvesse um programa de formação amplo, que abranja inclusivamente a qualificação e atualização do seu quadro docente e técnico administrativo, assim como uma programação de eventos, ampliando as atividades no âmbito cultural e artístico.

Neste sentido, os professores devem estar em contato direto com a realidade concreta pautada em práticas investigativas para que assim possam vencer a dicotomia entre teoria e a prática, tanto da sua ação docente quando da formação do futuro professor ora em formação. Que

estas ações estejam pautadas em políticas públicas para educação que busquem o saber, o conhecimento e, pela pesquisa e no gosto pelo saber, pelo conhecimento, formar os estudantes competentes linguisticamente para agirem no seu tempo e espaço como cidadãos autônomos, livres e críticos transformando a si próprios e o seu contexto social.

Que os professores sejam concebidos por todos e por eles próprios como intelectuais. O intelectual concebido aqui na perspectiva daquele que com uma ideia, sugestão, opinião, consegue auxiliar o coletivo fazendo, segundo Moreira (2001, p. 7), “progredir a *liberdade* (...) sem abdicar de sua autonomia, de sua integridade, de sua ética, de sua crítica. Não pode aceitar que as coisas continuem a ser inexoravelmente como são, não pode deixar-se cooptar e terminar referendando discursos autoritários que discriminam, que desprezam as necessidades humanas, que desvalorizam o social e o cultural.”.

Para Moreira (2001, p. 9), o intelectual deve ser aquele que consiga “evidenciar: o compromisso com lutas particulares, no contexto em que atua, e, ao mesmo tempo, com a construção de uma sociedade menos opressiva; o permanente propósito de mostrar, por meio da crítica cultural, que as coisas não são inevitáveis; a preocupação em fazer avançar o conhecimento e a liberdade; bem como o empenho em auto-aperfeiçoar-se e aperfeiçoar sua prática”. Enfim, o professor deve ser um intelectual pesquisador que pelo “conhecimento, ciência, tecnologia e cultura consiga reinventar a sociedade de baixo para cima” (Nóvoa, 2012) e que transformando-se a si próprio consiga auxiliar o estudante na transformação dele próprio objetivando a construção de uma sociedade livre, justa, humana e solidária.

Neste contexto, é fundamental que os professores dialoguem, se comuniquem para evitarem pensamentos, reflexões e ações paralelas, mas que estes se cruzem para que haja “intersecções, cruzamentos, choques” (Moreira, 2002, p. 98) para que assim surjam de forma refletida criticamente novas ideias e teorias que a partir das práticas possam ser utilizadas no adequado e necessário contexto que as exigirem.

Outro aspeto considerado remete para a relação entre a Pró-Reitoria de Pesquisa e a Pró-Reitoria de Extensão e o trabalho com as Coordenações dos Cursos, considerando que existe uma necessidade de ambas as Pró-reitorias desenvolverem um trabalho articulado com as Coordenações de Cursos - que são as unidades acadêmicas ligadas diretamente ao ensino e aos estudantes - de forma cooperativa, de modo a realizarem atividades em prol de uma formação competente. Também a relação entre a Editora da UFAC e a Pró-Reitoria de Pesquisa e a Pró-

Reitoria de Extensão foi focada, considerando-se a necessidade de que a Editora da UFAC esteja ao serviço da publicação das produções dos professores, técnico-administrativos e estudantes, podendo inclusivamente divulgar as produções de pesquisadores, educadores e cidadãos da comunidade, nacional e internacional.

Outro aspeto focado é a necessidade de existência de pessoal qualificado na gestão do Curso de Letras, considerando que estes são também elementos ativos do processo de formação dos estudantes, e que mesmo em atividades simples como o atendimento ao balcão, podem fomentar a acuidade da escrita aquando do preenchimento de um formulário, ou na solicitação de um serviço da Coordenação, ou da UFAC em geral.

Relativamente ao currículo do Curso de Letras é proposta a sua reformulação e atualização, com enfoque numa formação vocacionada para a linguagem como interação, com o objetivo, no âmbito que mais particularmente nos interessa, a literacia em benefício dos estudantes na perspetiva das práticas sociais.

Sugeriu-se que os núcleos de áreas do Curso de Letras funcionem de forma integrada e competente, no sentido de promoverem uma reflexão sobre as conceções e práticas de ensino dos professores. Também entre os professores a integração foi focada, nomeadamente propondo-se a necessidade de um maior diálogo entre professores que enriqueçam os seus conhecimentos e competências para melhor desempenharem as suas funções de formadores de novos profissionais.

Foi ainda reforçada a necessidade de o professor ter domínio didático metodológico do que vai ensinar, considerando-se como imprescindível o domínio de recursos técnicos, didáticos e metodológicos para o ensino dos conteúdos da área de ensino. Assim, o professor deve ter sempre consciência da articulação entre os conteúdos teóricos e a prática, de modo a promover uma formação completa, competente e eficiente, para os seus alunos.

É então fundamental promover a literacia nos professores da UFAC, particularmente na necessidade de os melhor preparar para a literacia enquanto práticas sociais que eles próprios desenvolvem, para fomentar nestes condições de posteriormente formar os seus alunos sob a mesma perspetiva, uma noção introduzida por Kleiman (2008) numa entrevista sobre literacia concedida ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Sugeriu-se igualmente, o compromisso e trabalho coletivo de todos, em especial de professores e pessoal técnico-administrativo que trabalham no Curso de Letras, considerando-se que estes serão formadores mais eficientes se assumiram uma perspectiva de cooperação e articulação de competências e conhecimentos.

Destacou-se, também, as condições de trabalho dos professores, e a urgência de um esforço no sentido de as melhorar. Entre os aspetos que poderiam ser alvos de melhoramento, encontram-se o espaço físico, os recursos a nível das novas tecnologias de comunicação, e ainda informação no ambiente de ensino e aprendizagem, de modo a fomentar um ensino mais eficaz e tornar possível que os professores promovam nos alunos uma verdadeira amplificação de estudos e aprendizagens.

No âmbito do estudante as sugestões/críticas apresentadas focam a necessidade de promover nos estudantes dedicação e trabalho perseverante e compromisso com os estudos e a aprendizagem, de forma a ser possível que superem as lacunas e dificuldades durante a formação no ensino superior.

Considerando que alguns estudantes poderão apresentar dificuldades diversas durante o seu percurso de aprendizagem, é também importante promover apoios e reforços (com vista ao nivelamento) aos estudantes, para que se possam suprir dificuldades da formação recebida durante a educação básica e permitir-lhes o desenvolvimento de competências para acompanharem o ensino superior e atingirem o seu potencial de aprendizagem.

Sob uma perspectiva mais concreta, uma das áreas nas quais se deverá intervir para melhor apoiar os alunos será a nível financeiro, nomeadamente através da ampliação de bolsas de auxílio aos estudantes, garantindo assim que estes têm condições para permanecer na instituição e concluir os seus estudos, visto que um número substancial de alunos sofrem lacunas financeiras que em certos casos afetam até mesmo o transporte para a instituição.

É fundamental também evitar a desistência dos alunos, através de ações do curso que permitam a criação de estratégias para consciencializar os estudantes sobre os objetivos de formação do Curso de Letras, ainda antes de acederem à Universidade, nomeadamente na fase de conclusão do Ensino Médio.

Num outro âmbito focado, uma área de fundamental importância remete-nos para a educação básica (escola), sobre a qual foram focados três aspetos basilares. O primeiro refere que a escola deve ensinar, ou seja, é necessário que a escola retome a sua verdadeira missão, que

será a de ensinar, transmitir e transformar a concepção do conhecimento às novas gerações, ao invés de acumular funções que são da competência de outras instituições ou elementos, como é o caso da família. Um outro aspeto remete para os programas de ensino da educação básica, que devem ser capazes de prever eficientemente os conteúdos e metodologias adequados, em tempo útil para a sua realização, de forma a serem eficazes na formação dos alunos para o domínio das habilidades e competências de literacia e também nas práticas sociais dos estudantes. Por fim, considera-se a necessidade de dar início à literacia na educação básica (e família, primeiramente), no sentido em que a educação básica e a família devem iniciar o processo de formação dos estudantes para a literacia nas práticas sociais, desde cedo.

Parece poder-se inferir que a escola desempenha um papel fundamental no processo de literacia dos estudantes, conforme ficou demonstrado nos dados coletados e analisados. Impera que seja dada a devida atenção e investimento na educação formal ¹⁶ para que ela venha efetivamente cumprir o seu verdadeiro papel no fomento da transmissão dos saberes das culturais acumuladas pelo homem durante sua existência e que foram transmitidas de geração a geração sucessivamente.

No âmbito da infraestrutura consideraram-se três áreas de influência, de acordo com o enfoque das sugestões/críticas. A primeira área considerada é a Biblioteca, sobre a qual as sugestões focam aspetos relativos à atualização e ampliação do acervo, particularmente na área de Letras (língua, literatura e linguística, por exemplo). A segunda área foca os laboratórios, e propõe a implementação de um laboratório de informática como suporte ao Curso de Letras. A terceira concerne ao ampliar, equipar e promover a manutenção eficaz do laboratório de línguas, como suporte ao Curso de Letras.

6. Conclusão

Este estudo permitiu conhecer as percepções dos professores e gestores da UFAC que nos alertaram para a) o baixo nível de literacia dos estudantes desta universidade, b) a responsabilidade da escola e da família como maiores causas deste insucesso, c) a responsabilidade repartida pelo contexto familiar, educacional, governo, igreja entre outros pela

¹⁶ A este respeito pode-se verificar que os americanos investem 3,1% do seu Produto Interno Bruto (PIB) na educação e a média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) é de 1,5%. In Universidades americanas são as melhores do mundo. Havard lidera a lista. Instituições britânicas aparecem apenas em sexto lugar. *Revista Veja*, 16 de setembro de 2010.

literacia, d) o esforço dos professores para melhorar as práticas e o longo caminho ainda a percorrer, bem como o papel do governo na concretização de políticas de melhoramento destas práticas, e) a responsabilidade e dever da Universidade e do Curso de Letras de promover a literacia, e por último f) a necessidade de formar os professores para os conscientizar da importância de eles próprios obterem um certo nível de literacia, a partir do qual podem promovê-la nos alunos, bem como a importância dos alunos vivenciarem mais experiências de contacto com a literacia.

Das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa observa-se que eles são bastante críticos em relação às questões que lhes foram colocadas. Realizam uma leitura da realidade de forma responsável, coerente e precisa. Exigem providências e ao mesmo tempo sugerem possibilidades de alternativas para as várias instituições ou mesmos àqueles responsáveis pela pasta da qual se referem, inclusive a eles próprios. Conseguem fazer uma análise crítica do próprio trabalho e de forma bastante honesta e verdadeira.

O discurso dos entrevistados parece revelar que há coerência entre o processo de construção de aquisição da literacia dos estudantes que adveio da formação escolar e não do que realizaram aquando do acesso a outros materiais impressos de leitura sejam livros ou revistas ou mesmo de atividades de leitura por prazer, programas televisivos, internet. A coerência quanto à exposição dos professores observa-se quando estes dizem que os estudantes quase não têm acesso aos bens culturais existentes na realidade e que o que possuem é realmente fruto do que adquiram na formação escolar que para eles ainda é bastante incipiente.

Verificamos, a partir do conteúdo dos discursos dos entrevistados que a maioria concebe a literacia na perspetiva do domínio competente das habilidades de leitura e escrita (literacia) e a minoria defende o ensino da gramática na vertente normativa (alfabetização) por entender ser de grande importância para o estudante conseguir comunicar e integrar-se na sociedade letrada. Essas diversas concepções teóricas sobre a formação dos estudantes quanto ao ensino da língua que o corpo docente do Curso de Letras possui, em consonância com o que dispõe Pinto (2011), de certa forma, vem a contribuir para a escolha pelo futuro professor em formação.

Pelo analisado com base no estudo dos depoimentos dos entrevistados parece que ficou caracterizado que a escolarização influencia na aquisição da literacia e que há um grande reconhecimento por parte dos entrevistados da sua importância, especialmente na atual conjuntura visto que a própria família está sem condições de promover tal formação, não

possuindo, em muitos casos, as mínimas condições de acesso e domínio dos bens culturais que uma sociedade letrada possui e que tem sido a escola a absorver também essa parcela de responsabilidade inicialmente atribuída à família. Muitos participantes do estudo admitiam e reconheceram que a escola básica está a falhar no processo de desenvolvimento da literacia. Na opinião ainda destes participantes do estudo, a escolarização é um elemento importante para esta construção.

Foram apontadas várias causas para explicitar o atual nível de literacia dos estudantes, entre elas podemos destacar: o contexto sócio, histórico, cultural e económico dos estudantes, o contexto Educacional (Sistema Educacional e Educação Básica) e as condições de trabalho e necessidade de formação do professor.

Relativamente ao contexto sócio, histórico, cultural e económico dos estudantes, evidenciaram-se as condições desfavoráveis que não permitem que o estudante tenha e consiga acompanhar um bom nível de literacia, visto que ele está aquém do acesso e condições para aquisição mínima dos bens culturais existentes no contexto social.

No que concerne o contexto educacional (Sistema Educacional e Educação Básica), as políticas públicas que não priorizam a educação destacaram-se, nomeadamente no que respeita ao acompanhamento das necessidades da realidade. Por outro lado, os programas de ensino estão, de certa forma, mal estruturados e mal elaborados, não contemplando a realidade concreta do meio onde os estudantes estão inseridos, inclusivamente sem uma previsão adequada dos conteúdos, metodologias e tempos necessários para a formação dos estudantes de um determinado lugar. Estes mesmos programas não conseguem, pela ação educativa dos professores, desenvolver nos estudantes as quatro habilidades necessárias à construção de um cidadão competente linguística e socialmente. A Educação Básica, não está, assim, a conseguir cumprir com eficiência a formação dos estudantes. Isto, de acordo com a literatura existente, acontece por diversos motivos, dentre eles, o facto de a própria escola acumular funções específicas da família, o que a tem sobrecarregado e impedido de cumprir a sua verdadeira missão.

Foram apontadas ainda as condições de trabalho do professor e a necessidade de formação. Quanto à primeira por não serem favoráveis para que seja desenvolvido um ensino com qualidade e que venha a fomentar a literacia dos estudantes. E em relação à segunda em

função da necessidade de preparar melhor e de forma continuada a formação do professor para que ele possa realizar competentemente a sua ação docente.

Conforme verificámos, aquando da análise dos dados, a estrutura curricular do Curso de Letras é bastante mencionada e de uma forma crítica pelos entrevistados ao conceberem-na como retrógrada, pautada num ensino estruturalista e gramaticalista, sendo, no seu entender, necessário reformulá-la o quanto antes para se formar o estudante na perspetiva desejada e adequada. Os participantes entrevistados sugerem uma reformulação curricular a partir de um trabalho coletivo, colaborativo e integrado por parte dos docentes que compõem o quadro docente do Curso de Letras, sem desconsiderar a importância de também os servidores técnico-administrativos estarem aqui comprometidos e envolvidos nesta reformulação curricular; para além de envolver a comunidade e o próprio sistema educacional do Acre nesse processo discursivo objetivando um currículo que atenda às reais necessidades da coletividade.

Corroborando Nóvoa (2006), é importante que no âmbito da instituição se possa consolidar ações coletivas em prol do bem comum. Isto passa necessariamente por um exercício formal para fomentar e promover percursos de formação profissional que, diferente disso, é mera farsa.

No ensino superior é fundamental que se reflita sobre a formação da sua transversalidade e que haja, para tanto, a flexibilidade dos percursos durante esse mesmo processo de formação profissional. Neste sentido, é importante não perder de vista a necessidade de sempre se relativizar as expectativas geradas em torno do professor e do próprio estudante, lembrando que cada situação e cada sujeito (professor e estudante) são ímpares e que estão em um determinado contexto sócio, histórico, cultural, económico, religioso e em constante movimento e transformação, e que conhecendo e partindo dessa realidade dos seus estudantes acredita-se que a UFAC conseguirá conceber e implementar ações que venham garantir a melhoria do ensino de forma significativa.

A Universidade e o próprio Curso de Letras poderão contribuir com os seus atores do processo de ensino no fomento à literacia procurando potencializar a formação para a investigação com as condições de ambiente, pessoal, equipamentos, espaço físico, ampliação de número de bolsas para estudantes, financiamentos aos projetos, inclusive com participação em redes nacionais e internacionais e melhor remuneração aos docentes coordenadores desses projetos. Para tanto, a Universidade/Curso de Letras poderá fazer uso do que já existe na própria

instituição e curso, como exemplo, os projetos de extensão e mesmo pesquisa dos docentes, o Mestrado de Letras com suas linhas de estudo diversos e outras como locais e atividades para inserir os estudantes e melhor explorar seu potencial intrínseco. Sem contudo, esquecer que deverá realizar essas ações com um estreito diálogo com os outros atores que estão na realidade concreta, educação básica e mesmo superior, para juntos compreenderem as necessidades e apontarem possibilidades de resolução dos problemas existentes naquele contexto educacional.

O Curso de Letras poderá refletir na atual conjuntura, especialmente quando da reformulação do seu currículo, na possibilidade de incluir ou mesmo ampliar o uso da disciplina de Didática de Línguas (Alarcão, 2010, p. 67) para auxiliar nesta construção e ampliação da literacia dos estudantes.

É imperativo segundo Alarcão (2010, p. 77) “constituir-se” pelo questionamento pertinente, pela teorização clarificadora, pela observação sistemática, pela intervenção sustentada e avaliada, pela intensificação da qualidade de potencial humano”. Que o docente abandone suas práticas tradicionais de ensino da língua e se constitua num pesquisador, um investigador constante que reflete sobre sua própria atividade profissional, uma pessoa que segundo Soares (2010) deve possuir condições económicas, sociais, institucionais e pessoais para realizar uma verdadeira pesquisa académica. Particularmente quanto às condições pessoais, Soares (2010) sinaliza que é fundamental ao professor que ele tenha persistência, teimosia, perseverança e resistência às deceções dos resultados das pesquisas que estiver realizando para não vir a desistir. Somente assim e em diálogo e trabalho colaborativo com os demais atores (académicos, professores, bolsiros, técnico-administrativos e gestores) será possível realizar um olhar mais crítico e uma ação efetiva na procura de solução para os problemas apresentados na realidade concreta.

Corroborando com Oswald e Kramer (2001, p. 17-20) é necessário ampliar os recursos públicos para a educação; criar bibliotecas com atividades fomentadoras para leitura e escrita e que sejam para todos os cidadãos para que delas façam uso efetivamente; implementar políticas que viabilizem o barateamento dos livros que são bastante caros no Brasil; incentivar a circulação do livro em escolas, hospitais, creches, instituições governamentais, não-governamentais, associações, sindicatos, centros culturais, igrejas, clubes e outros; incentivar a inclusão da literatura nos currículos como importância que possui nela própria para o estudo e vivência por todos; priorizar no currículo dos cursos de licenciatura as disciplinas voltadas para o

ensino da Didática de Línguas; ampliar o estudo da literatura articulada com o estudo da língua e fomentar uma formação cultural dos futuros professores. Concebendo que todas estas ações devem ser realizadas de forma coletiva e colaborativa para que se consiga oferecer uma formação cultural como direito de todos os cidadãos.

É facto que, por si só, a mudança do currículo, metodologias e a atividade do professor não transformarão a realidade concreta tal como se deseja, mas é necessário repensar sim essa formação do professor que está sendo ofertada na UFAC e também na escola básica. Deve-se vislumbrar uma permanência maior do estudante nessas instituições formadoras e também ampliar a vivência do estudante em outros espaços alternativos para sua completa formação. Para tanto é urgente repensar uma maior valorização da educação, que passa necessariamente por investimentos de maiores recursos, sem desvios, para sua utilização nessas ações; caso contrário, todo o esforço desprendido de reflexão e trabalho será inócuo (Dimenstein, 2011, p. 1).

Somente assim ter-se-á um professor capaz de se constituir num ator social, num pesquisador de suas ações e atitudes educativas, de desenvolver no seu estudante um ser crítico, reflexivo de tudo que lê e escreve para assim auxiliar na promoção de um futuro melhor numa comunidade mais humana, solidária e esclarecida dos seus direitos e deveres de uns para com os outros, na coletividade do contexto social.

Conforme os dados coletados e analisados, parece ser possível dizer que embora a UFAC e toda sua equipe de servidores (professores, gestores, técnicos e administrativos) estejam realizando um trabalho comprometido com a formação dos estudantes, há muito a fazer para se desenvolver o nível de literacia desejado nos estudantes do Curso de Letras, ou seja, a da literacia vista como práticas sociais, conforme preceitua Soares (2001). Neste sentido reforça-se a necessidade de a UFAC ampliar as relações com outras instituições nacionais e internacionais para viabilizar condições financeiras, técnicas e científicas que vislumbre ampliar o olhar e o acesso aos bens culturais, técnicos e científicos dos estudantes ou até mesmo da sociedade que os forma também. Embora muito já se tenha feito é necessário que haja também um esforço coletivo e integrado por parte do quadro docente e técnico administrativo para realizarem com eficiência a formação desejada.

Futuramente, em estudos semelhantes, acreditamos que seja proveitoso estender a entrevista à restante comunidade educativa, incluindo os estudantes, os pais, e demais servidores da instituição. Este alargamento permitiria constatar e caracterizar com mais propriedade as

percepções sobre as causas do nível de literacia dos estudantes, dar a oportunidade ao resto dos atores do processo de aprendizagem de manifestar as suas opiniões, críticas e sugestões sobre o ensino superior, as estruturas e recursos da Faculdade/Universidade, o processo de ensino e aprendizagem, qualidade dos professores, a estrutura curricular dos cursos ou as oportunidades de formação para professores.

7. Conclusão Geral

Concluída a apresentação dos dois estudos constituintes desta pesquisa, pretendemos neste momento fazer o cruzamento dos resultados mais pertinentes de ambos, integrando-os com a pesquisa bibliográfica relevante sobre os temas, de modo a responder aos objetivos a que nos propusemos inicialmente.

Assim, para efeito de conclusão do presente estudo, importa retomar os objetivos deste estudo:

- Reconhecer os diferentes tipos de literacia(s) explicitando sua importância para a construção de um cidadão crítico e sujeito da sua própria palavra para viabilizar uma sociedade mais humanizada e solidária.
- Conhecer qual o posicionamento dos professores face à literacia dos seus estudantes.
- Sublinhar o importante papel da formação de professores na constituição e promoção da literacia dos estudantes.

Iniciando pela temática central deste trabalho – a literacia –, no segundo estudo realizado percebemos que a visão dos professores da UFAC sobre o nível de literacia dos seus estudantes é bastante negativa e pessimista. Embora os professores apontem para algumas iniciativas de melhoria em diversos aspetos. A verdade é que esta perceção desfavorável, especialmente quanto ao pouco preparo dos alunos que chegam do ensino básico e ingressam na Universidade está concordante com os resultados encontrados pela OCDE em 2009 que posicionam os estudantes brasileiros no 53º lugar em termos de leitura, matemática e ciências, quando comparados com os resultados internacionais.

É possível, talvez, dizer que o reconhecimento de autores e revistas aqui verificado bem como a quantidade de horas que o estudante despende a ler por prazer, a ver televisão ou a navegar na internet, cruzando com o conteúdo do discurso das entrevistas realizadas, contribuem mas não são suficientes para determinar que essa literacia construída pelos estudantes ao longo da vida seja o da perspectiva que se almeja, ou seja, a das práticas sociais preconizada por Soares (2001). Embora possa encontrar-se no conteúdo do discurso dos entrevistados que esses

estudantes têm dificuldades até mesmo de articular uma leitura e escrita competentes social ou academicamente.

No final do século passado vários autores, de entre eles Tfouni (1995) e Soares (1996, 2004b, 2008), proclamavam que alfabetizar não é letrar, enquanto a alfabetização denota a competência de leitura e de escrita a nível individual, a literacia é essa competência linguística em ação, ou seja, no contexto social. Ora, conforme se observou no depoimento dos professores aquando do Estudo II, a consideração da literacia como baixa, insuficiente ou imatura, aponta para a necessidade de os estudantes ampliarem a sua competência linguística para o uso exigido nas práticas sociais. Ou seja, os professores entendem que os seus estudantes são capazes de ler e de escrever palavras e frases, mas têm dificuldades em ler um livro, uma revista, um jornal, ou em escrever uma carta, são portanto alfabetizados, mas não letrados. Para Soares (2004b) o caminho para ultrapassar os problemas que se colocam nesta etapa da formação universitária será “alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando”, sem esquecer de integrar e articular as várias facetas do processo logo no início da aprendizagem da língua escrita.

Efetivamente, neste estudo encontrou-se, entre outros aspetos, que praticamente um quarto da amostra (24,4%) quase nunca lê ou o faz apenas algumas vezes por ano. Este resultado preocupante na perceção dos professores corrobora com o relatório PISA Brasil, na recente pesquisa do Retrato da Leitura no Brasil, divulgada pelo Instituto Pró-Livro em parceria com o Ibope Inteligência, realizada entre 11 de junho e 3 de julho de 2011 que ouviu 5.012 pessoas, com idade superior a 5 anos de idade, em 315 municípios constatando que os brasileiros estão lendo cada vez menos.

As críticas dos professores e do gestor da biblioteca quanto à baixa frequência dos estudantes neste espaço e comportamento inadequado quando o frequentam, vão ao encontro do resultado do Estudo I no qual é possível verificar o pouco uso pelos estudantes a partir do número de cartões que possuem (50% não tem um cartão de biblioteca municipal). Similarmente na pesquisa supracitada sobre os Hábitos de Leitura do Brasileiro constata-se que apenas 12% daquele universo pesquisado escolhe a biblioteca para a leitura (Goulart, 2012).

Na conceção de Bourdieu (1983) a noção de “habitus” refere-se às disposições duráveis transponíveis que integram as experiências passadas, que a cada momento nos fornece uma matriz de perceções, apreciações e ações. Face a esta noção compreendemos que o caminho para a superação dos hábitos insuficientes de leitura dos estudantes, requer um trabalho persistente,

contínuo e determinado de contacto com os livros, os jornais e as revistas, com a criação de novas experiências que permitam que ao longo do tempo os estudantes se apropriem dos hábitos de leitura. Este processo ajudaria a contornar os resultados do primeiro estudo realizado, tornando a leitura uma leitura por prazer, a leitura de livros não escolares, a assinatura de revistas, as visitas a bibliotecas e a livrarias, a leitura diária ou quase diária do jornal, uma coisa natural e intrínseca, ao invés de algo somente funcional e tarefeiro.

No que concerne os agentes de literacia, no caso específico estudado, especialmente partindo do depoimento dos professores, é percebido que muitos estudantes quase não possuem apoio ou base familiar nem educação básica que venha a contribuir verdadeiramente para a competência ao nível da literacia para as práticas sociais. Efetivamente pode inferir-se pelo Estudo II a pouca participação da família no auxílio ao fomento da literacia, chegando mesmo a família a passar essa responsabilidade para o Estado e para a escola (Carvalho, 2012; Rodrigues, 2012). Este hiato na responsabilidade da família como agente de literacia, referida pelos professores, é especialmente comprometedor se considerarmos o pressuposto desenvolvido por Sulzby e Teale (1991) de literacia emergente. Segundo este conceito, o desenvolvimento da literacia começa logo nos primeiros anos de vida, com o auxílio dos ambientes estimulantes nos quais a criança está inserida. Neste sentido, cabe à família, sendo o contexto onde a criança cresce e se desenvolve primordialmente, instituir as bases para que a criança se prepare para as atividades de leitura e de escrita, antes da aprendizagem concreta destas competências. Para isso, como foi referido pelos participantes, é fulcral que as famílias se envolvam em atividades como o contacto com o texto impresso ou digital, a leitura de livros de histórias infantis ou os jogos de faz de conta de leitura e escrita. O desenvolvimento destas atividades precocemente no seio das famílias deve interessar e motivar as crianças, podendo influenciar significativamente todo o seu desenvolvimento intelectual posteriormente (Gomes & Lima, 2005; Pinto, 2010a).

Ficou evidenciado no depoimento dos professores a crença de que o ambiente – contexto sociocultural e económico –, no qual os estudantes estão inseridos contribui significativamente para o processo de aquisição e ampliação da literacia por esses mesmos estudantes. Assim, invocando o “Efeito Mateus” (Stanovich, 1986), que demonstra como a exposição ao material escrito e a prática da escrita influenciam positivamente a competência linguística, é possível constatar, especialmente pelo depoimento dos professores, que aqueles que possuem mais tempo e maior contato com os bens culturais, materiais impressos e mesmo internet, além do convívio

com pais, família e pessoas leitoras têm melhor desempenho na sua competência comunicativa e linguística. Do mesmo modo, a partir da análise do Estudo I parece ser possível, talvez, inferir que o “Efeito Mateus” (Stanovich, 2006), se confirma na medida em que o reconhecimento dos alunos pela exposição ao material vai aumentando na proporção dos anos que passam em estudo na Universidade.

Pelo exposto parece ser possível dizer, corroborando com Pinto (2010) que “a aprendizagem informal fora da escola, (...), desempenha finalmente um papel que não pode ser menosprezado, mas que se revela mais difícil de contabilizar”.

Um dos agentes mais importantes do ensino da linguagem é, sem dúvida, a escola. No que concerne à escolarização, verificamos que os participantes são muito críticos em relação à qualidade do percurso acadêmico dos estudantes, pelo ensino básico e secundário, sugerindo que estes estudantes chegam à Faculdade apresentando lacunas na sua formação que põem em causa a qualidade deste mesmo percurso. Contudo, os professores são bastantes enfáticos quando defendem que a educação básica e o sistema educacional, ainda que não tenham realizado ações em número suficiente para o desenvolvimento da competência de literacia em contexto escolar, têm envidado esforços diversos com vista à melhoria dessas ações e, assim, propiciar uma formação de qualidade aos estudantes. A possibilidade da escola intervir neste campo, é frisada por Soares (s/d), ao realçar que a maior duração do processo de escolarização permite aos agentes nele envolvido uma maior produção e participação em eventos escolares associados à literacia.

Em sintonia com estes discursos, Franchi (2006, cit. por Pinto, 2010b, p. 86) acredita que é da responsabilidade da escola a criação de condições de aprendizagem da linguagem onde haja lugar para “a escrita, o relato, a descrição, a argumentação e todos os instrumentos verbais da cultura contemporânea – o jornal, a revista, o livro, o relatório, a literatura”, devendo o professor, no opinião deste autor e dos participantes deste estudo, procurar desenvolver-se constantemente quer a nível pessoal quer profissional, no sentido de promover as melhores situações de ensino aos seus alunos.

Apesar dos entrevistados se terem focado mais nas ações pedagógicas e escolhas metodológicas e estratégicas utilizadas pelos professores, descurando um pouco a necessidade da articulação entre a aprendizagem académica das competências linguísticas com as práticas de literacia dos estudantes em sociedade, constatou-se, nesta investigação, que a escolarização deve

contribuir para que o estudante consiga construir as suas bases linguísticas com o objetivo de poder utilizá-las competentemente nas exigências das práticas sociais (Soares, 2001, Kleiman, 2007c). Esta noção de literacia nas práticas sociais requer o desenvolvimento de uma educação para a liberdade e para a responsabilidade política e social (Torres, 1998), focada na humanização, solidariedade e harmonia entre culturas e diferentes grupos sociais (Freire, 1981).

Não se poderia falar de agentes de literacia sem referir a influência das novas tecnologias no mundo atual cada vez mais informatizado. As novas tecnologias tiveram uma grande representação tanto nos resultados do Estudo I como do Estudo II, no primeiro pelo acesso que nos facultou aos hábitos de *media* dos estudantes participantes, e no segundo pelas percepções dos professores destes estudantes sobre o efeito destes novos hábitos no processo de desenvolvimento da literacia.

No Estudo I verificou-se que quase a totalidade dos estudantes da UFAC participantes estão plenamente envolvidos na utilização das novas tecnologias da informação e comunicação, nomeadamente a televisão e a internet, tendo demonstrado pelos resultados obtidos no questionário de hábitos de leitura e *media*, que as suas rotinas diárias de visualização de televisão e utilização da internet estão significativamente pautadas pelo uso regular destes meios tecnológicos.

Por seu turno, no Estudo II, os professores refletem acerca desta questão, interrogando-se sobre os benefícios e desvantagens deste envolvimento tecnológico dos seus estudantes. Se, por um lado, os professores apontam as novas tecnologias como um importante agente da literacia bem como um recurso importante a ser proveitosamente cada vez mais utilizado nas salas de aula e nas práticas pedagógicas, por outro lado, há o perigo desta entrada brusca no mundo multimédia, que bombardeia os estudantes com muitas informações e que nem sempre são absorvidas ou mesmo filtradas por esses mesmos estudantes no sentido de se converterem na ampliação do conhecimento.

Os professores receiam aquilo a que Geraldi (2008) chamou de “obesidade de informações” que criaria um “mundo de anoréticos de reflexão”, como já referimos. Este perigo dos novos meios e suportes audiovisuais vem criar a necessidade de se repensar as formas de acessar à cultura da sociedade de informação, desenvolvendo novas competências e novas linguagens, uma *literacia digital* que difere das práticas de leitura e de escrita no papel, caso contrário estas inovações deixarão de trazer benefícios enquanto agentes de literacia pondo

mesmo em risco a vida dos indivíduos nas esferas social, cognitiva e de discurso (Meirinhos, 2000; Soares, 2002).

Alguns professores frisaram nas entrevistas que já estão a assistir ao surgimento destas novas habilidades por parte dos seus estudantes, referindo, a título de exemplo, a sua estreita relação com espaços cibernéticos, como os blogues, e preconizando o desenvolvimento da literacia a partir deste contacto. Estes professores alertam para o que Pinto (2009) também descreveu como a necessidade de ter em consideração que, apesar de distinto, estes jovens desenvolveram por meio de literacias sofisticadas o seu próprio "mundo textual", o qual não deve ser descurado em relação a outras literacias mais convencionais.

No que respeita às sucessivas sugestões dos professores para introduzir cada vez mais as novas tecnologias no processo de ensino, esta vontade expressada pela classe docente está bem representada na literatura, a qual reforça a importância de incorporar as tecnologias no ensino tanto pelo facto de os estudantes assim o exigirem, como pela sua facilidade de utilização em relação a outras estratégias e recursos pedagógicos (Pinto, 2009). Baladeli e Altoé (2009) defendem que a utilização orientada dos recursos audiovisuais no ensino da Língua Inglesa podem aproximar os estudantes dos contextos reais do uso dessa língua, possibilitando entre outros o acesso a letras de músicas, periódicos e dicionários *online*, *sites* específicos para o ensino e aprendizagem de línguas e a comunicação e interação digital, contribuindo para uma prática mais dinâmica, desafiadora e contextualizada. Por sua vez, Crystal (2001, cit. por Pinto, 2009,)), refere-se à web como um leque de oportunidades sem precedentes tanto para professores quanto para estudantes.

No entanto, os autores alertam para vários aspetos a ter em conta antes de começar a introduzir e a mudar as tecnologias na escola, nomeadamente através dos programas de facilitação tecnológica, das quais se destacam aspetos práticos como a instalação de redes *wireless* (Dorneles, 2011), aspetos relacionados com os recursos humanos, como a criação de condições para que os professores sejam formados adequadamente nesta área do saber (Sette & Aguiar, s/d), e aspetos didático pedagógicos. Tal como refere Nóvoa (in Pereira & Vieira, 2006), será necessário uma *pedagogia nova*, que valorize a interatividade, a personalização e o desenvolvimento da capacidade para aprender e para pensar autonomamente.

Deste modo, tanto no Estudo I quanto no Estudo II, parece ser possível dizer que a mera exposição ou mesmo reconhecimento de materiais impressos não garante dizer que haja nos

estudantes uma competência linguística nas perspectivas de práticas sociais aqui almejadas e defendidas. Há necessidade de propiciar aos estudantes todas aquelas condições já defendidas anteriormente pelos entrevistados bem como um efetivo estudo e prática pelo próprio estudante no sentido de vir a desenvolver as habilidades e competências necessárias ao uso social contextualizado e competente da prática da leitura e escrita. Para tanto, e corroborando com De Lemos (2002), as instituições formadoras poderão se apropriar de estudos e pesquisas dessa realidade concreta para assim poderem verificar quais estratégias utilizar para promover o ensino que venha ao encontro do fomento da literacia competente nos estudantes.

Os resultados obtidos a partir da análise das entrevistas realizadas no estudo revelaram alguns dados importantes para uma reflexão mais aprofundada relativamente à construção da literacia.

Os aspetos curriculares foram amplamente discutidos ao longo das entrevistas realizadas no Estudo II. Os professores quando questionados acerca das suas práticas pedagógicas referem-se às políticas institucionais, mencionando a necessidade de alterar as políticas curriculares adotadas pelos Cursos de Letras. Nesta temática os participantes salientam a insatisfação com a matriz curricular do curso, sugerem que deveria conter conteúdos e disciplinas que privilegiassem o ensino focado no desenvolvimento da literacia. Neste sentido, Pacheco (1995) sistematiza as alterações que podem ocorrer numa reforma curricular: as disciplinas, conteúdos programáticos e materiais curriculares; a organização curricular; ao nível do pensamento e da ação dos atores educativos; os métodos de ensino, as formas de planificação; e ainda, a motivação dos intervenientes na reforma. O discurso dos participantes está focado sobre as suas práticas de ensino e problemas reais da aprendizagem, eles ambicionam encontrar alternativas que melhor alcancem o bom desempenho dos estudantes nas questões de literacia. Para Leite (2002) não se pode perder de vista a necessidade de considerar sempre os objetivos que se deseja alcançar para o processo de ensino-aprendizagem aquando da elaboração e execução dos currículos.

Os entrevistados reforçam bastante a ideia de o currículo também dever ser capaz de possibilitar o diálogo entre a universidade e a comunidade, proporcionando aos estudantes experiências que promovam o uso da leitura e da escrita competentes, no seu processo de formação de identidades, permitindo que se constituam sujeitos do próprio pensamento, discurso e ação reflexiva em contexto social. Esta ação seria possível através da mediação competente dos

agentes formadores, nomeadamente, os professores. A este respeito, Pacheco (1996) e Moreira e Candau (2003) perspetivam o currículo numa série de experiências de aprendizagens dos alunos, para o qual o professor terá de adaptar-se a novas exigências, repensar as suas atitudes e comportamentos pedagógicos, constituindo-se um espaço privilegiado de debate sobre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, que possibilita e facilita o processo de formação de identidades. Ao mesmo tempo o currículo é referido como um espaço de crítica cultural desde que sejam introduzidas manifestações de cultura popular nos espaços formativos (Moreira, 2001a; Moreira & Candau, 2007). De acordo com este ponto de vista, podemos então encarar o currículo com algo contínuo, dinâmico e flexível (Peralta, 2002, p. 17), como tal, dialético, uma organização participativa, democrática e comunitária, ou seja, um produto coletivo (Reis, 2005, p. 27).

A fim de se conceber um currículo mais voltado para a compreensão da realidade concreta, das práticas encontradas no contexto social, será exigida uma ação ancorada na escola, na sala de aula e nas práticas do ensino refletida, o que nos leva ao tópico seguinte de discussão dos participantes: a necessidade de formar os professores para auxiliarem nesta transformação.

Na verdade, os participantes lastimam a falta de condições sobre as quais muitas vezes têm de trabalhar, reclamam a importância de se investir mais na educação pela sociedade brasileira, melhorando as condições de trabalho do professor, por meio de políticas públicas e institucionais que viabilizem técnicas e meios mais específicos e adequados, salários mais atraentes¹⁷ e eliminação de burocracias, refletindo maior ética e moral nas políticas para com a educação. Os professores sugerem nos seus depoimentos que esta falta de condições leva muitas vezes ao cansaço, *stress*, saturação e desmotivação o que inviabiliza, entre outros, atingir o universo dos seus estudantes, a reflexão constante sobre as suas práticas educativas, o diálogo e envolvimento com o resto da equipa docente, a participação em projetos, o que cria obstáculos à prestação de um melhor serviço à comunidade. É facto que a inversão das políticas sobre as condições de trabalho não determinará a melhoria da qualidade do ensino, mas contribuirá em muito para um resultado mais eficiente do trabalho do professor.

Este discurso dos professores participantes é corroborado por Castilho (2011) que enfatiza o excesso de burocracia que sufoca o professor e a necessidade de respeitar e remunerar

¹⁷O Secretário de Ensino Superior do MEC, Ribeiro, M. (2011) admite que os salários dos professores não são adequados e salienta que a meta do governo é que em 2020 o rendimento dos professores esteja equiparado a de qualquer outro profissional com nível superior.

melhor o professor e que este, por sua vez, deve conhecer melhor o sistema, e por Pacheco (2012) ao sugerir que haja uma práxis alicerçada numa ética com responsabilidade e de forma dialógica, rejeitando toda e qualquer espécie de ideias feitas e de pensamento único. Prosseguindo, Pacheco (2012, p. 2) salienta que

“A formação dos professores é deficiente. As escolas são geridas numa racionalidade administrativa e burocrática. Mas o principal obstáculo é o professor, quando assume que o ato de educar é um ato solitário, quando recusa reelaborar a sua cultura pessoal e profissional, no exercício da convivencialidade.”

De outro modo, isto implica dizer que a chave do bom desempenho e quiçá, a qualidade do ensino, está mesmo na ação do professor, desde que ele esteja aberto e trabalhando de forma solidária e num contexto de convívio cooperativo na sua atividade profissional, sempre de forma articulada com a realidade concreta.

Constata-se que há quase um consenso de que, para se melhorar a educação brasileira, é fundamental que se qualifiquem os professores, o que também é sublinhado nos discursos dos entrevistados do Estudo II deste trabalho.

Torna-se necessário, primordialmente, uma formação inicial sólida e competente que venha ao encontro dos anseios da comunidade académica e da sociedade em geral, e ainda, que a Universidade, para além de prover a formação inicial, não esqueça de criar situações e condições para pensar e agir em prol de outros espaços de formação, seja na família, igreja, associações religiosas, culturais, além da própria cultura e da ciência que são por meio delas que em muito se consegue melhor desenvolvimento da sociedade.

Para além da formação inicial, a necessidade de repensar a formação de professores de forma contínua no seu percurso profissional, como já vem sendo referido, torna-se imperativa se pensarmos no professor como mediador fulcral do desenvolvimento de literacia (Pimenta, 1999, p. 15). Para tanto, e corroborando com Pacheco e Flores (1999, p. 45), será necessário que este mesmo profissional detenha, além da “vocação”, as competências e conhecimentos para se obter uma “práxis de qualidade”. O facto é que se constituir professor implica um processo complexo, dinâmico e evolutivo, no qual se produz um leque de aprendizagens e de experiências, ao longo de todo um período e fases da formação.

Vários autores procuraram descrever as competências que a formação de professores deve procurar proporcionar. Existe um consenso sobre esta formação procurar propiciar aos professores uma formação pessoal e social, desenvolvendo capacidades de natureza cognitiva,

sócio afetiva e psicomotora que se expressam de forma articulada, e incluindo, simultaneamente, informação sobre os métodos, as técnicas, as atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais, que possibilitam, no seu conjunto, a obtenção de resultados distintos e de qualidade no processo de ensino e aprendizagem (Formosinho & Niza, 2009; Silva, 1999). A estas capacidades e conhecimentos, Bredeson (2002,) acrescenta a criatividade, ressaltando a importância e a necessidade de existirem oportunidades para os educadores exercitarem as suas capacidades criativas e reflexivas. Esta formação auxiliaria o colmatar das dificuldades sentidas pelo corpo docente que foram expressas pelos entrevistados desta pesquisa, mais especificamente remeteria para competências transversais que não estando ligadas às áreas técnicas ou profissionais específicas (Hattum-Janssen, 2010, p. 216), permitem gerir o progresso de aprendizagem, promover o envolvimento dos alunos e dos pais na aprendizagem, utilizar as TIC, refletir eticamente e gerir a sua própria formação, que deverá ser perspectivada como uma formação contínua (Perrenoud, 2000).

A formação dos professores adquire, ainda, um papel importante para focar questões muitas vezes negligenciadas pelos currículos relativas à multiculturalidade, a igualdade de géneros, entre outros tópicos que facilitem o processo de construção de uma sociedade mais igualitária (Moreira & Candau, 2003, p. 166). Desta forma, Paulo Freire (1980) alude ao carácter da prática educativa que engloba objetivos, sonhos, utopias, ideais, concretizando na *politicidade* da ação pedagógica, a ideia de que esta não pode nunca ser uma ação descomprometida, neutra. Goodson (2007) acrescenta, ainda, que cabe aos educadores a preocupação de “reinventar a ordem moral”, re-educando as pessoas para a moralidade no cumprimento de suas responsabilidade no contexto da sociedade civil.

No que concerne ao caso específico aqui estudado, os Cursos de Letras, os professores participantes referiram como principais obstáculos a ausência de diálogo e trabalho articulado entre os próprios professores, entre as diferentes áreas e entre a Faculdade de Letras e a comunidade. Esta referência aos professores surge também em Brzezinski (1996) que compara esta falta de articulação com um divórcio entre as finalidades desejadas e alcançadas, entre quantidade e qualidade de conteúdos, entre o programado e o executado relativo à garantia das condições básicas de trabalho e de formação do professor pelo poder público.

Atendendo aos discursos dos entrevistados sobre o seu próprio grupo docente, os professores participantes consideram que um grupo significativo de professores beneficiaria se a

universidade promovesse cursos de formação para a literacia, a fim de os capacitar para o ensino da literacia aos seus estudantes. Todavia, os participantes reconhecem competência e capacidade de produção académica num grande grupo de professores. A perceção de Goodson (2007) a este respeito, não parece diferir muito da dos professores já que descreve a competência destes do seguinte modo: “um pequeno grupo de incompetentes, um grande grupo de profissionais altamente competentes, que inclui, também, aqueles que pensam de maneira mais profunda e mais estratégica sobre o futuro da profissão e da sociedade” (Goodson, 2007, p. 108).

Verificámos também, no nosso estudo, tanto no desenvolvimento da sua contextualização teórica como na análise metodológica dos dados fornecidos pelos entrevistados, a relevância de diversas iniciativas tomadas não apenas no Brasil mas um pouco por todo o mundo, realizadas por órgãos públicos e privados. Estas iniciativas visavam fomentar e promover diversas literacias nos estudantes, abarcando, para isso, todo o percurso de vida dos indivíduos, desde a literacia emergente até à educação de adultos. Um dos exemplos de programas com um impacto substancial é o Plano Nacional de Leitura, implementado, de formas diversas, tanto na realidade brasileira como na portuguesa a literacia da literatura.

As políticas subjacentes ao Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), no Brasil, baseiam-se na "necessidade de formar uma sociedade leitora como condição essencial e decisiva para promover a inclusão social de milhões de brasileiros no que diz respeito a bens, serviços e cultura, garantindo-lhes uma vida digna e a estruturação de um país economicamente viável" (PNLL, s/d).

O PNLL apresenta, nesse sentido, uma série de programas e projetos desenvolvidos por diversos ministérios que se articulam com órgãos de gestão ao nível dos estados e municípios, e outras entidades públicas e privadas, cuja ação assenta em quatro princípios norteadores: "democratização do acesso", no âmbito do qual se realizaram ações como a criação de novas bibliotecas, o enriquecimento da rede já existente de bibliotecas e a criação de outros espaços de leitura, a par de ações de distribuição gratuita de livros, facilitação do acesso ao texto impresso e utilização das tecnologias da informação e comunicação para a promoção da literacia; o "fomento à leitura e à formação de *mediadores*", onde se promoveu a formação de mediadores de leitura.

É, por exemplo, o caso dos bibliotecários, se desenvolveram projetos sociais de leitura, tais como a criação de clubes de leitura e oficinas de criação literária, entre outros, mas também

o incentivo à investigação no campo do saber da leitura e do texto impresso, a melhoria dos sistemas de informação bibliográfica a vários níveis, e o estímulo à leitura através de prémios; a "valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico", no âmbito da qual se incluem ações com o objetivo de promover as práticas sociais de leitura como Políticas de Estado e para promover o valor social da leitura e a divulgação de publicações relativas à leitura; o "desenvolvimento da economia do livro", nomeadamente através de incentivos financeiros, e não só, para a publicação, facilitação ao nível da distribuição e consumo de bens de leitura, criação de bolsas e prémios para incentivar a criação literária, assim como o apoio aos direitos do escritor e à tradução, e o desenvolvimento da intervenção da criação literária nacional a nível internacional (PNLL, s/d).

Mais especificamente no caso do Acre, é importante que se estabeleçam elos com entidades públicas e privadas que possam apoiar o desenvolvimento da literacia, em particular através da articulação com editoras e outros meios de comunicação impressos, e também a partir de espaços geralmente associados ao lazer (como é, por exemplo, o caso dos parques infantis) e desenvolver, neles, eventos de promoção da leitura, tais como feiras do livro, encontros com escritores, entre outros. É também importante apostar na articulação com as próprias escolas e institutos de ensino superior, no sentido de promover concursos de criação literária que possam estimular a produção escrita em alunos pertencentes a diferentes faixas etárias.

No caso de Portugal, o Plano Nacional de Leitura apresenta como "objetivo central elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos [nossos] parceiros europeus" (PNL, s/d), tendo na sua apresentação subjacente a noção de literacia para a prática social, uma vez que se afirma no portal oficial que se pretende "criar condições para que os portugueses possam alcançar níveis de leitura em que se sintam plenamente aptos a lidar com a palavra escrita, em qualquer circunstância da vida, possam interpretar a informação disponibilizada pela comunicação social, aceder aos conhecimentos da Ciência e desfrutar as grandes obras da Literatura".

O PNL assume-se ainda como voltado para o indivíduo numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, desde a infância até à idade adulta (PNL, s/d). Postula também como principais objetivos promover a leitura enquanto base para o desenvolvimento pessoal e social, promover atividades que favoreçam o prazer na leitura, apostar na formação dos agentes de literacia e

desenvolver a rede de Bibliotecas Públicas e Escolares, no sentido de melhorar o impacto destas na criação de hábitos de leitura.

No âmbito do PNL têm sido desenvolvidas ações de promoção de leitura em vários ambientes, nomeadamente ao nível do ensino pré-escolar e escolar, no seio familiar, nas bibliotecas, entre outros. Têm sido também levadas a cabo ações de sensibilização para a importância da leitura e da escrita impressa, ao mesmo tempo que se tem propagado a utilização das novas tecnologias na divulgação da importância da leitura (PNL, s/d).

A adoção e implementação de políticas públicas de promoção da literacia, nomeadamente da literacia emergente, focando os principais agentes de literacia, isto é, o seio familiar e a comunidade, antes da escolarização são importantes. Por isso, esses mesmos agentes deverão perceber o papel que lhes compete desempenhar, no âmbito da literacia, e encontrar nas políticas implementadas o suporte necessário que os habilite a isso.

Mais concretamente, o PNL propõe-se desenvolver programas e opções a nível escolar e social, inspirando-se nos já implementados pelo Ministério da Educação e aprofundando-os.

Essa noção da importância da leitura a nível social está presente no PNL quando este estipula como primeiro objetivo “Promover a leitura, assumindo-a como fator de desenvolvimento individual e de progresso nacional” (PNL, s/d). De facto, é difícil acreditar numa sociedade evoluída que não valorize e promova o conhecimento e a aprendizagem, designadamente da leitura.

No caso do Brasil, de um modo geral, regista-se uma grande necessidade de melhorar o funcionamento das bibliotecas públicas e escolares do Estado, através do enriquecimento do seu acervo e de uma aposta mais forte na formação dos respetivos funcionários, no sentido, sobretudo, de otimizar o seu impacto, junto dos utilizadores.

Dadas as dificuldades financeiras de uma parte significativa da população, seria também interessante desenvolver esforços com entidades públicas e privadas, a nível estatal e nacional, nomeadamente editoras, no sentido de facilitar o acesso gratuito a livros.

Na globalidade, é fundamental alertar e consciencializar a população para a relevância da leitura e da escrita, e, logo, da literacia, com vista a potenciar a integração e a intervenção dos indivíduos a nível social, munindo-os, deste modo, das ferramentas necessárias para a vivência de uma cidadania mais plena.

Seria também benéfica a ampliação e o aprofundamento das ações de promoção de leitura que já estão em curso, como é o caso da *Mala de Leitura* e dos *Projetos Casa de Leitura*, no Estado do Acre, Brasil, já premiados a nível nacional. Como salienta Cardoso (2012, p. 1), desde 1999 que, no Acre, têm vindo a ser implementados projetos de combate ao analfabetismo, cujo desenvolvimento é visível, se considerarmos que a população analfabeta com 24.5% de indivíduos, em 1999, baixou para 16.5%, em 2010. Apesar deste valor ser bastante animador, foram, entretanto, desenvolvidos outros programas e ações para continuar e otimizar este trabalho. É, por exemplo, o caso do *Plano de Combate ao Analfabetismo*, um projeto de particular relevância para o Estado que abrange indivíduos dos 15 aos 64 anos, em ações levadas a cabo nas escolas públicas, que inclui a divulgação da opção da *Educação de Jovens e de Adultos* (EJA). Paralelamente, tem-se verificado o reforço da importância de outras entidades privadas e públicas na promoção e consciencialização dos indivíduos para a importância da alfabetização (Cardoso, 2012).

Outros projetos, desenvolvidos noutros estados brasileiros, poderiam ser adaptados e ajustados à realidade do Acre, nomeadamente a criação e o desenvolvimento de um programa de promoção da literacia, como o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) do Ministério da Educação, que poderá servir de inspiração para uma reflexão mais aprofundada sobre diversos projetos a serem criados e implementados, de acordo com a realidade concreta que se observa, no Estado do Acre.

No Brasil, a propósito do projeto “Leitura de Boca em Boca”, introduzido por Galeno Amorim, que utiliza a plataforma eletrónica de blogue para estimular a leitura, e é seguido por 100 mil internautas, vale a pena relembrar a importância da Internet enquanto meio de divulgação e estímulo para a leitura. Esta ferramenta deverá, assim, ser considerada e contemplada nos programas desenvolvidos, atualmente, tendo em conta que a Internet e a informática, em geral, têm um grande potencial educativo e pedagógico, como já referimos no presente estudo. Para além desta, merecem destaque na conceção de programas de promoção de literacia e outras tecnologias, nomeadamente a televisão, vista e apreciada pelas crianças.

Na verdade, através de programas de cunho educativo adequados às diversas etapas de desenvolvimento das crianças, é possível fomentar o interesse pela leitura e pela escrita, de forma divertida e interativa, como é o caso, em Portugal, do programa “A Rua Sésamo”, por

exemplo, uma adaptação portuguesa do programa infantil desenvolvido nos Estados Unidos da América denominado “Sesame Street”.

Apesar de ter passado, desde a sua criação, por diversas versões e adaptações, o programa mantém um certo espírito educativo. Mais concretamente, este programa, incluía momentos de entretenimento nos quais eram introduzidas aspetos pedagógicos que variavam, desde a leitura do alfabeto ou o aprender a contar, até a introdução de alusões mais ou menos claras de moralidade referentes, por exemplo, a aspetos como o desenvolvimento de relacionamentos de amizade, ou o relacionamento intercultural. Ainda que este tipo de programas não tenha, até hoje, paralelo no Brasil, entendemos que poderá, de alguma forma, servir, no futuro, de inspiração para outras modalidades e/ou parâmetros, no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da literacia a partir do lúdico.

Uma necessidade que se regista no Estado do Acre prende-se com a ampliação do número e qualidade das bibliotecas existentes, nomeadamente através do enriquecimento do acervo bibliográfico e do desenvolvimento de atividades de incentivo à utilização destes espaços, com vista a torná-los mais reconhecidos e utilizados pelas famílias no desenvolvimento de hábitos de leitura. Estes mesmos hábitos poderão, posteriormente, ir para além do espaço físico da biblioteca e acontecer noutros locais, se for criado o gosto pela leitura com atividades que reforcem a associação entre a leitura e o prazer, com vista a desenvolver no indivíduo uma apreciação pessoal da leitura que extrapole as obrigações escolares.

Relativamente a este aspeto, é de relembrar, a título de exemplo, o papel das bibliotecas itinerantes, em particular da Calouste Gulbenkian, iniciado em 1958, mas com base num projeto de 1953 desenvolvido por “António José Branquinho da Fonseca, escritor e conservador-bibliotecário do Museu-Biblioteca do Conde Castro Guimarães, em Cascais” (Neves, 2005, pp. 2-3), que, por todo o território português, mas com particular impacto nas aldeias e vilas isoladas, foi, durante muitos anos, a única opção de leitura disponível, levada a terras que, de outro modo, jamais teriam qualquer contacto com livros e a possibilidade de desenvolvimento social e cultural que marcou gerações. Como refere Neves (2005), “Estas bibliotecas constituíram durante muitos anos a única possibilidade de acesso ao livro a diversas faixas etárias e sociais da população, particularmente do interior” (p. 3).

Tendo em conta a importância de que se reveste a valorização do livro, a realização de feiras de livros, onde se promovam encontros com escritores de áreas diversas, que escrevam

para grupos-alvo de diversas faixas etárias, e gostos diversificados, é também uma estratégia de promoção da literacia a não descurar.

Por outro lado, no Brasil, a Internet, depositária de diversas informações, permite-nos discernir facilmente as inúmeras opções de realização de ações para a promoção da leitura, que acreditamos serem passíveis de adaptação à realidade que se vive no Acre, nomeadamente ações que focam o trabalho com famílias em ambientes tão diversos como as prisões e os hospitais, mas também no âmbito da frequência do ensino pré-escolar, da escolarização em si, e através da articulação com diversas instituições públicas e privadas.

A articulação da UFAC com o próprio Ministério da Educação, no Brasil, é igualmente importante, nomeadamente através da parceria em programas de promoção de literacia, como é o caso do “Pró-Letramento” que constitui “um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental” (Portal do Ministério da Educação Brasileira, s/d, p. 1). Este programa, que engloba todos os docentes em exercício nos primeiros anos de ensino nas escolas públicas, permite o trabalho em articulação com instituições de ensino superior constantes na “Rede Nacional de Formação Continuada”, e pretende, entre outros objetivos, “elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática”; “a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente”; “contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada” (Portal do Ministério da Educação Brasileira, s/d).

Para finalizar, resgatamos a ideia de Pinto (2009) sobre a necessidade de implementar no ensino do Português um “programa vivo”, que encare a linguagem como um fenómeno vivo, dinâmico, que potencie a competência dos alunos para se tornarem elementos autónomos e ativos na sociedade, e que reconheça o professor enquanto agente de transformação social. Sem, contudo, desconsiderar o contexto que é fundamental aquando da ação pedagógica do professor, visto que ele influencia significativamente na consecução do ensino e do próprio ser do professor (Stoer, 2008).

É importante ratificar a importância do estudo para a realidade acriana, especialmente para a UFAC com vista a obter-se um diagnóstico do nível e tipo de literacia que os estudantes possuem e acessam para posteriormente verificar possibilidades de estudos e mesmo intervenção

a partir da orientação desses mesmos estudos para melhorar e mesmo superar as lacunas existentes quanto ao nível e ao tipo de literacia dos estudantes do Curso de Letras.

Este estudo revela-se importante para nós e também para a UFAC e comunidade em geral por ter possibilitado interagir com colegas professores, gestores e estudantes na busca de melhor conhecer e compreender a instituição, o Curso de Letras e, conseqüentemente, todo o processo da ação profissional desenvolvido, o que projeta possibilidades de intervenção para potencializar e ampliar as ações positivas existentes e criar outras necessárias para que se possa efetivamente construir a literacia desejada e necessária a toda a comunidade acadêmica e sociedade em geral.

Deve destacar-se aqui que para realizar este estudo foi necessário projetar um olhar de fora para dentro com o objetivo de melhor analisar e identificar com mais propriedade a significação do estudo objetivando o ato criativo o que exige alteridade, respeito e valorização do diálogo naquele contexto daquela realidade investigada.

Dos resultados obtidos nesta pesquisa parece bem explícito que os agentes de literacia, tal como a família, a escola/UFAC ou o governo entre outros, possuem um importante e determinante papel no desenvolvimento desta competência dos seus estudantes. Tal como foi sendo referido, ao longo deste trabalho, uma das principais intenções seria indicar algumas pistas alternativas que auxiliem o desenvolvimento competente da literacia junto aos estudantes do Curso de Letras da Universidade Federal do Acre-Brasil. Assim, a viabilização desta transformação passa pela reestruturação profunda e empenhada das ações destes mesmos agentes. Cursos de formação intensiva, destinados a preparar e a sensibilizar os professores das diversas áreas do saber para a necessidade de trabalhar a leitura e a escrita, em contexto de aula, com os seus estudantes poderia, por exemplo, constituir uma boa aposta para um desenvolvimento mais eficaz da literacia destes últimos. Os centros de escrita científica e acadêmica são, igualmente, uma alternativa interessante. Seria importante também incentivar os professores a usar mais a literacia digital, tendo em conta que as TIC são ferramentas a que os estudantes recorrem, cada vez mais, para a construção dos seus conhecimentos. É, por isso, importante ensiná-los a lidar melhor com o texto digital visto que uma boa maioria dos estudantes ainda não trabalha da melhor maneira.

Apesar dos progressos registados, até à data, é essencial que se tenha a noção de que é fundamental continuar a trabalhar para melhorar, cada vez mais, as condições de acesso ao texto impresso e, mais especificamente, ao livro; promover o gosto pela leitura e pela escrita;

promover situações de acesso à cultura; tornar claro que todas estas atividades são essenciais para uma vivência mais plena dos indivíduos enquanto cidadãos do mundo.

Diante disto é importante que a UFAC potencialize e estenda o seu comprometimento e ações em dotar os Cursos de Letras de todas as condições para o seu bom funcionamento ou seja, ampliação do espaço físico e do acervo da biblioteca central, criação de uma biblioteca setorial, possibilitar o uso das novas tecnologias por estudantes e professores nos ambientes de ensino e aprendizagem, potencializar o uso dos laboratórios existentes dotando-os de equipamentos e materiais necessários e adequados para o uso e ensino de línguas; e salas de aula com condições mais confortáveis para evitar o incômodo gerado pelas condições climáticas.

No caso concreto da biblioteca poderá também o Centro de Educação, Letras e Artes, fomentar junto ao corpo docente a solicitação de atualizações de obras para pedido de compra junto à Biblioteca Central, como também observar e acompanhar esses pedidos para verificar a sua devida aquisição. Para tanto, é necessário que haja diálogo entre a Coordenação do Curso de Letras e o Centro de Educação, Letras e Artes visto que a solicitação da necessidade do acervo a ser adquirido deve partir da Coordenação do Curso para o Centro e que este se encarregue de solicitar à Biblioteca Central a sua aquisição junto às editoras.

A UFAC poderá repensar e ampliar as políticas existentes sobre as condições para assegurar a permanência do estudante na instituição de modo a que este conclua o seu curso com êxito, evitando assim a evasão por falta de condições básicas. Tal proposta pode ser efetivada por meio, por exemplo, da ampliação das bolsas de auxílio ao estudante.

O quadro docente e discente, por meio do Colegiado do Curso, de forma coletiva e colaborativa, deve debruçar-se e promover a reformulação do currículo do curso, repensá-lo, sem perder de vista as orientações curriculares nacionais e legais, a partir das reais necessidades para a promoção da literacia dos estudantes. Por meio do currículo, das ações planejadas pelo Colegiado do Curso e também pela própria UFAC, poderá promover-se eventos acadêmicos que viabilizem o exercício competente das habilidades adquiridas durante a formação, bem como a ampliação do nível de literacia dos estudantes. Tais atividades devem acontecer no âmbito de ensino, pesquisa e extensão. As atividades educativas e formativas realizadas pela UFAC devem vislumbrar e conter em seus currículos eventos diversos em nível cultural, artístico e outros, para que possa ampliar o acesso e contato do estudante com a diversidade nesses campos no contexto social.

O Centro de Educação, Letras e Artes deve, apoiado pela Administração Superior, pensar e viabilizar políticas de qualificação profissional observando as peculiaridades e necessidades de cada uma das áreas de línguas. A UFAC poderá possibilitar uma boa formação aos seus professores e estudantes por meio de cursos, qualificando-os para a literacia na perspectiva de práticas sociais. Poderá ainda ofertar cursos de nivelamento aos estudantes para que eles possam suprir as lacunas advindas da formação do ensino básico e acompanhar a formação superior, através, por exemplo, da criação e dinamização de seminários, palestras, workshops dedicados à leitura e escrita em contexto acadêmico e não só.

A ação dos professores deve sempre considerar a relação teoria *versus* prática aquando da formação dos seus estudantes para que possa vislumbrar uma formação que dê conta de tornar o estudante um cidadão crítico, consciente e atuante no seu contexto social. Essa relação deve pautar-se em atividades realizadas por esses professores de forma colaborativa e coletiva. Na linha de pensamento de Nóvoa (2006), é importante dar a autonomia aos professores para realizarem sua atividade profissional com qualidade. Para isso é necessário que lhes sejam garantidas as condições básicas, o que passa, inclusivamente, pela melhoria da qualidade e profissionalização docente.

Sugere-se ainda que a UFAC possibilite ações integradas com a comunidade por meio de atividades educativas e formativas com o intuito de evitar uma formação totalmente descontextualizada e que não atenda às reais necessidades da realidade social, através de parcerias e estágios concertados com o tecido empresarial envolvente e não só.

A UFAC poderá realizar ações educativas e formativas integradas por meio do ensino, pesquisa e extensão e a Editora da UFAC deve constituir-se numa unidade de ensino que possa estar publicando toda a produção académica dos seus servidores, estudantes e mesmo cidadãos da comunidade local e quiçá nacional e internacional.

Importa ressaltar a necessidade de refletir sobre a Didática das Línguas como área do conhecimento e componente curricular na contribuição para a formação do professor de línguas com o intuito de obter um processo de ensino e aprendizagem eficiente no contexto educativo sem perder de vista as necessidades das práticas sociais de leituras e escritas impostas pela realidade concreta.

A família e a escola devem cumprir com competência o seu papel formador e as suas atribuições de forma a atender às necessidades da comunidade o que em muito contribuirá com o

ensino superior. Para tanto, isso remete para a necessidade de haver um maior investimento e trato com a educação e as condições de vida e trabalho da população para que esta possa, assim, aceder aos bens culturais necessários a uma adequada formação para a cidadania.

No caso específico do Acre, o sistema educacional deverá viabilizar a oferta da língua francesa no currículo da educação básica para que assim os profissionais que saiam da UFAC possam realizar, entre outras, suas atividades profissionais na rede de ensino.

Por fim, a par das alternativas apresentadas para os agentes de literacia, seria desejável que, de um modo geral, se instigasse mais no próprio estudante o comprometimento e empenho na sua formação procurando, assim, ampliar e aprofundar as suas leituras, que propiciem o desenvolvimento das suas habilidades competentes quanto às práticas sociais aqui defendidas.

Em síntese, é importante desenvolver todos os esforços para promover o hábito da prática da leitura e da escrita, de modo a que os indivíduos se tornem aptos para uma utilização efetiva do texto impresso, e incorpore quer a leitura quer a escrita na sua vivência, não apenas como uma obrigação escolar, mas também como forma de encontrar prazer e satisfação. Desta forma, o indivíduo tornar-se-á capaz de utilizar a leitura e a escrita no seu quotidiano, enriquecendo, assim, a sua vivência e ampliando, simultaneamente, as suas competências de cidadania plena, o que favorece a perspetiva da literacia voltada para as práticas sociais. Com efeito, mais importante que descodificar símbolos (letras e palavras), é compreender a funcionalidade da língua escrita. Ou seja, trata-se de um indivíduo que não só sabe ler e escrever (atributo daquele que é alfabetizado), mas também sabe usar com competência a leitura e a escrita no seu cotidiano. Só deste modo é que este indivíduo se tornará mais atuante, participativo e autónomo, na sociedade onde está inserido.

Conclui-se, portanto, que, face a um sistema de ensino deficitário, a esse nível, é essencial refletir sobre a criação e o aprofundamento de programas e projetos focados no desenvolvimento da literacia, desde a denominada literacia emergente, isto é, pré-escolar (que também pode acontecer, nalguns casos, em casa, que, ao passar pela fase de escolarização, chega à literacia na idade adulta, encarada como uma aprendizagem ao longo da vida. Para isso, é preciso contemplar tanto a leitura como a escrita, de forma a integrar, o mais possível, ao contrário do que tem acontecido, a escrita na literatura e programas de ação promovidos no contexto da literacia, tais como o desenvolvimento da literacia da leitura.

É de referir também que é pelo perfil de profissional que se pretende formar e pela importância da formação dos professores para o exercício da carreira e pela composição do currículo que se poderá organizar uma ação que venha a promover o desenvolvimento da literacia da leitura nos estudantes.

Nesse sentido, é importante apontar algumas pistas para melhorar o trabalho ao nível do desenvolvimento da literacia, nomeadamente no que respeita à literacia da leitura. Para isso, os programas de ensino devem ser reformulados com vista a potenciar, o mais possível, o desenvolvimento da literacia da leitura. Nesse contexto, há a necessidade de reformular o currículo de Letras para que ele possa dar uma resposta eficaz às reais necessidades dos estudantes, no que diz respeito ao desenvolvimento da literacia da leitura. Seria, por exemplo, interessante incluir-se um ou dois tempos por semana no horário dos estudantes para trabalhar, exclusivamente, a escrita e a leitura, expondo-os, o mais possível a escritos diversos, numa tentativa de potenciar o seu nível de literacia.

Há, por outro lado, que aproveitar o que já existe no próprio currículo do Curso de Letras e, a partir dele, cada professor deverá esforçar-se por potenciar um trabalho efetivo, de forma trans e multidisciplinar entre as diferentes áreas do saber e respetivos professores. Estes deverão, sobretudo, esforçar-se por aplicar no terreno boas práticas de leitura e de escrita. Assim, o desenvolvimento da literacia da leitura deve realizar-se com base numa perspetiva transversal das disciplinas e em práticas integradas dos professores. Ou seja, deverá registar-se uma integração entre as diferentes áreas do conhecimento, a partir de uma ação coletiva concertada entre os professores.

O presente estudo teve limitações, a saber: o pouco tempo de permanência no campo para ampliar o número de entrevistas aos servidores da UFAC (professores, técnicos administrativos e gestores) bem como alargar para a escuta/entrevistas dos estudantes para a questão de como percebem o atual nível de literacia deles e do próprio grupo de colegas da turma de Letras. Há necessidade também de entrevistar membros familiares dos estudantes para compreender o contexto de produção e/ou criação de literacia desses estudantes.

Apesar disso, podemos concluir que este estudo se constituiu numa possibilidade de encontrar indicadores do nível de literacia de leitura nos estudantes dos Cursos de Letras. É de sublinhar que a investigação, em particular na educação, é necessária, sendo importante que, para além do presente estudo, outras investigações possam contribuir para um maior aprofundamento

e desenvolvimento desta área do saber. Há várias outras possibilidades de se aprofundar ou mesmo ampliar aspetos aqui tratados por meio de diversos estudos, por exemplo, de temáticas como o currículo, a evasão no Curso de Letras, ou mesmo propostas didáticas pontuais a serem sugeridas e desenvolvidas pelo Curso de Letras são possíveis de serem investigadas tendo em vista não haver aqui espaço e tempo hábil para desenvolvê-las como também indicar uma proposta de intervenção ou mesmo a sua execução *in loco*. Resta, portanto, a possibilidade de o fazer posteriormente, talvez nos estudos do pós doutoramento por nós ou mesmo por outro investigador que esteja também comprometido e interessado no estudo desta questão da realidade do Curso de Letras da Universidade Federal do Acre em Rio Branco-Acre, Brasil.

8. Referências Bibliográficas

- Abdalla, M^a de F. B. (1999). Supervisão e avaliação institucional: construindo um caminho que reafirme o caráter público da educação. In S. G. Pimenta (org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. (pp. 177-204). São Paulo: Cortez.
- Abrantes, P. (Coord.) (2003). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação. (pp. 1-11).
- Adam, M. J. & Collins, A. (1977). *A schema-theoretic view of reading*. pp. 8-15 (online). Disponível em: https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17966/ctrstreadtechrepv01977i00032_opt.pdf?sequence=1. Acedido a 10/11/2012. (pp. 8-12).
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (2004). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. (2010). A Constituição da Área Disciplinar de Didáctica das Línguas em Portugal. *Lingvarvm Arena* - Vol. 1 - N.º 1, 2010, pp. 61 - 79.
- Alarcão, I; Freitas, C. V; Ponte, J. P.; Alarcão, J. & Tavares, M^a J. F. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. (online). Disponível em: <http://correio.cc.ul/~jponte>. Acedido a 12/11/2011.
- Alves, J. U. P. (2009). Desconstruir construindo um novo modelo de formação. Dissertação de Mestrado Integrado. (pp. 10-30). (online) Disponível em: http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/publs_pesquisa.FormView?P_ID=72809. Acedido a 10/07/2012.
- Alves, R. (2011). Onde mora a inteligência. Eu sabia que a fórmula de “x” não havia caído dos céus; ela aparecera depois de uma longa travessia. In *Portal Aprendiz*. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2011/06/28/onde-mora-a-inteligencia/>. Acedido a 28.06.2011.
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Anderson-Levitt, K. (2008). Globalization and curriculum. In F. M. Connelly (Ed.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*. (pp. 349-368). Los Angeles: Sage.

- Apple, M. W. (1999). A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: A. F. B. Moreira & T. T. Silva. *Currículo, cultura e sociedade* 3ª ed. (pp. 59-92). São Paulo: Cortez.
- Apple, M. W. (2006). *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed.
- Arena, D. B. (2006). Identificação, reconhecimento e compreensão em manuais das décadas de 50 e 60 do século XX. *Nuances: estudos sobre Educação, ano XII*, v. 13, n. 14, (pp. 95-113).
- Arnal, J. (1992). *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodologia*. Barcelona:Editorial Lapor.
- Ávila, P. (2007). Os contextos da literacia: percursos de vida, aprendizagem e competências-chave dos adultos pouco escolarizados. *Revista da Faculdade de Letras: Sociologia*, vol. 7/8, nº 1, pp. 307-337.
- Ávila, P. (2008). *A Literacia dos Adultos – Competências-chave na Sociedade do Conhecimento*. Oeiras: Celta.
- Ávila, P. (s/d). Estudios internacionales de literacia de adultos: resultados comparados y problemas metodológicos.
- Bakhtin, M. (1988). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Baladeli, A. P. D. & Altoé, A. (2009). A Internet como ferramenta no processo de ensino aprendizagem de língua inglesa. *Revista Línguas e Letras*, vol.10, nº. 18. (online). Disponível em:<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/3232/2539>. Acedido a 07/06/2012, pp. 1-9.
- Bamberger, R. (1977). *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Cultrix.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- Barroso, J. et al (1998). *A construção de uma cultura escolar de sobrevivência. Estudo de caso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, M. C. F. C. & Leite, C. (s/d). Currículo e Formação de Professores/Formadores (pp. 3316-3323) (online) Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35057/2/69656.pdf>. Acedido a 07/11/2012.
- Bauman, Z. (2004). Entrevista por Burke, Maria Lúcia Garcia Pallares-. *Tempo Social*. Vol.16 no.1. São Paulo Junho 2004. (online). Disponível

- em:http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010320702004000100015&script=sci_arttext,
Acedido a 07/06/2012.
- Bell, J. (1999). *Doing Your Research Project*. Open University Press.
- Bellin, H. F. & Singer, D. G. (2006). *Chapter 6: My magic story car: video-based play intervention to strengthen emergent literacy of at-risk preschoolers*. (pp. 172-208). (online). Disponível em: Acedido a 11/09/2012.
- Benavente, A. & Rosa, J. C. (1995). “Literacia e cidadania”. In Lucília Salgado. “Literacia e aprendizagem da leitura e da escrita”. Lisboa: Ministério da Educação, (pp. 21-22).
- Benavente, A. (org), Rosa, A., Costa, A. F. & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação (pp. 4-396).
- Bizarro, R. & Braga, F. (2005). *Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras (pp. 823-835).
- Bizarro, R. & Braga, F. (2005b). Ser Professor em época de mal-estar docente: Que papel para a Universidade? *Revista da Faculdade de Letras - Línguas e Literaturas*, II série, vol. XXII, pp. 17-27.
- Bizarro, R. (2004). *Aprender, ensinar, avaliar em F.L.E.* (3º ciclo do Ensino Básico): alguns percursos para uma autonomia. In Greenfield, J. (org.). *Ensino das línguas estrangeiras: estratégias políticas e educativas* (pp. 137-152). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Coleção Ciências da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1983). *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.
- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acedido a 15/11/2012.
- Bredeson, P. V. (2002). The architecture of professional development: materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37, 8, pp. 661-675.
- Bruyne, P. d. (1991). *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editores.
- GOETZ, J. y. (24 de Outubro de 2005). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. “Evaluación del diseño etnográfico”. Disponível em:

- [http://www.rincondelvago.com: http://html.rincondelvago.com/etnografia-y-diseno-cualitativo-en-investigacion-educativa_jp-goetz-md-lecompte.html](http://www.rincondelvago.com/html.rincondelvago.com/etnografia-y-diseno-cualitativo-en-investigacion-educativa_jp-goetz-md-lecompte.html). Acedido a 07/05/2010.
- Brzezinski, I. (1996). *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e movimentos*. Campinas, São Paulo: Editora Papirus.
- Burke, J. W. (ed.) (1989). *Competency Based Education and Training*. Londres: The Falmer Press. pp. 1-14.
- Caetano, A. P. & Silva, M^a L. (2009). Ética profissional e formação de Professores. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, n^o 8, p. 49-60.
- Cagliari, L. C. (1994). *Alfabetização & Linguística*. São Paulo: Editora Scipione.
- Cardoso, C. (2012). Notícias do Acre: Plano de combate ao analfabetismo pretende atingir percentual de um dígito nos próximos três anos. Disponível em: www.agencia.ac.gov.br. Acedido a 26/02/2013.
- Cardoso, G. B. (2009). (Lá, onde tudo começa): *O jogo como potenciador das literacias em creche*. Caldas da Rainha: Associação Nacional de Animação e Educação. Disponível em: <http://anae.biz/rae/wp-content/uploads/2008/10/O-jogo-como-potenciador-das-literacias-em-creche.pdf>. Acedido em 11/06/2012 (pp. 14-25).
- Cármen, L. & Zabala, A. (1991). *Guia para la elaboración seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro*. Madrid: C.I.D.E. (pp. 1-16).
- Carvalho, J. (2009). *Metodologia do Trabalho Científico*. Lisboa: Escolar Editora.
- Castilho, A. T. (2002). *Proposta de agenda para uma política linguística*. In Mira M., M. H. (ed.). *As Línguas da Península Ibérica*. Lisboa: Colibri.
- Castro, F. C. (2010). *O trabalho do professor de matemática: a confluência da experiência profissional com a formação académica*. Dissertação apresentada para obtenção de grau de Doutorado em Educação Matemática. (online). Disponível em: http://www.pucsp.br/pos/edmat/do/tese/franciana_castro.pdf. Acedido a 10/08/2012 (pp. 70-83).
- Castro, R. V. de. (2008). Sobre os Objectos e os Objectivos da Aula de Português: mundos novos, novas configurações. In F., Oliveira & I. M. Duarte (orgs.). *O Fascínio da Linguagem. Actas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca*. Porto: Faculdade de Letras, pp. 377-390.

- Cerri, L. F. (2008). Os historiadores precisam de formação pedagógica. In L. F. Cerri. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas: Livro 2*, (pp. 342-358). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Chomsky, N. (1977). *Linguagem e pensamento*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Cochran-Smith, M. & Fries, K. (2005). The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (eds.), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. (pp. 37-68). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cordão, F. (2008). Entrevista. RET-SUS, Rede de Escolas Técnicas do Sul, nº 12. (online). Disponível em: <http://www.retsus.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=PaginaAvulsa&Num=2585>. Acedido a 11/11/2012.
- Costa, A. F. & Ávila, P. (1998). Problemas da/de literacia: uma investigação na sociedade portuguesa contemporânea. *Ler História*, 35, pp. 127-150.
- Cruz, J. S. F. (2011). *Práticas de literacia familiar e o desenvolvimento literário das crianças*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia: Universidade do Minho. (pp. 28-73). (online) Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14245>. Acedido a 15/07/2012.
- Damásio, M. J. (s/d). Contributos para a constituição de uma literacia mediática. (online). Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/damasio-manuel-literacia-mediatica.html>. Acedido a 07/06/2012 (pp. 1-3).
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press (pp. 1-4).
- De Lemos, M. (2002). *Closing the gap between research and practice: Foundations for the acquisition of literacy*. Australian Council for Educational Research (ACER) (online). Acedido em: http://research.acer.edu.au/literacy_numeracy_reviews/1. Acedido a 19/07/2012 (pp. 2-8).
- Dimenstein, G. Filosofia para pobre é luxo? (2011). *Clipping Educacional*. <http://www.clippingeducacional.com.br>. Acedido a 22/12/2011.
- Doll, W. (1997). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artmed.

- Dolz, J. & Ollagnier, E. (2004). Introdução. A noção de competência: necessidade ou moda pedagógica? In J. Dolz & E. Ollagnier (orgs). In *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed (pp. 9-26).
- Dorneles, D. M. (2011). A formação dos professores de língua estrangeira da Universidade Federal do Acre e da União Educacional do Norte e as TIC. Anais do SILEL, Vol. 2, Nº 2. Uberlândia: EDUFU, pp. 1-11.
- Duarte, I. M. (2001). Do Saber ao Ensinar: em torno dos verbos introdutórios de discurso relatado. In F. I. Fonseca, I. M. Duarte & O. Figueiredo (orgs). *Actas do Colóquio A Linguística na Formação de Professores de Português*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, pp. 125-134.
- Esteves, M. (2001). A investigação como estratégia de formação de professores: perspectivas e realidades. *Máthesis*, nº 10, pp. 217-233.
- Esteves, M. (2008). Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sísifo/revista de ciências da educação*, nº 7, pp. 101-110.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. In *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, nº 8, pp. 37-48.
- Estrela, M. T. (1999). Ética e formação profissional dos educadores de infância. In *Cadernos de Educação de Infância*, 52, pp. 27-32.
- Estrela, M^a. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. In *Revista de Educação*, vol. XI, nº 1, pp. 17-29.
- Fajardo, M. C. S. & Ortenzi, D. I. B. G. (2007). Letramento digital e midiático: Desafios para o ensino da língua inglesa no século XXI. In Secretaria da Educação do Paraná, O professor PDE e os desafios da Escola Pública Paranaense, Cadernos PDE, vol. 1, pp. 1-37.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In W.R. Houston (org.), *Handbook of Research on Teacher Education*. N. York: Macmillan (pp. 210-220).
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. In *Noesis* (18) (pp. 64-66).
- Ferreira, A. B. H. (1975). *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

- Ferreira, F. I. (2009). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In J. Formosinho (coord). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.(pp. 329-344).
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Flores, M. A. & Veiga Simão, A. M. (orgs). (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. & Ferreira, F. I. (2009). Concepções de professor. Diversificação, avaliação e carreira docente. In J. Formosinho (coord). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2010a). Os professores e a diferenciação docente – Da especialização de funções à avaliação de desempenho. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho. *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo (pp. 77-95).
- Formosinho, J. (1991). Currículo uniforme – pronto-a-vestir de tamanho único. In F. Machado & F. Gonçalves. *Desenvolvimento curricular – problemas e perspectivas*. Porto: Edições Asa (pp. 7-10).
- Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. In *Revista Portuguesa de Educação*, 5(3), pp. 23-48.
- Formosinho, J. (1999). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada. In J. Formosinho et al. *Comunidades Educativas: Novos desafios à Educação Básica*. Braga: Livraria Minho (pp. 11-23).
- Formosinho, J. (2009a). A academização da formação de professores. In J. Formosinho (coord). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora (pp. 73-92).
- Freire, P. & Macedo, D. (1990). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1980). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1981). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1995). *A Educação na Cidade*. 2ª ed. São Paulo:Cortez.

- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo. Editora UNESP.
- Freixo, M. (2011). *Metodologia Científica, fundamentos, métodos e técnicas*. Instituto Piaget.
- Fugimoto, S. M^a A. & Altoé, A. (2010). *O computador na sala de aula: O professor de educação básica e sua prática pedagógica*. Universidade Estadual de Maringá (online). Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2010/014.pdf. Acedido a 11/06/2012 (pp. 1-20).
- Gadotti, M. (2005). Alfabetização e letramento tem o mesmo significado? In *Revista Pátio*, Porto Alegre, ano IV, n^o 34, pp. 4049.
- Garcia, M. C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto.
- Gardner, H. (1999). *The Disciplined Mind – What all students should understand*. NY: Simon & Schuster.
- Gatti, B. A. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. In *Educação e Sociedade*, V. 31, n 113, pp. 1355-1379.
- Gauthier, C. (2006). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí.
- Geraldi, J. W. (org.). (1984/1997). *O Texto na Sala de Aula*. São Paulo. Editora Ática.
- Geraldi, J. W. (2008). *III Seminário de Estudos em Educação e Linguagem. Parte 3*. In Entrevista ao CEEL/UFPE. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?NR=1&v=Y_I_5-ZHSEI. Acedido a 11.08.2011.
- Geraldi, J. W. (2010). João Wanderley Geraldi, um pesquisador fora das paredes de um aquário. Entrevista realizada por Jauranice Rodrigues Cavalcante & Marina Célia Mendonça. In *Revista Discursividade*. Disponível em: <http://www.discursividade.cepad.net.br/>. Acedido 03/09/2012 (pp. 1-6).
- Giacon, B. M. (2003). Formação de professores: contexto e teorias. In *Cadernos Centro Universitário São Camilo, São Paulo*, v. 9, n^o 1, pp. 104-111.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (org). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora (pp. 63-92).
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *A educação obrigatória*. Porto Alegre: Artmed.

- Goelman, H., Andersen, C. J., Anderson, J., Gouzouasis, P., Kendrick, M., Kindler, A. M., Porath, M. & Koh, H. (2003). Chapter 13: Early Childhood Education. In W. M. Reynolds, G. E. Miller & I. B. Weiner (ed) *Handbook of Psychology: Volume 7, Educational Psychology* (pp. 285-331).
- Gomes, I. & Lima Santos, N. (2005). Literacia emergente: «É de pequenino que se torce o pepino!». In *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UFP (Universidade Fernando Pessoa)*, 2, pp. 312-326.
- Goodman, K. (1967). Reading: a Psycholinguist Guessing Game. In *Journal of the Reading Specialist*, 6, pp.126-135.
- Goodson, I. (2007). Martins, R. & Tourinho, I. (orgs, trads). Políticas do Conhecimento: vida e trabalho docente entre saberes e instituições. Goiânia: Cegraf (pp. 70-108).
- Harris, T. L. & Hodges, R. E. (eds) (1995). The literacy dictionary: The vocabulary of Reading and Writing. Newark: International Reading Association.
- Hasan, R. (1996). Literacy, everyday talk and society. In R. Hasan & G. Williams (eds). In *Literacy in society*. London: Longman (pp. 377-424)..
- Hattum-Janssen, N. van. (2010). Competências transversais para engenheiros. In Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social: Cadernos sociedade e trabalho, nº 13, *Competências*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. pp. 213-224.
- Havelock, E. (1997). A equação oralidade – cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In D. R. Olson, N. Torrance: *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Editora Ática (pp.17-34).
- Healy, J. M. (2000). Five commentaries: Looking to the future. The Future of Children. In *Children and Computer Technology Vol. 10, Nº. 2*, pp. 171-173.
- Heidegger, M. (2003) (trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback). *A caminho da Linguagem*. Ed. Vozes: Rio de Janeiro. Editora Universitária São Francisco: São Paulo.
- Heideman, C. (1990). Introduction to staff development. In P. Burke *et al.* (eds.), *Programming for staff development*. London: Falmer Press (pp. 3-9).
- Houssaye, J. (1995). Une illusion pédagogique? In *Cahiers Pédagogiques*, 334. Paris: INRP (pp. 28-31).
- Ierace, G. (2001). Lo studente virtuale come autore *on-line*. In *Rivista di Psicolinguistica Applicata*. I(2), pp. 121-147.

- Igea, D. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Ilha, F. R. da S. & Krug, H. N. (2008). Entendendo a “Formação de professores: pesquisas, representações e poder”. In *Revista P@rtes. A sua Revista Virtual*. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educação/entendendoaformação.asp>. Acedido a 22/02/2012.
- Imbernón, F. (2000). *Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- INSA (Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge). *Literacia em Saúde*. Disponível em: <http://www.insa.pt/sites/INSA/Portugues/AreasCientificas/PSDC/AreasTrabalho/LiteraciaSaude/Paginas/inicial.aspx>. Acedido a 02/02/2012.
- Johnson, R.B. & Onwuegbuzie, A. J. *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Com*. In Educational Researcher. Vol. 33, No. 7 (Oct., 2004). Published by: American Educational Research Association Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3700093> Acedido a 15/05/2009 00:00 (pp. 14-26). (texto apostilado).
- Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et Socioconstructivisme — Un cadre théorique*. Bruxelas: De Boeck.
- Jung, C. G. (2002). *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Karchmer, R. A.; Mallette, M. H. & Leu JR., D. J. (2003). Early literacy in a digital age. Moving from a singular book literacy to the multiple literacies of networked information and communication technologies. In D. M. Barone & L. M. Morrow (Eds.). *Literacy and young children. Research-based practices* New York/London: The Guilford Press (pp. 175-194).
- Kleiman, A. (1989/1997). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes.
- Kleiman, A. (org) (1998). Ação e mudança na sala de aula. In R. Rojo. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Mercado das Letras (pp. 164-181)..
- Kleiman, A. (1999). *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas SP: Mercado das Letras (pp. 15-64).
- Kleiman, A. (2002). *Oficina de leitura*. Campinas: Pontes.
- Kleiman, A. B. (2007). Letramento e suas Implicações para o Ensino de Língua Materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul. v. 32, nº 53 (pp. 1-25),.

- Kleiman, A. (2007a). *O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização. Projeto Temático Letramento do Professor*. Disponível em: http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_AngelaKleiman.pdf. Acedido a 15/07/2012 (pp. 1-10).
- Kleiman, A. (2007b). Professores e Agentes de Letramento: identidade e posicionamento social. In *Filologia* 7, pp. 409-424.
- Kleiman, A. B. (2007c). Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In *Signo. Santa Cruz do Sul*, v. 32 n° 53, pp. 1-25.
- Kliebard, H. (1975) Persistent curriculum issues in historical perspective. In W. Pinar (ed). *Curriculum theorizing: the reconceptualists*. Berkeley, Mccutchan Publishing Corporation (pp. 39-50).
- Koch, I. G. V. (2002). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.
- Koch, I. V. & Elias, V. M. (2006). *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto (pp. 1-15).
- Krás, C. S. B. (2008). *A interdependência entre a leitura e a produção escrita. Revista Conversas Interdisciplinares*, vol. I. Disponível em: <http://revista.ulbratorres.com.br/artigos/artigo08.pdf>. Acedido a 02/06/2012 (pp. 1-9).
- Larsen - Freeman, D., & Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Addison Wesley Longman.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo) (1986). Lei nº 46/86, DR. 237, de 14.10.1986 (1ª Série).
- LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acedido a 22/11/2012.
- Le Boterf, G. (1997). *De la Compétence à la Navigation Professionnelle*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Leite, C. (2000). A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. In J. Martins (Dir.). *Território Educativo*, nº 7 (pp. 20-26).

- Leite, C. (2002). Do currículo nacional do ensino básico e das atuais propostas de gestão curricular. In *A Página*, nº 109, pp. 50-73.
- Leite, C. (2003a). *Formação de professores e a Declaração de Bolonha*. In Comunicação realizada na Reitoria da Universidade de Aveiro. Aveiro: Universidade de Aveiro (pp. 1-5).
- Leite, C. (2003b) *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. In *Currículo sem Fronteiras*, v.6, nº 2, pp. 67-81.
- Lennon, J. (s/d). Pensador. Info.Disponível em: http://pensador.uol.com.br/autor/john_lennon/. Acedido a 07/06/2012.
- Lessard-Hébert (1996). *Pesquisa em Educação*. Instituto Piaget.
- Lima, E. S. (2005). *Currículo, cultura e conhecimento*. São Paulo, Editora Sobradinho.
- Lima, P. R. T. (2001). *Novas tecnologias de informação e comunicação e a formação dos professores nos cursos de licenciatura do Estado de Santa Catarina*. Dissertação de mestrado. (online) Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~edla/orientacoes/patricia.pdf>. Acedido a 13/12/2011.
- Lopes, P. C. (2011). *Literacia(s) e literacia mediática*. CIES e-Working Paper, nº 110/2011. Disponível em: http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP110_Lopes.pdf. Acedido a 08/07/2012, pp. 3-37.
- Ludke, M. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens avaliativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, T. M. R. (2010). *A revisão curricular do curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Acre (1996-2005): relações de poder e resistência*. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. Acedido a 27/07/2012.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcuschi, L.A. (1996). Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? In *Aberto, Brasília, ano 16, nº 69*, pp. 64-82.
- Marcuschi, L. A. (2007a). Oralidade e letramento como práticas sociais. In L. A. Marcuschi & A. P. Dionísio (Orgs), *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica (pp. 31-56).

- Marcuschi, L. A. (2007b). A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In L. A. Marcuschi & A. P. Dionísio (Orgs), *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica (pp. 57-84).
- Marcuschi, L. A. & Hoffnagel, J. (2007). A escrita no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a escrita. In L. A. Marcuschi & A. P. Dionísio (Org), *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica (pp. 85-104).
- Martinello, T. Jornal a Gazeta do Acre.com. (2012). *Dados do Censo 2010 do IBGE mostram aspectos da Educação no Acre há 2 anos*. Disponível em: <http://www.agazetadoacre.com/geral/29370-dados-do-censo-2010-do-ibge-mostram-aspectos-da-educacao-no-acre-ha-2-anos.html>. Acedido a 28/04/2012.
- Mata, L. (1999). Literacia – O papel da família na sua apreensão. In *Análise Psicológica, 1* (XVII) (pp. 65-77).
- Mayhorn, C. B., Stronge, A. J., McLaughlin, A. C. & Rogers, W. A. (2004). Older adults, computer training, and the systems approach: A formula for success. In *Educational Gerontology*. 30 (pp. 185-203).
- McCutcheon, G. (1995) *Developing the curriculum: solo and group deliberation*. Toronto: Longman Publishers.
- Medeiros, M. C. C. (2002). A investigação-acção colaborativa como estratégia de formação inicial de professores na promoção do ensino da escrita. In *Revista Portuguesa de Educação, 15* (1), pp. 169-192.
- Meirinhos, J. (2009). Universidade e conhecimento: O lugar das humanidades. In Declaração proferida na Sessão Solene de abertura do ano académico 2009/2010 da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (pp.1-10).
- Meirinhos, M. (2000). *A Escola Perante os Desafios da Sociedade da Informação*. Disponível em: www.ipb.pt/~meirinhos/EscolaSI.doc. Acedido a 07/06/2012 (pp. 1-14).
- Mello, G. N. (1986). Magistério de 1º Grau - Da Competência Técnica ao Compromisso Político. 6ª Ed. São Paulo: Vozes.
- Mercado, L. P. L. (1998). Formação docente e novas tecnologias. In IV Congresso Iberoamericano de Informática na Educação, Brasília. Disponível em: <http://www.cedu.ufal.br/projetos/internet/brasiliadef.htm>. Acedido a 13/09/2011.

- Micarello, H. A. L. S., Tavares, A. L. D. & Santos, I. S. (s/d). *Alfabetização e letramento: concepções e práticas de educadores de jovens e adultos*. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/anais17/txtcompletos/sem02/COLE_3290.pdf. Acedido a 10/07/2012 (pp. 1-8).
- Milkovich, G., & Boudreau, J. (2000). *Administração de recursos humanos*. São Paulo: Atlas.
- Ministério da Educação de Portugal (1996). *Pacto educativo para o futuro*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morais, J. (2002). Influência da literacia e da escolaridade sobre a linguagem e a cognição. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet. *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente*, 3. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho (pp. 45-62).
- Moreira, A. F. B. (2001a). Currículo, cultura e formação de professores. In *Educar, Curitiba, n. 17*, Disponível em: http://www.educaremvista.ufpr.br/arquivos_17/barbosa_moreira.pdf. Acedido a 10/07/2012 (pp. 39-52).
- Moreira, A. F. B. (2001b). A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. In *Revista Brasileira de Educação, n° 18*, pp. 65-81.
- Moreira, A. F. (2008). Qualidade na educação e no currículo: Tensões e desafios. Trabalho apresentado em mesa-redonda do Seminário “Educação de qualidade: desafios atuais”. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/13578/13578.PDFXXvmi=iuEg418vf7ifMcXkHleXDgWfeh1EV1WqFevGm2Vu1chzbCgTRew8cMnu8o94p7v5m2MJ5IfqVw17ah12wxbKlztZqzox5uU8iFd1UFXsH5DZ6GwFSi1rzvr05QzamtjFawH6dFAUKdURUswNLxgk5IlaAUIXpFDAdlHq1hmMviEqLcfwKvSQfe1P9mNz3ragNRIPa6CGoh8atoHfUB6bP82ZuQxziJQ7CzWMFAt5SDfm2XDXzJ9pRbon3XWmHN>. Acedido a 11/07/2012.
- Moreira, A. F. B. & Candau, V. M^a (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In *Revista Brasileira de Educação, n° 23*, pp. 156-168.

- Moreira, A. F. B. & Candau, V. M^a (2007). Currículo, conhecimento e cultura. In J. Beauchamp, S. D. Pagel, A. R. Nascimento (orgs). *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (pp. 17-48).
- Morgado, L. (2001). *O papel do professor em contextos de ensino online: Problemas e virtualidades*. Disponível em: <http://www.univ-ab.pt/~lmorgado/Documentos/tutoria.pdf>. Acedido a 07/08/2012 (pp. 2-9).
- Murillo, F. J. (2007). Uma visão panorâmica da avaliação do desempenho docente na Europa e na América. In C. C. Ramos (dir.) *Actas da conferência internacional "Avaliação de Professores. Visões e Realidades"*. Lisboa: Ministério da Educação (pp. 33-48).
- Nascimento, F.; Fernandes, H. L. & Mendonça, V. M. (2010). O ensino de Ciências no Brasil: História, formação de professores e desafios atuais. In *Revista HISTEDBR On-line*, n^o 39 pp. 225-249.
- Neves, R. (2005). As bibliotecas em movimento: As bibliotecas móveis em Portugal. Comunicação apresentada no "II Congresso de Bibliotecas Móveis". Barcelona: Espanha. Disponível em: <http://www.bibliobuses.com/documentos/ruineves.pdf>. Acedido a 24/02/2013 (pp. 1-5).
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote (pp. 15-33).
- Nóvoa, A. (1995a). Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. I. Fazenda (Ed.). In *A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento*. S. Paulo: Papyrus (pp. 29-41).
- Nóvoa, A. (1995b). *Os professores e sua formação*. Portugal: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: EDUCA.
- Nóvoa, A. (2006). *Educação. Saber e Educar*. In Entrevista por Pereira, H. M. S. & Vieira, M. C. (pp. 122-125).
- Nóvoa, A. (s/d). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Disponível em: http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re350/re350_09por.pdf. Acedido a 12/06/2012 (pp.3-4).
- Nóvoa, A. (2011). *Preparar o Futuro*. In Conferência apresentada no âmbito da temática Saberes apresentada nas Comemorações do Centenário da Universidade do Porto a 24.03.2011, na Faculdade de Engenharia. Reitoria da Universidade do Porto. Porto.

- Nóvoa, A. (2012). Discurso proferido no dia 10.06.2012 por ocasião das Comemorações do Dia de Portugal, no CCB. Lisboa, PT. Canal de Televisão RTP1.
- Nunes, E. K. (2008). A formação de esquemas emergentes significativos como fontes de compreensão leitora: uma abordagem conexionista. In *ReVEL*. v.6, nº11, pp.1-12.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York, NY: McGraw-Hill.
- OCDE – Organisation for Economic Cooperation & Development (1992). *A escola e a qualidade*. Porto: Edições Asa.
- OCDE – Organisation for Economic Cooperation & Development (1997). *Manual for better training statistics: Conceptual, Measurement and survey issues*. Paris: OECD.
- OCDE – Organisation for Economic Cooperation & Development (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- OCDE – Organisation for Economic Cooperation & Development (2010). PISA (Programme for International Student Assessment) (2009). In *PISA 2009 Results: Students On Line: Digital Technologies and Performance (Volume VI)*. Relatório disponibilizado pela OCDE. (online). Disponível em: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/pisa-2009-results-students-on-line_9789264112995-en. Acedido a 11/04/2012.
- OCDE Organisation for Economic Cooperation & Development (2010a), PISA (Programme for International Student Assessment) (2009). In *PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)*. Relatório disponibilizado pela OCDE. (online). Disponível em: http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa_19963777. Acedido a 11/04/2012 (pp. 17-98).
- OCDE Organisation for Economic Cooperation & Development (2010b). PISA (Programme for International Student Assessment) (2009). In *PISA 2009 Results: Students On Line: Digital Technologies and Performance (Volume VI)*. Relatório disponibilizado pela OCDE. (online). Disponível em: http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa_19963777. Acedido a 11/04/2012 (pp. 31-53).
- OCDE Organisation for Economic Cooperation & Development (2010c). PISA (Programme for International Student Assessment) (2009). In *PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000 (Volume V)*. Relatório disponibilizado pela

- OCDE. (online). Disponível a http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa_19963777. Acedido a 11/04/2012 (pp. 37-104).
- Oldroyd, D. & Hall, V. (1991). *Managing Staff Development*. London: Paul Chapman.
- Oliveira, M^a R. S. (1993). *A reconstrução da Didática – Elementos teóricos e metodológicos*. Campinas: Papirus.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (coord). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2010). A mobilidade docente compulsiva como obstáculo ao desenvolvimento profissional das educadoras de infância. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho. *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp. 25-49). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Orth, M. A. & Pauly, E. L. (2011). História recente da formação de professores no Brasil: Algumas ações instrumentais e estratégicas da política educacional. In *Roteiro, Joaçaba*, v. 36, n° 1 (pp. 147-166).
- Pacheco, J. A. (1995). *Análise curricular da avaliação. Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Universidade do Minho. (pp. 39-49).
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e prática*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2000). *A flexibilização das políticas curriculares. Seminário sobre o papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda (pp. 71-78).
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2003). *Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares*. In Conferência apresentada no âmbito do Seminário “O Currículo Regional”, na Terceira, Açores. Disponível em: <http://webs.ie.uminho.pt/jpacheco/files/curriculoRegional.pdf>. Acedido a 22/09/2012.
- Pacheco, J. A. (2006). Currículo, investigação e mudança. In L. C. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves & R. Canário. *A Educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (pp. 55-111).

- Pacheco, J. A. (2011). *Discursos e Lugares das Competências em Contextos de Educação e Formação*. Porto: Porto Editora. Coleção Panorama.
- Pacheco, J. A. (2011a). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2011b). Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. In *Revista Lusófona de Educação*, 17, pp. 75-90.
- Pacheco, J. A. et al. (1996). *O impacto da reforma curricular no pensamento e na acção do professor: Relatório de investigação*. Braga: Universidade do Minho (pp. 100-104).
- Pacheco, J. A. & Flores, M^a A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. & Morgado, J. C. (2002). *Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. & Paraskeva, J. M. (1999). As tomadas de decisão na contextualização curricular. In *Cad. Educ. FaE/UFPeI, Pelotas* (13) (pp. 7-18).
- Pardal, L. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3^a ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Paulino, G., Walty, I. & Cury, M^a Z. (2005). *Intertextualidades. Teoria e prática*. São Paulo: Formato.
- Peixoto, C., Leal, T. & Cadima, J. (2008). Comportamentos Interactivos de leitura conjunta adulto-criança. In A. P. Noronha; C. Machado; L. Almeida; M. Gonçalves; S. Martins & V. Ramalho (Org.) *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Universidade do Minho/Psiquilíbrios Edições.
- Peralta, H. (2002). Projectos curriculares e trabalho colaborativo na escola. In DEB, *Gestão Flexível do currículo: reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Ministério da Educação (pp. 1-20).
- Pereira, H. M. S. & Vieira, M. C. (2006). Entrevista: pela educação, com António Nóvoa. In *Saber (e) Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti n.º 11, pp. 111 –126.
- Pereira, I. (2009). Concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. In F. Azevedo & M^a G. Sardinha (Cord) *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: LIDEL (pp. 17-34).

- Pereira, J. E. D. (2006). *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica (pp. 22-50).
- Pereira, J. & Pimentel, J. (2009). O Blogue em contexto escolar. In F. Azevedo & M^a G. Sardinha (coords). *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Lidel (pp. 169-177).
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (2000): *Dez Novas Competências Profissionais para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2004). De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos? In J. Dolz & E. Ollagnier (orgs). *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed (pp. 47-63).
- Pimenta, S. G. (1999) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- Pinar, W. (ed) (1975). *Curriculum studies. The reconceptualization*. Berkeley: McCutchan Publishing (pp. 1-76).
- Pinar, W. (2003). A equivocada educação do público nos Estados Unidos. In R. L. Garcia & A. F. Moreira (org). *Currículo na contemporaneidade – incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez (pp. 139-157).
- Pinker, S. (2008). Do que é feito o pensamento: a língua como janela para a natureza humana. São Paulo: Companhia das Letras.
- Pinto, M. G. L. C. (1994). *Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem*. Porto Editora. Coleção Linguística. Porto.
- Pinto, M. G. L. C. (1996). O Estudo Nacional de Literacia: do recado que encerra às políticas de intervenção que evoca. In *Revista da Faculdade de Letras. Línguas e Literatura*. Porto XIII (pp. 357-406).
- Pinto, M. G. L. C. (2002). Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal. In *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 15, nº 2, pp. 95-123.
- Pinto, M. G. L. C. (2008). A literacia e o envelhecimento cognitivo. In M^a G. Pinto, *Da aprendizagem ao longo da vida ou do exemplo de uma relação ternária: agora, antes, depois*. (pp. 79-114). Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras.

- Pinto, M. G. L. C. (2009). *A Linguagem ao Vivo*. In I. M. Duarte, O. Figueiredo & J. Veloso (Orgs.). *A Linguagem ao Vivo: Textos seleccionados de M^a da Graça L. Castro Pinto*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto (pp. 43-151).
- Pinto, M. G. L. C. (2010a). As bases da leitura: Entre a “ciência” da literacia precoce e a “ciência” do jogo. In *Letras de Hoje*, v. 45, n. 3, pp. 26-34.
- Pinto, M. G. L. C. (2010b). A Linguagem ao longo da vida. Que Implicações de que gramática em que momento? In Ana Maria Brito (Org.). *Gramática: História, Teorias, Aplicações*. Porto (pp. 80-86).
- Pinto, M. G. L. C. (2010c). Da Escrita ou de um longo caminho para um possível final bem sucedido. *Linguarum Arena. Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto*, Vol. 1. Nº 1, pp. 103-132.
- Pinto, M. G. L. C. (2011). Aula. Curso de Doutoramento em Didática de Línguas. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Pinto, M. G. L. C. & Muniz, R. B. (2011). *Adaptação dos Testes de Reconhecimento de Títulos e Autores* a partir de STANOVICH, Keith E. & WEST, Richard F. Exposure to Print and Orthographic Processing. In *Reading Research Quarterly*, v. 24 nº 4., 1989 (pp. 402-433).
- Portugal. (2009). Ministério da Educação. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Ler+ Plano Nacional de Leitura. A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: uma análise. Data Angel Policy Research. José Lima e Alexandre Brum (tradução). Lisboa.
- Quivy, R. e. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 2^aed. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, M^a P. & Costa, J. A. (2004). Os professores e a (re)construção do currículo na escola: a construção de projectos curriculares de escola e de turma. In J. A. Costa; A. Andrade; A. Neto-Mendes e N. Costa (org.), *Gestão curricular. Percursos de investigação* (pp. 79-97). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rego, L. L. B. (2006). *Alfabetização e letramento: Refletindo sobre as atuais controvérsias*. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seb>. Acedido a 28/07/2012 (pp. 1-5).
- Reia-Baptista, V. (2011). Os *Media*, as Literacias e a Cidadania. In S. Pereira (Org.) *Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"*. março de 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (pp.25-26).

- Reis, P. M. J. (2005). *A construção e a avaliação do projecto curricular de escola/agrupamento: o contributo da referencialização*. Dissertação de Mestrado em Educação, Especialidade de Desenvolvimento Curricular apresentada na Universidade do Minho. (pp. 1-352). Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8153/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20-%20Paulo%20Reis.pdf>. Acedido a 1/08/2012.
- Reis, P. M. & Alves, M^a P. (2010). Avaliação de projectos no âmbito do exercício da autonomia escolar. In M^a P. Alves & M^a A. Flores (orgs). *Trabalho docente, formação e avaliação: Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo (pp. 193-228).
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en cuestión*. Paris: ESF.
- Rey, B., Carette, V. & DeFrance, A. et al. (2005). *As competências na escola. Aprendizagem e avaliação*. Porto: Edições Gailivro.
- Riccioppo Filho, P. (2010). Antes da racionalidade técnica: os primórdios da formação de professores no Brasil, do período colonial ao final da Republica Velha. In *RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba*, v.10, n^o 22, pp. 52-71.
- Rockwell, E. & Mercado, R. (1986). La práctica docente y la formación de maestros. In E. Rockwell & R. Mercado. *La escuela: lugar del trabajo docente*. México: DIE (pp. 63-75).
- Roldão, M. C. (1999a). Currículo como Projecto — O papel das escolas e dos professores. In R. Marques & M. C. Roldão (orgs.). *Reorganização e gestão curricular no Ensino Básico. Reflexão participada*. Porto: Porto Editora (pp. 11-21).
- Roldão, M^a C. (1999b). *Gestão Curricular fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (pp. 1-45).
- Roldão, M^a C. (2003). *Gestão do currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ropé, F. & Tanguy, L. (orgs) (1997). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus.
- Rosa, J. C. (2008). “Literacia”. In AAVV, *Literacia em Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roskos, K. A., Christie, J. F. & Richgels, d. J. (2003). *The essentials of early literacy instruction. Teaching and learning about early literacy. Young children*. Disponível em:

- http://www.niu.edu/cedu_richgels/PDFs/YoungChildren2003.pdf. Acedido a 10/12/2012 (pp. 52-60).
- Rudduck, J. (1991). *Innovation and Change*. Milton Keynes: Open University.
- Rudduck, J. (1997). *Professional Development and School Improvement: Reviewing the concept of Partnership*. In Comunicação apresentada na ISATT Conference em Kiel, Alemanha (pp. 1-2).
- Santos, B. S. (2003). Entrevista com Boaventura Sousa Santos por Gandin, L. A. & Hypolito, A. M. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3 Nº 2. (pp. 5-23), jul. a dez. 2003. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acedido a 12/06/2012.
- Santos, B. S. (2003a). *Reconhecer para libertar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Santos, B. S. (s/d). *A Universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>. Acedido a 7/09/2012 (pp. 8-47).
- Santos, M. R. M. (2008). *O Estudo das Inferências na Compreensão do Texto Escrito. Dissertação para aprovação do grau em Mestrado em Linguística*. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/378/1/19638_ulfl062026_tm.pdf. Acedido a 07/06/2012 (pp. 14-118).
- Saviani, D. (2005). História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. In *Educação - Revista do Centro de Educação UFSM*, v. 30, nº 2, pp. 11-26.
- Saviani, D. (2006). *O legado Educacional do Século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, nº 40, pp. 143-155.
- Saviani, D. (2011). Formação de Professores no Brasil: Dilemas e perspectivas. In *Poiesis Pedagógica*, v. 9, nº 1, pp. 7-19.
- Schneider, M. (1990). *A correlação entre a compreensão das categorias de coesão textual e a produção de textos escritos coerentes*. Dissertação de Mestrado apresentada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

- Schwitalla, J. (1997). *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Sebastião, J., Ávila, P., Firmino da Costa, A. & Gomes, M^a C. (s/d). *Estudios internacionales de literacia de adultos: resultados comparados y problemas metodológicos (online)*. Disponível em: http://www.oei.es/fomentolectura/estudios_internacionales_literancia.pdf. Acedido a 20/11/2012 (pp. 1-17).
- Sebastião, J., Ávila, P., Firmino da Costa, A. & Gomes, M^a C. (s/d). *Estudios internacionales de literacia de adultos: resultados comparados y problemas metodológicos* Lisboa: ISCTE-IUL (Texto policopiado), pp. 1-17.
- Seiça, A. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica*. (pp. 1-37). Lisboa: Ministério da Educação/DEB.
- Selber, S. (2004), *Multiliteracies for a Digital Age*. Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Sequeira, M., Duarte, C., Leite, L. & Dourado, L. (2005). A gestão flexível do currículo e o ensino das ciências físicas e naturais: Implicações para a formação de professores. Disponível em: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/153.pdf>. Acedido a 11/10/ 2012 (pp. 1-9).
- Sette, S. S.; Aguiar, M. A.; Sette, J. S. A. (s/d). Formação de professores em informática na educação: um caminho para mudanças. In *Coleção Informática para a mudança na educação* – Ministério da Educação/ Secretaria de Educação à Distância e Programa Nacional de Informática na Educação. Disponível em: <http://escola2000.net/eduardo/textos/proinfo/livro05-Sonia%20Sette%20et%20alii.pdf>. Acedido a 13/09/2011 (pp. 1-35).
- Setton, M^a G. J. (2002). A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. In *Revista Brasileira de Educação*, n^o 20, pp. 60-70.
- Shavelson, R. J. (1992). New roles for teachers and students. In F. K. Oser; A. Dick & J. Patry (eds.), *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass (pp. 30-34).
- Silva, C. C. S. (2007). *A Literacia da Informação*. Disponível em: <http://literaciadainformacao.web.simplesnet.pt/Ficheiro/Versao%20impressa%20do%20tema%20a%20literacia%20da%20informacao.pdf>. Acedido a 11/06/2012 (pp. 3-9).

- Silva, C. D. (2008). A prática do professor universitário no curso de formação do professor. In N. R. S. Ferreira & M^a C. Silva. *Textos e contextos*. Belo Horizonte: Fundac – BH (pp. 1-32).
- Silva, E. T. (1999). Concepções de leitura e suas consequências no ensino. *Perspectiva. Florianópolis*, v.17, nº 31, pp. 11 – 19.
- Silva, J. A. (s/d). *Os processos de leitura e escrita na construção do sentido*. Disponível em: <http://www.anapolis.go.gov.br/revistaanapolisdigital/wp-content/uploads/2011/07/OS-PROCESSOS-DE-LEITURA-E-ESCRITA-NA-CONSTRUCAO-DE-SENTIDO.pdf>. Acedido a 12/06/2012 (pp. 3-14).
- Silva, J. B. (1999). *Abrindo janelas à noção de competência para a construção de um currículo interdisciplinar*. São Paulo: PUC (pp. 1-60).
- Silva, M. L. (1994). *A profissão docente. Ética e deontologia profissional*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado) (pp. 1-93).
- Silva, M. R. (2006). Considerações sobre a história da educação brasileira. Disponível em: <http://pt.shvoong.com/socialsciences/educationa/211715considera%C3%A7%C3%B5es-sobrehist%C3%B3ria-daeduca%C3%A7%C3%A3o/>>. Acesso a 1/06/2012 (pp. 1-1).
- Silva, S. B. B. (2010). Processo de aquisição da leitura. In *Revista electrónica Aboré* (pp. 141-50).
- Silva, T. T. (2000). *Teorias curriculares do currículo: Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Silvestre, C. (2003). *Educação/Formação de adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Smith, F. (1989). *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. In (XVIII – 216). Porto Alegre: Artes Médicas (pp. 1-202).
- Smith, F. (1999). *Leitura significativa*. (pp. 1-124). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Soares, M. (2001). *Letramento. Um tema em três gêneros*. 2^a ed., 4^a reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Soares, M. (2002). Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. In *Educação e Sociedade, Campinas*, vol. 23, nº 81, pp. 143-160.

- Soares, M. (2003). A reinvenção da Alfabetização. In *Revista Presença Pedagógica*, v.9, nº 52, pp.15-21.
- Soares, M. (2004a). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In *Revista Brasileira de Educação*, nº 25, pp. 5-17.
- Soares, M. (2004b). Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio, Porto Alegre*, ano 8, nº 29. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/18892732/Artigo-Alfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares>. Acedido a 09/08/2011 (pp.18-22).
- Soares, M. (2008). Letrar é mais que alfabetizar. In Entrevista conduzida por Eliane Bardanachvili. *Nossa Língua Nossa Pátria*. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/magda.htm>. Acedido a 09/08/2011 (pp. 1-5).
- Soares, M. (s/d) . *Letramento e Escolarização. Construir Notícias*. Disponível em: <http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1247>. Acedido a 07/06/2012 (pp. 1-21).
- Solé, I. (1998). *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed.
- Sossai, F. C., Mendes, G. M. L. & Pacheco, J. A. (2009). Currículo e “Novas Tecnologias” em tempos de globalização. In *Perspectiva*, vol. 27, nº 1, pp. 19-46.
- Sousa, A. S. Q. & Ramalho, B. (2012). Políticas de formação de professores no Brasil e a modalidade a distância: pontos para reflexões. In *Revista Exitus*, vol. 2, nº 1, pp. 45-55.
- Souza, A. C. (2010). *Os significados de ser e formar-se professor: saberes mobilizados na formação em um curso de pedagogia*. In Dissertação apresentada para obtenção de grau de Doutorado em Educação: currículo. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (pp. 1-60).
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. In *Reading Research Quarterly*, XXI/4 (pp. 360-407).
- Stoer, S. R. (2008). “O professor como missionário”: Uma concepção pré-industrial? In *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 26, pp. 91-136.
- Sulzby, E., & Teale, W. H. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. II*. New York, NY: Longman (pp. 727-757).

- Tanuri, L. M^a (2000). História da formação de professores. In *Revista Brasileira de Educação*, n.º. 14, pp. 61-88.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In *Revista Brasileira de Educação*, n.º 13, pp. 5-24.
- Tardif, M. (2010). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
- Teixeira, S. C. & Alves, M^a P. (2010). Percursos da avaliação das escolas em Portugal. In M^a P. Alves & M^a A. Flores (orgs). *Trabalho docente, formação e avaliação: Clarificar conceitos, fundamentar práticas* Mangualde: Edições Pedagogo (pp. 155-191).
- Tfouni, L. V. (1995). *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez.
- Til – fragmentos de educação. (2006). Formação: a caminho do conhecimento. In *Revista Til*, 1 (1) (pp.1-73).
- Torres, C. A. (1998). A Pedagogia Política de Paulo Freire. In Apple, M. W. & Nóvoa, A. (orgs.), *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora (pp. 47-67).
- Trevisan, E. M^a C. (1992). *Leitura: coerência e conhecimento prévio*. Santa Maria: UFSM.
- Tuijnman, A., Kirsch, I., Jones, S. & Murray, T. S. (1995). *Literacy, Economy and Society: Results of the First International Adult Literacy Survey*. Paris, OCDE/Statistics Canada.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Universidades americanas são as melhores do mundo. Harvard lidera a lista. Instituições britânicas aparecem apenas em sexto lugar. In *Revista Veja*, 16 de setembro de 2010. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/universidades-americanas-sao-as-melhores-do-mundo>. Acedido a 26/03/2011.
- Universidade Federal do Acre – UFAC (2012). Contribuir. Avaliar. Progredir. Avaliação Institucional. Relatório Final. Rio Branco. Acre, março 2012.
- Universidade Federal do Acre – UFAC. (2011). *Plano de Desenvolvimento Institucional –PDI – 2011-2014. A UFAC construindo o futuro no cenário da Amazônia Ocidental*. Rio Branco, Acre.

- Universidade Federal do Acre – UFAC. (1996). Pró-Reitoria de Graduação. Catálogo Geral da UFAC. Rio Branco.
- Ventura, A. (1999). António Nóvoa: *Para uma análise das instituições escolares*. Disponível em: <http://files.embedit.in/embeditin/files/HgXpLObzrt/1/file.pdf>. Acedido a 15/06/2012 (pp. 1-2).(online)
- Vieira, F. (1995). Pedagogia para a autonomia — implicações discursivas e análise da interacção. In I. Alarcão (ed.), *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: Edição CIDInE (pp. 53-68).
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2008). A avaliação do desempenho dos professores – instrumentos cruados no GT-PA. In F. Vieira (org). *Cadernos 5, GT-PA (Grupo de Trabalho Pedagogia para a Autonomia)*. Braga: Universidade do Minho (pp. 110-123).
- Vieira, R. & Sampaio, G. (orgs) (2000). Diálogos sobre o vivido: A Gestão Flexível do currículo- Práticas e atitudes em confronto e análise. In *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 13, pp. 141-211.
- Wartella, E. A. & Jennings, N. (2000). Children and computers: New technology – Old concerns. The Future of Children. In *Children and Computer Technology*. Vol. 10, N.º 2 (pp. 31-43).
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. In *Child Development*, n.º 69 (3) (pp. 848-872).
- Young, M. (ed) (1980). *Knowledge and control*. Londres: Collier Macmillan.

9. Anexos

Anexo 1. Solicitação à Coordenação do Curso de Letras de autorização para entrevistar os professores que trabalham no Curso

Rio Branco/AC, 7 de outubro de 2011.

Da: Prof^a. Ms. Rossilene Brasil Muniz
Doutoranda da Faculdade de Letras da Universidade do Porto – Porto/PT
Para: Prof^a. Dr^a. Maria Antonieta Buriti de Souza Hosokawa
Coordenadora do Curso de Letras da Universidade Federal do Acre/UFAC

Senhora Coordenadora,

Considerando a necessidade de realizar a coleta dos dados da pesquisa que ora realizo por ocasião de estar em processo de qualificação profissional em nível de doutoramento na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, em Porto, PT solicito a especial gentileza de Vossa Senhoria autorizar a aplicação dos instrumentos da pesquisa aos alunos do primeiro e último ano dos Cursos de Letras Português, Francês, Espanhol, Inglês desta IFES.

Certa de poder contar com sua valiosa colaboração formulo votos de consideração e real apreço.

Saudações,


Prof^a. Ms. Rossilene Brasil Muniz

Recebido em:
07.10.2011
Subsistente

Anexo 2. Teste de Reconhecimento de Autor (TRA)

Rio Branco/AC - ____/____/____.

Caro Estudante,

Como professora da Universidade Federal do Acre e em processo de qualificação profissional cursando o Doutorado em Didática de Línguas na Faculdade de Letras da Universidade do Porto em Porto/Portugal, solicito a especial gentileza de obter sua valiosa contribuição no sentido de responder os instrumentos anexos a este documento. É importante salientar que o anonimato será garantido conforme se pode constatar nos referidos instrumentos.

Cordiais agradecimentos e saudações,

Prof^ª. Ms. Rossilene Brasil Muniz

Data ____/____/____.

N.º _____

Sexo () Masculino () Feminino

Idade _____

Universidade _____ Curso _____

Ano do Curso _____ Semestre do Curso:

Notas obtidas na disciplina de **Língua Portuguesa**:

N1 = _____

N2= _____

NF= _____

Teste de Reconhecimento de Autor (TRA)

Segue-se uma lista de 100 autores. Alguns são, de facto, nomes de autores, outros não. **Leia atentamente e assinale com um “x” os nomes dos autores que sabe que correspondem a autores que existem na realidade.** Não tente adivinhar. Assinale apenas aqueles nomes que tem a certeza que correspondem mesmo a nomes de autores que existem. Atenção: alguns dos nomes não são de autores muito conhecidos. Por isso, é fácil perceber se está a tentar adivinhar.

- () 1. Gabriel de Paula Machado
- () 2. Zélia Gattai
- () 3. Luis Fernando Veríssimo
- () 4. Paulo Moraes Rodrigues
- () 5. Roberto Fernandes Lima
- () 6. Camila Arantes Ferreira
- () 7. José Roberto Torero
- () 8. Deise Meireles Campos
- () 9. Evaristo Rodrigo Pedrosa
- () 10. Josué Montello
- () 11. Leo Vaz
- () 12. Yara Cecim
- () 13. Érico Veríssimo
- () 14. Márcia Costa Ferreira
- () 15. Guilhermina Prado
- () 16. Zila Mamede
- () 17. Josefá Paulo Carvalho
- () 18. Fabíola de Souza
- () 19. Dinah Silveira de Queiroz
- () 20. Livia Santana
- () 21. Doralice Desirée Farah
- () 22. Moacyr Scliar
- () 23. Priscila Baptista Gomes
- () 24. Ferreira Gullar
- () 25. Carlos Castro de Lima
- () 26. Jô Soares
- () 27. Rui Sá de Nogueira
- () 28. Zíbia Gasparetto

- () 29. Paulo Coelho
- () 30. Chico Xavier
- () 31. Fernando Reis
- () 32. Josué Santos Ferreira
- () 33. Joel Silveira
- () 34. Eulália Menezes
- () 35. Patrícia Galvão
- () 36. Ana Cristina César
- () 37. Francisco Martins
- () 38. Nélida Piñon
- () 39. Alice Ruiz
- () 40. Carolina Sampaio
- () 41. Tânia Jamardo Faillace
- () 42. Maria Angélica Arruda
- () 43. Eva Lima Ferreira
- () 44. Josefina Aguiar
- () 45. Leonardo Sampaio
- () 46. Pedro Martins da Silveira
- () 47. Arnaldo Jabor
- () 48. Débora Mascarenhas
- () 49. Marcelo Mirisola
- () 50. Jorge Bento Rodrigues
- () 51. Frei Betto
- () 52. Alberto Bragança
- () 53. Mário Prata
- () 54. Renato Veloso
- () 55. Ana dos Santos
- () 56. Frederico Carvalho
- () 57. Manuel Paiva
- () 58. Flávia Lourenço
- () 59. Chico Anysio
- () 60. Marta Gomes de Oliveira
- () 61. Bernardo Silveira de Campos
- () 62. Joaquim Araújo
- () 63. Lya Luft
- () 64. Carlos Pereira

- () 65. Nelson Borges
- () 66. Lúcia Nunes
- () 67. Gilberto Dimenstein
- () 68. Ester Albuquerque Freitas
- () 69. Gabriela Bernardes
- () 70. Vicente Adolfo Dias
- () 71. Fernando Gabeira
- () 72. Jacinta Reis de Mendonça
- () 73. Lindolfo Rocha
- () 74. Nélío Amaral
- () 75. Maria Juliana Dacoregio
- () 76. Antonio Alves
- () 77. Angela Dutra de Menezes
- () 78. Jenivaldo Pinto
- () 79. Adriana dos Santos da Silva
- () 80. Benedita Ribeiro Martins
- () 81. Daniel Loureiro
- () 82. Irene Antugnes
- () 83. Lygia Fagundes Telles
- () 84. Raquel Jardim
- () 85. Roberta Scheibe
- () 86. Viviane da Rocha Prado
- () 87. Marília Cunha Dantas
- () 88. Roberta Torquato
- () 89. Helena Kolody
- () 90. Nilda Balieira
- () 91. Frederico Lustosa Carvalho
- () 92. Domicio Proença Filho
- () 93. Raul Albuquerque Bento
- () 94. Darcy Ribeiro
- () 95. Carmen Meireles
- () 96. Manoel Carlos Karam
- () 97. Chico Buarque de Holanda
- () 98. Iolanda Meireles
- () 99. Elsa Rossi
- () 100. Patrícia Pinho de Freitas

Anexo 3. Teste de Reconhecimento de Revista (TRR)

Teste de Reconhecimento de Revista (TRR)

Segue-se uma lista de 100 títulos de revistas. Alguns são, de facto, nomes de revistas, outros não. **Leia atentamente e assinale com um “x” os nomes das revistas que sabe que correspondem a revistas que existem na realidade.** Não tente adivinhar. Assinale apenas aqueles títulos que tem a certeza que correspondem mesmo a revistas que existem. Atenção: alguns dos títulos não são de revistas muito conhecidas. Por isso, é fácil perceber se está a tentar adivinhar.

- () 1. A Sentinela Anunciando o Reino de Jeová
- () 2. Alta Gastronomia
- () 3. Arquitetura's
- () 4. Arquitetura e Construção
- () 5. Bela e Poderosa
- () 6. Beleza
- () 7. Boa Forma
- () 8. Boa Saúde
- () 9. Bola Dentro
- () 10. Cabelos e Bocas
- () 11. Cabelos & Cia
- () 12. Cama e Mesa
- () 13. Canto e Dança
- () 14. Caras
- () 15. Carreira & Negócios
- () 16. Casa & Jardim
- () 17. Casa & Construção
- () 18. Cheiro e Sabores
- () 19. Ciência Hoje
- () 20. Cláudia
- () 21. Cordas e Sopros
- () 22. Cordas e Voz
- () 23. Corpo a Corpo

- () 24. Corpo Belo
- () 25. Corpo e Movimento
- () 26. Corpo & Plástica
- () 27. Cozinha e Sala
- () 28. Criativa
- () 29. Dance
- () 30. Década
- () 31. Despertai!
- () 32. Dieta Já
- () 33. Educação
- () 34. Ele e Ela
- () 35. Empreendimento
- () 36. Época
- () 37. Escola
- () 38. Escola Viva
- () 39. Espiritismo e Ciência
- () 40. Exame
- () 41. Fácil e Bela
- () 42. Faça Fácil
- () 43. Fama e Fortuna
- () 44. Família Cristã
- () 45. Fitness
- () 46. Game World
- () 47. Games Brasil
- () 48. Globo Rural
- () 49. Gloss
- () 50. Gool
- () 51. Guia Abril do Estudante
- () 52. Guia Educação
- () 53. Imagem
- () 54. Isto É
- () 55. Isto É Dinheiro
- () 56. Isto É Gente
- () 57. Jardins e Piscinas

- () 58. Jogo Ganho
- () 59. Jogos Fabulosos
- () 60. Luxo e Glamour
- () 61. Máxima Jogada
- () 62. Menu Terra
- () 63. Mesa & Cama
- () 64. Mesa & Banho
- () 65. Mesa Farta
- () 66. Moda Casa
- () 67. Moda e Construção
- () 68. Moeda Brasil
- () 69. National Geographic
- () 70. Natureza
- () 71. Nintendo World
- () 72. Nova Escola
- () 73. Orquestra e Coro
- () 74. Pais & Filhos
- () 75. Pátios e Jardins
- () 76. PC World
- () 77. Pequenas Empresas & Grandes Negócios
- () 78. Pesca & Companhia
- () 79. Ping e Pong
- () 80. Pintura e Colagem
- () 81. Placar
- () 82. Planeta
- () 83. Plástica & Beleza
- () 84. Playboy
- () 85. PlayStation
- () 86. Prazeres da Mesa
- () 87. Quatro Rodas
- () 88. Saborosa
- () 89. Saúde!
- () 90. Som e Imagem
- () 91. Super Som

- () 92. Superinteressante
- () 93. Talheres e Gula
- () 94. Todateen
- () 95. Toque e Dance
- () 96. Veja
- () 97. Vestir Bem
- () 98. Vida e Saúde
- () 99. Violão e Guitarra
- () 100. Visão Jurídica

Anexo 4. Questionário de Hábitos de Leitura e Media**Questionário de Hábitos de Leitura e *Media***

Ponha um “x” na alternativa que achar mais adequada.

1. Leio por prazer

- ☐ a. quase nunca
- ☐ b. algumas vezes por ano
- ☐ c. algumas vezes por mês
- ☐ d. pelo menos uma vez por semana
- ☐ e. uma ou mais vezes por dia

2. Não considerando os livros escolares, quantos livros lê por ano?

- ☐ a. nenhum
- ☐ b. um ou dois
- ☐ c. entre 3-10
- ☐ d. entre 11-40
- ☐ e. mais do que 40

3. Excluindo a biblioteca da Universidade, qual das seguintes alíneas é verdadeira?

- ☐ a. tenho um cartão de biblioteca de uma biblioteca municipal
- ☐ b. não tenho um cartão de biblioteca de uma biblioteca municipal
- ☐ c. tenho cartões de mais do que uma biblioteca municipal

1. Quantas revistas é que assina (*não* a sua família) ou compra com regularidade?

- ☐ a. nenhuma
- ☐ b. uma
- ☐ c. 2-5
- ☐ d. 6-10
- ☐ e. mais do que 10

Por favor, indique dessas revistas o nome de tantas quantas puder nas linhas que se seguem.

_____	_____	_____
_____	_____	_____

2. Vou a livrarias

- ☐ a. nunca
- ☐ b. uma ou duas vezes no ano
- ☐ c. uma ou duas vezes por mês
- ☐ d. uma ou mais vezes por semana

3. Se respondeu *b*, *c*, ou *d* à pergunta anterior, indique o nome ou centro comercial da última livraria que visitou.

_____	_____
_____	_____
_____	_____

Se respondeu *b*, *c*, *d* ou *e* à pergunta 2, diga quais são os seus autores/escritores favoritos.

_____	_____
_____	_____
_____	_____

4. Relativamente a jornais em papel ou internet, normalmente

- ☐ a. leio mais do que um por dia
- ☐ b. leio um jornal todos os dias
- ☐ c. leio ocasionalmente um jornal diário
- ☐ d. não tenho tempo para ler um jornal diário
- ☐ e. não me interessa ler um jornal diário mesmo quando tenho tempo

5. Em média, quanto tempo vê televisão **por dia**?

- ☐ a. Quase nunca vejo televisão
- ☐ b. Menos do que uma hora
- ☐ c. 1-3 horas
- ☐ d. 4-6 horas
- ☐ e. Mais do que 6 horas

6. Quando andava no ensino básico e secundário, em média quanto tempo via televisão **por dia**?

- ☐ a. Quase nunca via televisão
- ☐ b. Menos do que uma hora
- ☐ c. 1-3 horas
- ☐ d. 4-6 horas
- ☐ e. Mais do que 6 horas

7. No espaço abaixo, enumere os programas (de todos os tipos: comédia, drama, telenovelas, notícias, desportos, banda desenhada) que vê com regularidade.

8. Enumere, por favor, cinco programas de televisão que foram ou são seus favoritos, independentemente de os ver com regularidade ou de fazerem ainda parte da programação. Se forem menos do que cinco, enumere-os na mesma.

9. Enumere, por favor, os seus sites da internet preferidos.

10. Em média, **por dia**, quanto tempo utiliza a internet?

- ☐ a. Quase nunca utilizo a internet
- ☐ b. Menos do que uma hora
- ☐ c. 1-3 horas
- ☐ d. 4-6 horas
- ☐ e. Mais do que 6 horas

Anexo 5. Guião para a entrevista com os Professores**GUIÃO PARA A ENTREVISTA COM OS PROFESSORES**

1. Como você classificaria o nível de letramento dos seus alunos que ingressam e que egressam da Universidade?
2. Qual o impacto do processo de escolarização para a constituição do nível de letramento do aluno?
3. Da sua prática educativa o que tem realizado e o que gostaria de realizar para fomentar ou ampliar o nível de letramento?
4. Que outros agentes você acredita que poderiam auxiliar no processo de criação e/ou ampliação do nível de letramento dos alunos?
5. Quais sugestões você daria para a criação de condições para implementar níveis de letramento na Universidade?

Anexo 6. Tabelas resultados TRA e TRR

Tabela 1

TRA Verdadeiro: Frequência de Respostas Certas (ordem decrescente)

	Certo	
	Número de Participantes	%
TRA 29. Paulo Coelho	158	96,3%
TRA 3. Luis Fernando Veríssimo	128	78,0%
TRA 30. Chico Xavier	124	75,6%
TRA 13. Érico Veríssimo	111	67,7%
TRA 26. Jô Soares	109	66,5%
TRA 97. Chico Buarque de Holanda	80	48,8%
TRA 83. Lygia Fagundes Telles	67	40,9%
TRA 47. Arnaldo Jabor	64	39,0%
TRA 59. Chico Anysio	62	37,8%
TRA 28. Zíbia Gasparetto	60	36,6%
TRA 24. Ferreira Gullar	49	29,9%
TRA 63. Lya Luft	48	29,3%
TRA 71. Fernando Gabeira	43	26,2%
TRA 94. Darcy Ribeiro	42	25,6%
TRA 2. Zélia Gattai	41	25,0%
TRA 53. Mário Prata	34	20,7%
TRA 22. Moacyr Scliar	23	14,0%
TRA 38. Néida Piñon	18	11,0%
TRA 92. Domício Proença Filho	18	11,0%
TRA 51. Frei Betto	16	9,8%
TRA 10. Josué Montello	11	6,7%
TRA 76. Antonio Alves	10	6,1%
TRA 77. Angela Dutra de Menezes	10	6,1%
TRA 21. Doralice Desirée Farah	9	5,5%

	Certo	
	Número de Participantes	%
TRA 35. Patrícia Galvão	9	5,5%
TRA 42. Maria Angélica Arruda	9	5,5%
TRA 96. Manoel Carlos Karam	9	5,5%
TRA 19. Dinah Silveira de Queiroz	8	4,9%
TRA 67. Gilberto Dimenstein	8	4,9%
TRA 7. José Roberto Torero	7	4,3%
TRA 11. Leo Vaz	7	4,3%
TRA 73. Lindolfo Rocha	7	4,3%
TRA 16. Zila Mamede	6	3,7%
TRA 33. Joel Silveira	5	3,0%
TRA 89. Helena Kolody	5	3,0%
TRA 66. Lúcia Nunes	4	2,4%
TRA 86. Viviane da Rocha Prado	4	2,4%
TRA 99. Elsa Rossi	4	2,4%
TRA 1. Gabriel de Paula Machado	3	1,8%
TRA 39. Alice Ruiz	3	1,8%
TRA 84. Raquel Jardim	3	1,8%
TRA 12. Yara Cecim	2	1,2%
TRA 20. Livia Santana	2	1,2%
TRA 85. Roberta Scheibe	2	1,2%
TRA 90. Nilda Balieira	2	1,2%
TRA 36. Ana Cristina César	1	0,6%
TRA 49. Marcelo Mirisola	1	0,6%
TRA 75. Maria Juliana Dacoregio	1	0,6%
TRA 41. Tânia Jamardo Faillace	0	0,0%
TRA 79. Adriana dos Santos da Silva	0	0,0%

Tabela 2

TRA Falso: Frequência de Respostas Certas (ordem decrescente)

	Certo	
	Número de Participantes	%
TRA 14. Márcia Costa Ferreira	164	100,0%
TRA 17. Josefa Paulo Carvalho	164	100,0%
TRA 32. Josué Santos Ferreira	164	100,0%
TRA 60. Marta Gomes de Oliveira	164	100,0%
TRA 37. Francisco Martins	163	99,4%
TRA 40. Carolina Sampaio	163	99,4%
TRA 55. Ana dos Santos	163	99,4%
TRA 5. Roberto Fernandes Lima	162	98,8%
TRA 23. Priscila Baptista Gomes	162	98,8%
TRA 25. Carlos Castro de Lima	162	98,8%
TRA 58. Flávia Lourenço	162	98,8%
TRA 69. Gabriela Bernardes	162	98,8%
TRA 93. Raul Albuquerque Bento	162	98,8%
TRA 100. Patrícia Pinho de Freitas	162	98,8%
TRA 4. Paulo Morais Rodrigues	161	98,2%
TRA 18. Fabíola de Souza	161	98,2%
TRA 43. Eva Lima Ferreira	161	98,2%
TRA 44. Josefina Aguiar	161	98,2%
TRA 45. Leonardo Sampaio	161	98,2%
TRA 46. Pedro Martins da Silveira	161	98,2%
TRA 56. Frederico Carvalho	161	98,2%
TRA 61. Bernardo Silveira de Campos	161	98,2%
TRA 62. Joaquim Araújo	161	98,2%
TRA 64. Carlos Pereira	161	98,2%
TRA 80. Benedita Ribeiro Martins	161	98,2%

	Certo	
	Número de Participantes	%
TRA 81. Daniel Loureiro	161	98,2%
TRA 50. Jorge Bento Rodrigues	160	97,6%
TRA 72. Jacinta Reis de Mendonça	160	97,6%
TRA 68. Ester Albuquerque Freitas	159	97,0%
TRA 87. Marília Cunha Dantas	159	97,0%
TRA 78. Jenivaldo Pinto	158	96,3%
TRA 88. Roberta Torquato	158	96,3%
TRA 91. Frederico Lustosa Carvalho	158	96,3%
TRA 27. Rui Sá de Nogueira	157	95,7%
TRA 54. Renato Veloso	157	95,7%
TRA 70. Vicente Adolfo Dias	157	95,7%
TRA 82. Irene Antugnes	157	95,7%
TRA 8. Deise Meireles Campos	155	94,5%
TRA 15. Guilhermina Prado	154	93,9%
TRA 48. Débora Mascarenhas	154	93,9%
TRA 9. Evaristo Rodrigo Pedrosa	153	93,3%
TRA 57. Manuel Paiva	152	92,7%
TRA 74. Nélío Amaral	152	92,7%
TRA 31. Fernando Reis	151	92,1%
TRA 52. Alberto Bragança	150	91,5%
TRA 6. Camila Arantes Ferreira	148	90,2%
TRA 34. Eulália Menezes	147	89,6%
TRA 95. Carmen Meireles	147	89,6%
TRA 65. Nelson Borges	146	89,0%
TRA 98. Iolanda Meireles	143	87,2%

Tabela 3

TRR Verdadeiro: Frequência de Respostas Certas (ordem decrescente)

	Certo	
	Número de Participantes	%
TRR 54. Isto É	155	94,5%
TRR 36. Época	152	92,7%
TRR 96. Veja	150	91,5%
TRR 84. Playboy	148	90,2%
TRR 14. Caras	144	87,8%
TRR 20. Cláudia	111	67,7%
TRR 7. Boa Forma	110	67,1%
TRR 87. Quatro Rodas	84	51,2%
TRR 28. Criativa	80	48,8%
TRR 92. Superinteressante	77	47,0%
TRR 74. Pais & Filhos	76	46,3%
TRR 77. Pequenas Empresas & Grandes Negócios	74	45,1%
TRR 1. A Sentinela Anunciando o Reino de Jeová	73	44,5%
TRR 48. Globo Rural	73	44,5%
TRR 16. Casa & Jardim	71	43,3%
TRR 19. Ciência Hoje	70	42,7%
TRR 69. National Geographic	69	42,1%
TRR 94. Todateen	68	41,5%
TRR 56. Isto É Gente	63	38,4%
TRR 72. Nova Escola	63	38,4%
TRR 4. Arquitetura e Construção	62	37,8%
TRR 11. Cabelos & Cia	61	37,2%
TRR 81. Placar	58	35,4%
TRR 89. Saúde!	56	34,1%
TRR 31. Despertai!	53	32,3%

	Certo	
	Número de Participantes	%
TRR 40. Exame	47	28,7%
TRR 8. Boa Saúde	44	26,8%
TRR 17. Casa & Construção	42	25,6%
TRR 32. Dieta Já	39	23,8%
TRR 78. Pesca & Companhia	39	23,8%
TRR 2. Alta Gastronomia	35	21,3%
TRR 49. Gloss	32	19,5%
TRR 23. Corpo a Corpo	31	18,9%
TRR 33. Educação	30	18,3%
TRR 42. Faça Fácil	30	18,3%
TRR 51. Guia Abril do Estudante	30	18,3%
TRR 82. Planeta	24	14,6%
TRR 15. Carreira & Negócios	22	13,4%
TRR 55. Isto É Dinheiro	22	13,4%
TRR 85. PlayStation	16	9,8%
TRR 76. PC World	12	7,3%
TRR 100. Visão Jurídica	12	7,3%
TRR 39. Espiritismo e Ciência	11	6,7%
TRR 46. Game World	10	6,1%
TRR 44. Família Cristã	9	5,5%
TRR 26. Corpo & Plástica	8	4,9%
TRR 71. Nintendo World	8	4,9%
TRR 47. Games Brasil	6	3,7%
TRR 91. Super Som	6	3,7%
TRR 83. Plástica & Beleza	5	3,0%

Tabela 4

Teste de Reconhecimento de Revistas - TRR - Falso: Frequência de Respostas Certas (por ordem decrescente)

	Certo	
	Número de participantes	%
TRR 13. Canto e Dança	164	100,0%
TRR 58. Jogo Ganho	164	100,0%
TRR 59. Jogos Fabulosos	164	100,0%
TRR 61. Máxima Jogada	164	100,0%
TRR 65. Mesa Farta	164	100,0%
TRR 90. Som e Imagem	164	100,0%
TRR 95. Toque e Dance	164	100,0%
TRR 73. Orquestra e Coro	163	99,4%
TRR 79. Ping e Pong	163	99,4%
TRR 88. Saborosa	163	99,4%
TRR 21. Cordas e Sopros	162	98,8%
TRR 41. Fácil e Bela	162	98,8%
TRR 62. Menu Terra	162	98,8%
TRR 67. Moda e Construção	162	98,8%
TRR 93. Talheres e Gula	162	98,8%
TRR 5. Bela e Poderosa	161	98,2%
TRR 18. Cheiro e Sabores	161	98,2%
TRR 29. Dance	161	98,2%
TRR 53. Imagem	161	98,2%
TRR 60. Luxo e Glamour	161	98,2%
TRR 68. Moeda Brasil	161	98,2%
TRR 75. Pátios e Jardins	161	98,2%
TRR 86. Prazeres da Mesa	161	98,2%
TRR 9. Bola Dentro	160	97,6%

	Certo	
	Número de participantes	%
TRR 10. Cabelos e Bocas	160	97,6%
TRR 22. Cordas e Voz	160	97,6%
TRR 24. Corpo Belo	160	97,6%
TRR 80. Pintura e Colagem	159	97,0%
TRR 43. Fama e Fortuna	158	96,3%
TRR 50. Gool	157	95,7%
TRR 97. Vestir Bem	157	95,7%
TRR 25. Corpo e Movimento	156	95,1%
TRR 52. Guia Educação	154	93,9%
TRR 70. Natureza	154	93,9%
TRR 27. Cozinha e Sala	152	92,7%
TRR 35. Empreendimento	152	92,7%
TRR 57. Jardins e Piscinas	152	92,7%
TRR 64. Mesa & Banho	151	92,1%
TRR 3. Arquitetura's	148	90,2%
TRR 30.Década	147	89,6%
TRR 63. Mesa & Cama	147	89,6%
TRR 45. Fitness	138	84,1%
TRR 6. Beleza	134	81,7%
TRR 38. Escola Viva	129	78,7%
TRR 34. Ele e Ela	126	76,8%
TRR 66. Moda Casa	124	75,6%
TRR 99. Violão e Guitarra	123	75,0%
TRR 98. Vida e Saúde	120	73,2%
TRR 12. Cama e Mesa	112	68,3%
TRR 37. Escola	91	55,5%

Anexo 7. Tabelas resultados Questionário de Hábitos de Leitura e Media

Tabela 5

Revistas Indicadas

	n	%
Não indica nenhuma	95	57,9
Veja	38	23,2
Casa & Jardim	21	20,6
Isto É	23	14,0
Caras	11	6,7
Época	10	6,1
Superinteressante	9	5,5
Boa Forma	8	4,9
Cláudia	8	4,9
Nova Escola	6	3,7
Todateen	6	3,7
Capricho	5	3,0
Playboy	5	3,0
Exame	4	2,4
Quatro Rodas	4	2,4
Ana Maria	3	1,8
Arquitetura e Construção	3	1,8
Contigo	3	1,8
Escola	3	1,8
Globo Rural	3	1,8
Gloss	3	1,8
Horóscopo	3	1,8
National Geographic	3	1,8
Saúde	3	1,8
Aventuras na História	2	1,2
Cabelos e Cia	2	1,2
Ciência Hoje	2	1,2
Galileu	2	1,2
Isto é Gente	2	1,2
Malu	2	1,2
Manequim	2	1,2

Mundo Estranho	2	1,2
Pais & Filhos	2	1,2
Pequenas Empresas & Grandes Negócios	2	1,2
Placar	2	1,2
Terra	2	1,2
Unhas Decoradas	2	1,2
Vida e Saúde	2	1,2
Você S.A.	2	1,2
Ti Ti Ti	1	0,6
A Sentinela	1	0,6
Arquitetura e Urbanismo	1	0,6
Aulas de Violão	1	0,6
Avon	1	0,6
Beleza	1	0,6
Caça-Palavras	1	0,6
Cama e Mesa	1	0,6
Carreira e Negócios	1	0,6
Casa Cláudia	1	0,6
Ciência	1	0,6
Coquetel	1	0,6
Crochê	1	0,6
Culinária	1	0,6
Despertai	1	0,6
Diabéticos	1	0,6
Dieta e Saúde	1	0,6
Dieta Já	1	0,6
Dietas	1	0,6
Empreendimento	1	0,6
Fácil de Fazer Ponto Cruz	1	0,6
Família Cristã	1	0,6
Fitness	1	0,6
Gastronomia	1	0,6
História	1	0,6
História de Guerra	1	0,6
História Viva	1	0,6
Júnior	1	0,6
Jurídica	1	0,6
Lições Trimestrais	1	0,6
Língua Portuguesa	1	0,6
Língua Portuguesa -	1	0,6

Semântica		
Maquiagem	1	0,6
Minha Dieta	1	0,6
Minha Novela	1	0,6
Natura	1	0,6
Natureza	1	0,6
Negócios	1	0,6
Newsweek	1	0,6
Nova	1	0,6
Novo Tempo	1	0,6
Penteados	1	0,6
Ponto Cruz	1	0,6
Proteste	1	0,6
Quem	1	0,6
Receitas no Liquidificador	1	0,6
Rock in Rool	1	0,6
Sentinela	1	0,6
Sexy	1	0,6
Sou + Eu	1	0,6
Sudok	1	0,6
Tititi	1	0,6
UFO	1	0,6
Vida Simples	1	0,6

Tabela 6

Identificação das últimas livrarias visitadas pelos estudantes

	n	%
Não indica nenhum	35	21,3
Paim	34	20,7
Nobel	22	13,4
Nobel e Paim	17	10,3
Nobel, Paim e Betel	5	3,0
Betel	3	1,8
El Shaday	3	1,8
Paim e Dom Oscar Romero	3	1,8
Betel e Paim	2	1,2
Biblioteca Pública	2	1,2
Livraria Cultural	2	1,2
Paim e El Shaday	2	1,2
UFAC	2	1,2
Banca Estudantil	1	0,6
Betel, Paim, Nobel, El Shaday	1	0,6
Centro da Cidade	1	0,6
Cultura, Paim, Nobel, Betel	1	0,6
El Shaday e Nobel	1	0,6
Esquina	1	0,6
FIGAC	1	0,6
Livraria Paim e Shopping de Porto Velho	1	0,6
Livraria Paim, Nobel e Saraiva	1	0,6
Maná, Shekinarah, El Shaday, Paim, Nobel, Cultural	1	0,6
Nobel e Betel	1	0,6
Nobel e Saraiva.com	1	0,6
Nobel, Paim, Betel, Estante Virtual, Livraria Saraiva, Americanas	1	0,6
Nobel, Paim e El Shaday	1	0,6
Nobel, Paim e Espírita	1	0,6
Nobel, Paim e Globo	1	0,6
Nobel, Paim e Oscar	1	0,6
Paim e Banca Estudantil	1	0,6
Paim e Cultural	1	0,6

Paim e Santa Cruz de La Sierra	1	0,6
Paim, Cultural e Nobel	1	0,6
Paim, Cultural, El Shadai	1	0,6
Paim, El Shaday, Banca Estudantil	1	0,6
Paim, Nobel e Universitária	1	0,6
Paim, Nobel, Banca de Revista, <i>Site</i> americanas, <i>site</i> saraiva	1	0,6
Paim, Universitária e Globo	1	0,6
Pain e Instante Virtual	1	0,6
Ponto Cultural	1	0,6
Saraiva	1	0,6
Saraiva em Manaus-AM e Estante Virtual	1	0,6
SELS Serviço, Educacional Lar e Saúde, Livraria Paim e Livraria Nobel	1	0,6
Super Banca Estudantil, Lojas Deseret e Lojas Paulinas	1	0,6

Tabela 7

Autores Indicados

	n	%
Não indica nenhum	54	32,9
Machado de Assis	37	22,6
Paulo Coelho	23	14,0
Clarice Lispector	22	13,4
Augusto Cury	13	7,9
José de Alencar	12	7,3
Cecília Meireles	11	6,7
Zíbia Gasparetto	9	5,5
Graciliano Ramos	7	4,3
Fernando Pessoa	6	3,7
Pablo Neruda	6	3,7
Carlos Drummond de Andrade	4	2,4
Eça de Queiroz	4	2,4
Érico Veríssimo	4	2,4
Jane Austen	4	2,4
Lygia Bojunga	4	2,4
Manuel Bandeira	4	2,4
Marcos Bagno	4	2,4
Sidney Sheldon	4	2,4
Chico Xavier	3	1,8
J.K. Rowling	3	1,8
Jorge Amado	3	1,8
Khaled Hosseini	3	1,8
Luís Fernando Veríssimo	3	1,8
Oscar Wilde	3	1,8
Paulo Freire	3	1,8
Caio Fernandes Abreu	2	1,2
Frederick Nietzsche	2	1,2
Gabriel Garcia Marques	2	1,2
João do Rio	2	1,2
Jorge Luís Borges	2	1,2
Lya Luft	2	1,2
Lygia Fagundes Teles	2	1,2
Magda Soares	2	1,2

Margarete Edul Prado	2	1,2
Mário de Andrade	2	1,2
Marisa Lajolo	2	1,2
Mark Twain	2	1,2
Monteiro Lobato	2	1,2
Robélia Fernandes	2	1,2
Silas Malafaia	2	1,2
Sthephanie Myer	2	1,2
Willian Douglas	2	1,2
Daniel Defol	2	1,2
Adam Brown	1	0,6
Adrian Fanjul	1	0,6
Affonso Sant'anna	1	0,6
Aghata Christie	1	0,6
Alan Poe	1	0,6
Alfredo Basi	1	0,6
Alice Walker	1	0,6
Aluizio de Azevedo	1	0,6
Amabis	1	0,6
Ana Beatriz	1	0,6
Ana Maria Machado	1	0,6
Anne Rice	1	0,6
Arnaldo Antunes	1	0,6
Arnaldo Jabor	1	0,6
Arthur Conan Dolle	1	0,6
Augusto dos Anjos	1	0,6
Balzac	1	0,6
Benny	1	0,6
Benny Hinn	1	0,6
Bíblia Sagrada	1	0,6
Brian Wess	1	0,6
Bruno Betelheim	1	0,6
Camara Cascudo	1	0,6
Castro Alves	1	0,6
Charles Chaplim	1	0,6
Charles Dickson	1	0,6
Chico Buarque	1	0,6
Cristina Cairo	1	0,6
Cultural	1	0,6
Dam Brown	1	0,6
Damásio de Jesus	1	0,6

Dante	1	0,6
Dermeval Saviany	1	0,6
Dostoievski	1	0,6
Elizabeth Davis	1	0,6
Ellen G. White	1	0,6
Emile Zola	1	0,6
Emily Dickinson	1	0,6
Enilson Amorim	1	0,6
Fernando de Rojas	1	0,6
Fernando Sabino	1	0,6
Flávio Martins	1	0,6
Florbela Espanca	1	0,6
Franz Kafta	1	0,6
Freud	1	0,6
Garreth	1	0,6
Gombrich	1	0,6
Guimarães Rosas	1	0,6
Gustavo Flaubert	1	0,6
Ítalo Romano	1	0,6
J.P.Young	1	0,6
J.R.R. Tolken	1	0,6
Joice Mayer	1	0,6
José Mauro de Vasconcelos	1	0,6
José Saramago	1	0,6
Josué Gonçalves	1	0,6
Joyce Aguiar	1	0,6
Lewis Carroll	1	0,6
Lia Luft	1	0,6
Ligia Bojunga	1	0,6
Livros da academica, obrigatórios	1	0,6
Lord Byron	1	0,6
Luiz Paes	1	0,6
M. Lopes	1	0,6
Manoel de Barros	1	0,6
Manoel Veríssimo	1	0,6
Marc Twain	1	0,6
Márcia Kurpstas	1	0,6
Marcia Zimmer	1	0,6
Márcio Souza	1	0,6
Margarete Prado	1	0,6
Mário Quintana	1	0,6

Mario Sergio Cortela	1	0,6
Mary Shalley	1	0,6
Mauricio de Soouza	1	0,6
Miguel Falabela	1	0,6
Miguel Ferrante	1	0,6
Moisés, Paulo, Pedro - Bíblia Sagrada	1	0,6
Motta Lopes	1	0,6
Mox	1	0,6
Não lembro bem	1	0,6
Nelida Pinõn	1	0,6
Patrícia Rebouças	1	0,6
Pe.Fábio de Melo	1	0,6
Pedro Bandeira	1	0,6
Peter Mac Neilage	1	0,6
Platão & Florin	1	0,6
Pr.Silas Malafaia	1	0,6
Ricardo Agreste	1	0,6
Ricardo Feltre	1	0,6
Roberto Shinyashiki	1	0,6
Rousseau	1	0,6
Shakespeare	1	0,6
Sônia Lopes	1	0,6
Stomi Omarthian	1	0,6
Veríssimo (Crônicas)	1	0,6
Victor Hugo	1	0,6
Virginia Woolf	1	0,6
Walter Scotth	1	0,6
Zélia Gattai	1	0,6

Tabela 8

Programas Indicados

	n	%
Telejornais	47	28,7
Jornal Nacional	46	28,0
Telenovelas	41	25,0
Gazeta Alerta	33	20,1
Filmes	32	19,5
Fantástico	23	14,0
Custe o que Custar - CQC	19	11,6
Não indica nenhum	18	11,0
Fina Estampa	17	10,4
Domingo Espetacular	12	7,3
Jornal da Record	12	7,3
Comédia	11	6,7
Hoje em Dia	11	6,7
Chaves	10	6,1
Jornal do Acre	10	6,1
Globo Esporte	9	5,5
Jornal Hoje	9	5,5
Programa do Jô	9	5,5
A Praça é Nossa	8	4,9
Desporto	8	4,9
Melhor do Brasil	7	4,3
Zorra Total	7	4,3
CSI	7	4,3
Jornal da Globo	6	3,7
Mais Você	6	3,7
Todo Mundo Odeia o Chris	6	3,7
TV Globinho	6	3,7
Programa da Eliana	6	3,7
Desenho animado	6	3,7
Bem Estar	5	3,0
Esporte Espetacular	5	3,0
Jornal do SBT	5	3,0
Pânico na TV	5	3,0
Raul Gil	5	3,0

Entrevistas	4	2,4
Futebol	4	2,4
Two and a half man	4	2,4
Morde e Assopra	4	2,4
Bom Dia e Companhia	3	1,8
Documentários	3	1,8
Domingão do Faustão	3	1,8
Esquadrão do Amor	3	1,8
Globo News	3	1,8
Globo Reporter	3	1,8
Multishow	3	1,8
National Geographic	3	1,8
Os Caras de Pau	3	1,8
Profissão Reporter	3	1,8
Tudo é Possível	3	1,8
Vídeo Show	3	1,8
Tapas e Beijos	3	1,8
A Fazenda	2	1,2
A Grande Família	2	1,2
A Liga	2	1,2
A Vida da Gente	2	1,2
Casos de Família	2	1,2
Cristal	2	1,2
Dr. House	2	1,2
Gazeta em Manchete	2	1,2
Globo Rural	2	1,2
Grey's Anatomy (Série)	2	1,2
History Channel	2	1,2
Legendários	2	1,2
Pica Pau	2	1,2
Programa do Ratinho	2	1,2
Programa Humorístico	2	1,2
Programa Silvio Santos	2	1,2
Reality Show	2	1,2
Se ela dança eu danço	2	1,2
Tudo a ver	2	1,2
Um Maluco no Pedaço	2	1,2
Acesso MTV	1	0,6
Acumuladores de Animais	1	0,6
Agora é Tarde	1	0,6
Planeta animal	1	0,6

Aprendiz	1	0,6
Apresentação Musical	1	0,6
Aquele Beijo	1	0,6
Auto Esporte	1	0,6
Band News	1	0,6
Boa Tarde Rio Branco	1	0,6
BobSponja	1	0,6
Bom Dia Brasil	1	0,6
Caldeirão do Hulk	1	0,6
Camera Record	1	0,6
Canal Combat	1	0,6
Canal Viva	1	0,6
Chapolin	1	0,6
Cidade 5	1	0,6
Clips	1	0,6
Comédia Zorra total	1	0,6
Conexão Reporter	1	0,6
Cris Bom e Companhia	1	0,6
Cristal, amigas e rivais	1	0,6
Cultura	1	0,6
Dinossauros e Robôs	1	0,6
Dr. Oz	1	0,6
E aí doutor?	1	0,6
Encantador de Cães	1	0,6
Entretenimento	1	0,6
Espaço Feminino	1	0,6
Estrelas	1	0,6
Eu, a patroa e as crianças	1	0,6
Fala Brasil	1	0,6
Fudêncio MTV	1	0,6
Gazeta Entrevista	1	0,6
Geração Gazeta	1	0,6
Glee	1	0,6
Globo Universidade	1	0,6
GNT	1	0,6
Grande Família	1	0,6
Hipertensão	1	0,6
Home & Healt	1	0,6
Humorísticos	1	0,6
I Carly	1	0,6
Ídolos	1	0,6

Jogo Aberto	1	0,6
Miniséries	1	0,6
Morando Sozinho	1	0,6
MTV	1	0,6
Mundo Animal	1	0,6
Net Geo	1	0,6
Novos Talentos	1	0,6
Os programas de comédia	1	0,6
Outros (desenhos, peça teatral)	1	0,6
PAN 2011	1	0,6
Pequenas Empresas, Grandes Negócios	1	0,6
Perna Longa	1	0,6
Programa da Márcia e Casos de Família	1	0,6
Projeto Fashion	1	0,6
Puro Humor	1	0,6
Qual é o seu talento	1	0,6
Quase Anjos	1	0,6
Rabugentos	1	0,6
Reportagens investigativas	1	0,6
Rodrigo Faro	1	0,6
Seriados (Mannah Montana, Sobrenatural, CSI)	1	0,6
Séries da tv a cabo	1	0,6
Silvio Santos	1	0,6
Simpsons	1	0,6
SP Record	1	0,6
Sport tv	1	0,6
TV Educativa Espanhola	1	0,6
TVZ	1	0,6
UFC	1	0,6
Uma Família da Pesada	1	0,6
Vidas em Jogo	1	0,6
X - Factor	1	0,6

Tabela 9

Programas Indicados

	n	%
Jornal Nacional	39	23,8
Telenovelas	37	22,6
Fantástico	25	15,2
Domingo Espetacular	24	14,6
Chaves	15	9,1
CQC	15	9,1
Jô Soares	15	9,1
Filmes	15	9,1
O Melhor do Brasil	12	7,3
Telejornais	12	7,3
Gazeta Alerta	11	6,7
A Grande Família	9	5,5
Globo Reporter	9	5,5
CSI Investigação Criminal	9	5,5
Não indica nenhum	8	4,9
Todo Mundo Odeia o Chris	8	4,9
Jornal Hoje	7	4,9
Pânico na TV	7	4,3
Programa do Jô	7	4,3
Programa Silvio Santos	7	4,3
Tela Quente	7	4,3
TV Globinho	7	4,3
Globo Esporte	6	4,3
Hoje em Dia	6	3,7
Sai de baixo	6	3,7
Programa da Eliana	6	3,7
A Praça é Nossa	5	3,7
Caldeirão do Hulk	5	3,0
Programas educativos (TV Escola, TV Cultura, Telecurso 2000)	5	3,0
Programa do Ratinho	5	3,0
Raul Gil	5	3,0
Vídeo Show	5	3,0
Big Brother Brasil	4	2,4
Casos de Família	4	2,4
Série Entre Tapas e Beijos	4	2,4
Globo Rural	4	2,4

Jornal da Record	4	2,4
Legendários	4	2,4
Profissão Reporter	4	2,4
Tudo a Ver	4	2,4
Zorra Total	4	2,4
Altas Horas	3	1,8
Ana Maria Braga	3	1,8
Bem Estar	3	1,8
Domingo Legal	3	1,8
Jogo Aberto	3	1,8
Jornal da Globo	3	1,8
Morde e Assopra	3	1,8
MTV	3	1,8
Two and a half man	3	1,8
Dr. House	3	1,8
Filmes/programas de Comédia	3	1,8
Programa do Gugu	3	1,8
Programa Livre	3	1,8
Discovery	3	1,8
Futebol	3	1,8
A Fazenda	2	1,2
Carrossel Animado	2	1,2
Conexão Reporter	2	1,2
Documentário	2	1,2
E aí, doutor?	2	1,2
Esporte Espetacular	2	1,2
Esquadrão da Moda	2	1,2
Esquadrão do Amor	2	1,2
Eu a patroa e as crianças	2	1,2
Globo Ecologia	2	1,2
Gray's Anatomy	2	1,2
Jogo do Milhão	2	1,2
Jornal da Band	2	1,2
Jornal do Acre	2	1,2
Jornal do SBT	2	1,2
Os Caras de Pau	2	1,2
Quinta Categoria	2	1,2
Reporter Record	2	1,2
SBT Reporter	2	1,2
Seriados	2	1,2
Toma Lá dá Cá	2	1,2
Tudo é Possível	2	1,2
TVZ	2	1,2

Um Maluco no Pedaco	2	1,2
Planeta Animal	2	1,2
History Chanel	2	1,2
Séries Sobrenatural	2	1,2
Xuxa	2	1,2
Domingo Espetacular	1	0,6
"Entre Aspas"	1	0,6
A Mulher Invisível	1	0,6
A Noite é uma criança	1	0,6
Acesso MTV	1	0,6
Agora é Tarde	1	0,6
Ai Doutor	1	0,6
Alto Esporte	1	0,6
América's next top model	1	0,6
Amor e Sexo	1	0,6
Criaturas Selvagens	1	0,6
De Frente com Gabi	1	0,6
De Volta pro meu Aconchego	1	0,6
Desastres aéreos	1	0,6
Desenho Caverna do Dragão	1	0,6
Desenhos	1	0,6
Domingão do Faustão	1	0,6
Domingo Espetacular, Hoje em Dia, Mais Você	1	0,6
Dora, a aventureira	1	0,6
Dr. Chivago	1	0,6
E o Vento Levou	1	0,6
Estrelas	1	0,6
Famílias Cristãs	1	0,6
Fantastico e Globo Reporter	1	0,6
Fórmula 1	1	0,6
Gazeta em Manchete	1	0,6
Globo Esporte e Roda Viva	1	0,6
Globo News	1	0,6
Globo Universidade	1	0,6
Hannah Montana	1	0,6
Hipertensão	1	0,6
Ídolos	1	0,6
Inventos da Antiguidade	1	0,6
Jogos Panamericanos	1	0,6
Jornal da Espanha	1	0,6
Jornal do Meio Dia	1	0,6
Jornal Local	1	0,6
Lost	1	0,6

Mais Você	1	0,6
Mesa Redonda	1	0,6
Mr. Bean	1	0,6
Multishow	1	0,6
National Geographic	1	0,6
No Limite	1	0,6
Nornais: Nacional, BAND.	1	0,6
Notícias(Tudo a Ver, Casos de Família)	1	0,6
Novena do Divino Pai Eterno	1	0,6
OC um Estranho no Paraíso	1	0,6
Os Simpsons	1	0,6
Os Varas de Pau	1	0,6
Pequenas Empresas, Grandes Negócios	1	0,6
Pica Pau	1	0,6
Power Rangers	1	0,6
Prison Break	1	0,6
Programa da Márcia	1	0,6
Programa de entretenimento	1	0,6
Programa de Entretenimento Local	1	0,6
Programas de Reportagens: SBT Reporter, Globo Reporter	1	0,6
Projeto Fashion	1	0,6
Pucca	1	0,6
Qual é o seu talento	1	0,6
Quase Anjos	1	0,6
Quinto dos Infernos	1	0,6
Reality Show	1	0,6
Rede Vida - Programa Pasquale	1	0,6
Rodrigo Faro	1	0,6
Saia Justa	1	0,6
Se ela dança eu danço	1	0,6
Sem Censura - TV Educativa	1	0,6
Séries da tv a cabo	1	0,6
Sessão da Tarde	1	0,6
Sessão de Sábado	1	0,6
Sessão Premiada	1	0,6
Show do Milhão	1	0,6
Show do Tom	1	0,6
Shows de Calouros	1	0,6
Sunny entre Estrelas	1	0,6
Super Nany	1	0,6
Superação	1	0,6
Ti ti ti	1	0,6
TV Colosso	1	0,6

TV Pirata	1	0,6
Ursinhos Carinhosos	1	0,6
Valemont (miniseriado)	1	0,6
Vidas em Jogo	1	0,6
Vídeo clipe - Rede União	1	0,6
Viva o Gordo	1	0,6
X-Factor	1	0,6
Xou da Xuxa	1	0,6
Aprendiz	1	0,6
Aqui Agora	1	0,6
Auto Esporte	1	0,6
BBB	1	0,6
Bom Dia Brasil	1	0,6
Bom Dia e Cia	1	0,6
Caceta e Planeta	1	0,6
Café Filosófico	1	0,6
Camera Record	1	0,6
Canto Esporte	1	0,6
Casseta e Planeta	1	0,6
Castelo Ratimbum	1	0,6
Chico Total	1	0,6
Cidade 5	1	0,6
Cocoricó	1	0,6
Conexão Reporter (Roberto Cabrine)	1	0,6
Construindo um Sonho	1	0,6

Tabela 10

Sites Indicados

	n	%
facebook	58	35,4
orkut	38	23,2
google	37	22,6
globo.com	26	15,9
hotmail	26	15,9
you tube	24	14,6
msn	20	12,2
ecosdanoticia	19	11,6
Não indica nenhum	19	11,6
uol	18	11,0
agazeta.net	12	7,3
r7	10	6,1
esportesr7.com	8	4,9
twitter	8	4,9
G1	7	4,3
ufac	6	3,7
yahoo	6	3,7
Vagalume	5	3,0
wikipedia	5	3,0
contilnet.com.br	4	2,4
gazeta.net	4	2,4
oriobranco.net	4	2,4
sparknortes	4	2,4
kboing	3	1,8
recanto das letras	3	1,8
agencia.ac.gov.br	2	1,2
agenciasdenoticiasdoacre	2	1,2
americanas	2	1,2
capricho.com	2	1,2
cespe	2	1,2
email	2	1,2
estantevirtual.com.br	2	1,2
globoesporte	2	1,2
Jornais do Acre	2	1,2
livemocha	2	1,2
livrariasaraiva.com.br	2	1,2

saraiva.com	2	1,2
Sites de músicas	2	1,2
Sites de notícias	2	1,2
submarino	2	1,2
terra.com	2	1,2
4shared	1	0,6
5ª Enciclopédia	1	0,6
quando há necessidade	1	0,6
acessobrasil.org.br	1	0,6
acre24horas	1	0,6
advir	1	0,6
agazeta.com	1	0,6
altoacre	1	0,6
animerda	1	0,6
anitube	1	0,6
badoo	1	0,6
baixar músicas	1	0,6
barsasaber.com	1	0,6
batepapouol	1	0,6
bebe.com	1	0,6
blogs	1	0,6
boasaúde	1	0,6
bolsademulher	1	0,6
bussu	1	0,6
busyteacher	1	0,6
ciencias	1	0,6
cifraclub	1	0,6
cifras	1	0,6
cineclick.com.br	1	0,6
clickjogos	1	0,6
concursos	1	0,6
conversafiada.com.br	1	0,6
desbravadoresquarani.com	1	0,6
designtoinspire.com	1	0,6
eco	1	0,6
ecoeco.org.br	1	0,6
editoramundocristao.com.br	1	0,6
educarparaensinar.com	1	0,6
ego.com.br	1	0,6
enmas.com.br	1	0,6
espacofrances	1	0,6
esportes	1	0,6
Estado de São Paulo	1	0,6

estadodoacre.org.br	1	0,6
fiac.org.br	1	0,6
filmes	1	0,6
Folha de São Paulo	1	0,6
folha.com	1	0,6
gazeta.com	1	0,6
glamouragem	1	0,6
globoentretenimento	1	0,6
gloss.abril.com	1	0,6
gmail	1	0,6
googledocs	1	0,6
guaiadoestudante.com	1	0,6
hellochannel	1	0,6
horoscopodiario	1	0,6
ids.org.br	1	0,6
interfilmes.com	1	0,6
jogosonline	1	0,6
Jornais	1	0,6
jusnavigandi.com	1	0,6
kd?	1	0,6
leconjugueur	1	0,6
letras.terra.com.br	1	0,6
letrasdemusica.com	1	0,6
melissa	1	0,6
mensagenssubliminar	1	0,6
mercadolivre	1	0,6
moda e maquiagem	1	0,6
multiply	1	0,6
narutofusion	1	0,6
narutoproject	1	0,6
natura	1	0,6
New York Times	1	0,6
Noticias	1	0,6
oglobo	1	0,6
PCI Concursos	1	0,6
pensador	1	0,6
política	1	0,6
portaldamusicacatolica	1	0,6
portaldopurus	1	0,6
portalrh	1	0,6
prahoje.com	1	0,6
prefeituraderiobranco	1	0,6
r7noticia	1	0,6

redevida	1	0,6
rh.com.br	1	0,6
saúde	1	0,6
sec.ac.gov.br e sec.ac.gov.br	1	0,6
servantesvirtual	1	0,6
sextante.com.br	1	0,6
sicoob	1	0,6
Sites de cursos de aperfeiçoamento do SENAI, SENAC	1	0,6
Sites de estudos de inglês (aprendizado)	1	0,6
Sites de jornais	1	0,6
Sites de pesquisas	1	0,6
Sites de redes sociais	1	0,6
Sites de videos - filmes	1	0,6
Sites evangélicos	1	0,6
Sites que ensinam falar francês	1	0,6
Sites que ofereçam gramática	1	0,6
soportugues	1	0,6
superinteressante.com.br	1	0,6
tapisrougecirquedusoleil	1	0,6
terra letras	1	0,6
tintanocabelo	1	0,6
translationinrealtime	1	0,6
tudosobreconcursos	1	0,6
unicamp.br	1	0,6
urbandictionary	1	0,6
vestigulando.com	1	0,6
viamundo.com.br	1	0,6
voegol	1	0,6
windowslive	1	0,6
WNBA	1	0,6
www.alinebarros.com.br	1	0,6
www.cantinhodapoesia.blogspot.com.br	1	0,6
www.cantoramaralima.com	1	0,6
www.cantorashirleycarvalhães.com	1	0,6
www.carrosusados.com.br	1	0,6
www.concursos.com.br	1	0,6
www.contilnet.com	1	0,6
www.eyshila.com.br	1	0,6
www.gs.com	1	0,6
www.portatildenoticiasdoacre.com.br	1	0,6
www.shared.com	1	0,6
www.varaldeideias.blogspot.com.br	1	0,6

Anexo 8. Quadro 1. Categorias, Subcategorias e Unidades de Registos com seus respectivos percentuais

Quadro 1

Categorias, Subcategorias e Unidades de Registos com seus respectivos percentuais

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTOS			
		REFERÊN- CIAS (n)	REFERÊN- CIAS (%)	PARTICI- PANTES (n)	PARTICI- PANTES (%)
1. Caracterização da Literacia	Baixo	14	4,3%	13	76,5%
	Insuficiente/Imaturo	1	0,3%	1	5,9%
2. Causas da conceção negativa do nível da Literacia	Contexto Educacional (Sistema Educacional e Educação Básica)	8	2,5%	6	35,3%
	Contexto Familiar	11	3,4%	11	64,7%
3. Agentes da Literacia	Escolarização	17	5,3%	13	76,5%
	Família	4	1,2%	4	23,5%
	Governo	2	0,6%	2	11,8%
	Igreja e outros	1	0,3%	1	5,9%
4. Práticas dos Professores	Político	12	3,7%	12	70,6%
	Curricular/Pedagógico (Produção textual, uso das TIC, outras)	13	4,0%	13	76,5%
5. Ensino Superior	UFAC (Críticas e Sugestões)	80	24,8%	17	100%
	Letras (Críticas e Sugestões)	55	17,0%	17	100%
6. Díade	Professor (Críticas e Sugestões)	51	15,8%	15	88,2%
	Estudantes (Críticas e Sugestões)	54	16,7%	15	88,2%
TOTAL		323	100%	-	-

Anexo 9. Quadro 2. Categorias, Subcategorias e Unidades de Registos Exemplificados

Quadro2

Categorias, Subcategorias e Unidades de Registos Exemplificados

CATE- GORIAS	SUBCATE- GORIAS	REFE- RÊNCIAS (n)	DESCRI- ÇÃO	UNIDADES DE REGISTOS
1.Carac- terização da Literacia	Baixo	13	Perceção dos participan- tes sobre o nível de literacia dos seus estudantes	“... o que nós podemos perceber, principalmente nos últimos anos, nós temos observado que os nossos alunos estão com um nível cada vez mais baixo...”. (P5, Ref. 16,9%). “eu acho que é imaturo em alguns aspetos...”. (P3, Ref. 2,51%).
	Insufici- ente/ Imaturo	1		“... eles têm essa dificuldade bastante grande; seja na compreensão dos textos e seja na própria linguagem, na medida em que a gente tenta apresentar uma determinada explicação,...”. (P4, 17,94%).).
2. Causas da conceção negativa do nível da Literacia	Contexto Educa- cional (Sistema Educa- cional e Educa-ção Básica)	8	Perceção dos participan- tes sobre as possíveis causas do atual nível de literacia dos seus estudantes	“...Então eu acho que nesse aspeto o letramento tem algumas falhas que é, é causada pelo sistema...”. (P3. Ref. 0,26%).
	Contexto Familiar	11		“...eu vejo que atualmente as famílias têm tempo pra conversar com os seus amigos, têm tempo pra sair pros seus vizinhos, mas não têm tempo pra ficar com seu filho, ler um livro, incentivar, levar a uma biblioteca né, então são coisas que poderiam ser um incentivo...”. (P1, Ref. 4,43%).

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	REFERÊNCIAS (n)	DESCRIÇÃO	UNIDADES DE REGISTOS
3. Agentes da Literacia	Escolarização	17	Indicação pelos participantes dos agentes da literacia.	“... a escola, a escolarização é a principal, a escola é o principal agente de letramento, inquestionável...”. (P2. Ref. 0,2%).
	Família	4		“...a escola não é o único local né, que propicia inclusive o acesso ao conhecimento, temos uma gama de, de, instituições ou então de, de, de, de fatores que possibilitam né, o acesso, a formação, o acesso ao conhecimento...”. (P4, Ref. 8,42%).
	Governo	2		“Eu acredito, por parte do governo também poderia, porque nem todo mundo tem uma renda muito boa pra comprar um bom livro, também isso é uma outra, é um outro empecilho,...”. (P1. Ref. 0,89%).
	Igreja e outros	1		“A igreja também poderia né, até também tá procurando desenvolver a leitura somente dos textos bíblicos que exige, (..) A mídia pode tá incentivando né, a gente tem visto isso também né, tá sendo divulgado muito né,...”. (P7. Ref. 3,31%).
4. Práticas dos Professores	Político	12	Percepção dos participantes sobre suas práticas educativas para ampliar ou melhorar o nível de literacia dos seus estudantes	“Há uma necessidade, há uma necessidade de, de nós termos uma definição do que que é filosofia da educação né, uma psicologia da educação. Dá a impressão de que nós não temos uma filosofia da educação definida nesse país.”. (P6. Ref. 48,79%).
	Curricular/Pedagógico (Produção textual, uso das TICs, outras)	13		“eu acredito muito que é preciso mesmo mudar uma cultura escolar. Eu tenho também como prática em sala de aula, no sentido de dá a palavra ao estudante, possibilitar que eles se expressem, que ele se manifeste, né, de forma que ele não seja um elemento passivo,...”. (P4, Ref. 6,84%). “nós temos uma matriz curricular péssima, péssima, e isso não foi enfrentado...”. (P2. Ref. 1,96%). “Isso daí dependeria de uma proposta de reformulação curricular que se colocasse..” (P8. Ref. 3,97%).

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	REFERÊNCIAS (n)	DESCRIÇÃO	UNIDADES DE REGISTOS
5. Ensino Superior	UFAC (Críticas e Sugestões)	80	Percepção dos participantes sobre o Ensino Superior	“a Universidade não pode estar fechada nela própria. É preciso sim que seja estabelecido diálogo com outras instituições, com abertura mesmo das portas pra que, tanto nós estarmos presentes na sociedade junto com as outras instituições quanto elas estejam aqui dentro, né, é preciso que a gente, que a Universidade dialogue....”. (P5. Ref. 9,59%). “hoje você tem praticamente informações de todos os alunos né, de todos os docentes e de todos os técnicos dentro dos nossos sistemas, né, hoje, hoje a gente tem tudo, praticamente, informatizado, hoje tem tudo eh ehhhhh não está mais de forma solta como tava né então tá tudo informatizado....”. (E17. Ref. 13,06%). “mas também falta de, de, de uma política institucional. A gente chega pra dar aula na UFAC e aí não tenho sala,...”. (P2.Ref. 1,6%). “Além da biblioteca melhor equipada, né, um acervo melhor, porque o que tem aí já tá um pouco ultrapassado né, a gente não tem literatura contemporânea hoje, eu falo de Literatura que é a área com a qual eu atuo né (...) tinha que ser uma sala de aula mais atrativa né, no sentido de termos assim dois, três laboratórios de informática onde a gente pudesse ir, levar o aluno (...) faltam mais eventos dentro da Universidade.”. (P8. Ref. 13,25%).
	Letras (Críticas e Sugestões)	55		“E Letras que é um curso, interessante, Letras, graças a Deus tem sido bem absorvido pelos nossos parceiros, as empresas, porque eles acham que essas pessoas são os melhores que têm para escrever né, redacionar as questões e tudo...”. (E15. Ref. 2.02%).

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	REFERÊNCIAS (n)	DESCRIÇÃO	UNIDADES DE REGISTOS
5. Ensino Superior	Letras (Críticas e Sugestões)	55	Percepção dos participantes sobre o Ensino Superior	“Em primeiro lugar o curso tem que dizer o que quer formar; quer dizer, é, verificar o que está acontecendo nos níveis mais baixos da educação básica. O que se, o que tá acontecendo e estabelecer, estabelecer objetivos muito claros (...) esse aluno que é mal formado vem pra cá, pra Universidade, pro Curso de Letras, recebe essa má formação e mais cedo ou mais tarde, retorna; quando não vem pro próprio Curso de Letras, (...) Essa é uma responsabilidade que o curso deve tomar pra si né, de possibilitar essa ampliação ou horizonte, essa ampliação das relações entre as diversas linguagens que o sujeito, na qual o sujeito está inserido.”. (P5. Ref. 8,66%). “os Cursos de Letras são a menor procura, sobretudo o Francês, são 1,3 por vaga, por exemplo, né, que é o menos concorrido,...”. (P4. Ref. 5,69%).
6. Dúvida	Professor (Críticas e Sugestões)	51	Percepção dos participantes sobre as críticas e sugestões aos Professores e Estudantes	“é preciso uma conscientização da importância que tem o professor inicial, e maior investimento na formação dele, capacitação dele, pra que ele reconheça o valor que ele tem, tanto profissional como humano né, porque, às vezes, os professores dessa faixa se sentem desprestigiados. Por outro lado, os professores que, que chegam na Universidade nunca deram aula, eu acho isso errado né, eu acho que para o professor da graduação, da licenciatura para o ensino superior deveria ser exigido sim, pelo menos cinco anos de, de exercício da profissão na rede pública, particular, estadual né, enfim, ir lá e aprender a pôr em funcionamento, em exercício o que aprende na licenciatura....”. (P3. Ref. 10,82%).

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	REFERÊNCIAS (n)	DESCRIÇÃO	UNIDADES DE REGISTOS
6. Diade	Profes-sor (Críticas e Sugestões)	51	Percepção dos participantes sobre as críticas e sugestões aos Professores e Estudantes	“Há sim, acho que tem algumas iniciativas eh, eh, muito individuais, muito subjetivas, tem muitas iniciativas de alguns colegas, de algum oferecimento de curso, de extensão, de atividades extra curriculares, todas muito válidas...”. (P5. Ref. 3,39%). “E aí temos alunos, eu fiquei muito gratificado nesse primeiro semestre, alunos que rapidamente foram absorvendo isto e aí eu diria que, e, e, em seis meses agora, o ano, eles estão imbuídos,...”. (P2. Ref. 4,02%). “Eu acho que, que muitos deles aproveitam muito melhor né, a, a oportunidade que têm, (...) Esses alunos, eles é, eles vêm já com algumas, com alguns subsídios bastante significativos e, e, então eles têm um, um, avanço bastante proveitoso embora as defasagem não sejam facilmente supridas.”. (P3. Ref. 9,99%). “o Curso de Letras é, comparando com outros cursos, eles acabam tendo, no conjunto, pela própria exigência né, um potencial de redação um pouco melhor no tocante à escrita.”. (P4. Ref. 17,35%). “(…) isto vai nos dar um panorama de aluno deste nível e não é o único que eu tenho como prova, tá aqui, prova, prova mesmo, e é uma prova, // risos // de uma aluna que nós, eu não consigo achar minimamente coesão e coerência no texto dela. Ela não consegue minimamente entender quais foram as questões que eu fiz; depois de ter feito o curso, é uma prova, avaliação final.”. (P2.Ref. 2,16%).
	Estudantes (Críticas e Sugestões)	55		

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	REFERÊNCIAS (n)	DESCRIÇÃO	UNIDADES DE REGISTOS
6. Díade	Estudantes (Críticas e Sugestões)	55	Percepção dos participantes sobre as críticas e sugestões aos Professores e Estudantes	“Os nossos alunos não têm o hábito, não têm hábito de, de assistir a bons filmes; os nossos alunos não têm hábito de, por eles mesmos, lerem um, um romance, um livro de poemas; os nossos alunos não têm o hábito de ir ao teatro, e a cidade tem, a cidade já tem ah ah e isso dificulta...”. (P5. Ref. 2,25%). “eu percebo que eles leem muito na internet notícias, fofocas da tv mas não, é, os textos académicos em si, é, pela sua própria natureza exigem um nível de letramento mais apurado e é, além da é, disposição mesmo pra ler os textos académicos é, os alunos não entendem.”. (P8. Ref. 2,99%).