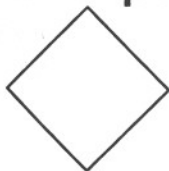


Tipos de leitores e outras reflexões



Eduardo Fonseca

Diz-se e escreve-se, com alguma frequência, entre nós, que os jovens de hoje lêem pouco ou não lêem.¹ É vulgar referir-se que a Televisão e diversos tipos de solicitações mais insistentes hoje que num passado recente tenderiam a afastar os jovens da leitura ou a não os familiarizar continuamente com ela, especialmente a leitura de livros. Creio ser esta uma maneira de pensar corrente e muito facilmente aceite mesmo pelos professores ou, até, sobretudo por estes. Esta ideia parece, de resto, não ser facilmente contraditável já que qualquer pai ou avô pode perguntar serenamente ao filho ou neto quem foi o Capitão Fracasse ou Ofélia e, perante o pouco à vontade da resposta do jovem – se ele souber responder –, facilmente concluirá e, *com toda a objectividade*, que *os jovens não lêem*, são uns ignorantes, etc.

Porém o que sabemos objectivamente das leituras dos jovens, nomeadamente dos jovens adultos, em Portugal? Os indicadores seguramente que não abundam. O estudo que levámos a cabo e que aqui apresentamos pretende ser um contributo para a compreensão da relação dos jovens adultos frequentando o ensino superior e a leitura. E, mesmo destes jovens adultos, só consideramos como sujeitos aqueles que irão ser professores. Mas não só. Pretendemos, também, identificar diferentes tipos de produtos de leitura e as características dos diferentes tipos de leitores.

¹ Cf., por exemplo, M.^a Alzira Seixo (1983, p. 103): “e acontece até que os professores protestam muito, que os alunos não têm o hábito de ler [...]”. Mais adiante, refere a impossibilidade de os futuros professores lerem “porque é preciso que se saiba que oitenta por cento dos alunos universitários de Letras, pelo menos, mantêm um emprego, e que, na maioria dos casos, esse emprego é já o professorado” (p. 106-7). Alzira Seixo interroga-se como é que um estudante futuro professor poderá preparar-se devidamente para a função, nomeadamente lendo, se já é professor e ainda “estudante universitário; faz muitas vezes um curso normal (cinco cadeiras por ano!) enquanto tem horário completo no liceu e, por vezes, até tem vida familiar organizada, com os encargos domésticos e materiais decorrentes; como consegue desempenhar tantas tarefas ao mesmo tempo?” (p. 106).

O estudo acerca do que lêem e como lêem os jovens adultos e nomeadamente os futuros professores poderá dar-nos importantes indicações para o conhecimento da realidade presente, para sobre ela podermos agir, mas também poderá pôr em evidência o que está a mudar, como está a mudar e ser um indicador preciso dos padrões de leitura num futuro relativamente próximo.

Por outro lado, é sabido que os sujeitos não lêem todos com a mesma frequência, não investem todos de igual modo na leitura, quando falam das suas leituras não o fazem todos de maneira igualmente uniforme.

Poderemos falar de tipos de leitores? Creio que sim. O estudo empírico que levaremos a cabo parece apontar nesse sentido. Diferentes tipos de leitores terão diversos padrões específicos ou, pelo contrário, entre padrões de leitura e tipos de leitores não haverá qualquer relação?

É este o corpo das questões de que aqui nos ocuparemos. Já que este é um estudo meramente exploratório, procuramos apenas contribuir para a definição de uma metodologia de análise destes problemas, discutir os resultados encontrados e procurar estimar a sua validade. Além disso, aproveitaremos os resultados encontrados para reflectir acerca doutras questões, nomeadamente o ensino superior.

O fenómeno da leitura

A leitura é um fenómeno bastante complexo, quer na sua aquisição e desenvolvimento por parte de cada sujeito individualmente considerado, quer como fenómeno social e cultural. Essa complexidade está na base de um interesse multidisciplinar pela leitura. Tem dado origem, na prática, a diversos equívocos que dificultam bastante o estudo empírico do fenómeno leitura e que em nada clarificam o seu entendimento.

Quando se estuda empiricamente a relação dos diferentes leitores com a leitura, nem sempre se distingue claramente de que dimensão da leitura se trata. A leitura é, não raramente, encarada como um fenómeno único. Parece-me, no entanto, que haverá vantagens em entendê-lo como um fenómeno complexo em que há interacção de diferentes tipos de informação, de diferentes actividades, de diferentes sujeitos, em que diversas formas de motivação entram em linha de conta, em que há a elaboração e reelaboração sucessiva de leituras de um mesmo texto.

Deverão ser estudados os processos e os produtos das leituras. O estudo dos produtos parece-nos prioritário porque convirá verificar se efectivamente as diferenças entre os produtos das leituras serão ou não significativas. Só depois

nos parece que se devam estudar os processos. A leitura tem sido estudada empiricamente como se fosse efectuada por um processo genericamente único e uniforme, fundamentalmente algorítmico. Mas, se efectivamente, viermos a verificar que há produtos tipicamente diversos produzidos em circunstâncias aparentemente idênticas, poderemos formular, com algum fundamento, uma hipótese relativa à não existência de um processo único de leitura. Não nos ocuparemos, neste estudo, da análise dos processos de leitura mas apenas dos produtos.

A leitura, sendo um comportamento, estará relacionada com outros comportamentos dos sujeitos leitores. Deverão ser conhecidos esses comportamentos para vermos até que ponto eles condicionam a leitura ou são por ela determinados.

Leitura e leitores

Actualmente existe uma preocupação considerável com o uso efectivo que os diferentes sujeitos fazem das suas capacidades de ler e de escrever. Fala-se, então, de *literacia* (*literacy*), definida por Warwick B. Elley (1992) como “the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual” (p. 3). No entanto, tem havido alguma tendência, que nos parece dominante nesta fase dos estudos sobre a literacia das populações, para evidenciar essencialmente diferenças sociais, culturais e económicas ou de percursos escolares no relacionamento com diferentes graus de literacia.

Basicamente, tem-se procurado definir uma área do saber e conhecer um domínio que, no passado, talvez não tenha merecido a atenção necessária. Esta preocupação com a literacia parece-nos que poderá revelar aspectos muito interessantes relativos à acção da escolarização a médio e a longo prazo sobre os sujeitos e as sociedades. O efeito da aprendizagem da leitura, cometida à Escola, só poderá avaliar-se efectivamente no uso concreto que os sujeitos dele fazem no dia-a-dia, nomeadamente numa altura em que a Escola já não controla especificamente essas leituras.

Os produtos da acção da Escola sobre os sujeitos devem ser avaliados em múltiplos momentos e não apenas no imediato, enquanto os sujeitos ainda são alunos. Nomeadamente no que respeita à leitura, o facto de um jovem, no final do Ensino Básico, por exemplo, atingir um determinado nível,² que a Escola

² Se consultarmos os programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico, verificaremos que nunca é

acha suficiente, poderá dar origem, algumas décadas depois, a um cidadão com que tipo de comportamentos relacionados com a leitura, ao desenvolvimento de que tipo de competências?

Pensamos, porém, que diversos factores que não apenas os de natureza estritamente social e da aprendizagem escolar darão origem ou estarão relacionados com o desenvolvimento de acentuadas diferenças que encontramos em leitores concretos. Ou, numa perspectiva diferente, esses comportamentos relacionados com a leitura dependerão de factores que a Escola não controla e de que, porventura, não estará consciente?

Peter Dixon *et alii* (1993) salientam um aspecto da compreensão do texto literário que lhes parece nem sempre ser tido em conta: “reader populations are unlikely to be uniform and monolithic with respect to interesting aspects of literary processing” (Dixon, P. *et alii*, 1993, p. 10).

Mas não cremos que esta observação de Dixon *et alii* (1993) relativa à diversidade de produtos do processamento da leitura de textos literários por diferentes leitores se aplique apenas à leitura de aspectos de natureza literária, nem tão pouco apenas aos textos literários. Ela ocorrerá também com um grande número de textos, quiçá com todos os tipos de textos, mesmo os legais e os religiosos.

Neste momento do nosso saber acerca desta matéria, os modelos de leitura, que procuram descrever como o leitor realiza a leitura, não têm sido, no geral, muito sensíveis às diferentes características das leituras e dos leitores. Tem havido mais a intenção de encontrar semelhanças, afinidades e especificidades do acto de ler do que propriamente a de detectar diferenças ou excepções a um modelo ideal.

Talvez a razão principal desse facto tenha sido a intenção ou a necessidade de aplicar algoritmos à descrição do processo de leitura e, sobretudo, o facto de se considerar a leitura como um processo fortemente hierarquizado em que diversos passos do processamentos da informação não são efectuados sem que outros estejam concluídos. A compreensão dos textos, do modo como é explicada pelos modelos algorítmicos de processamento da informação, dependeria essencialmente das características e estruturas dos próprios textos, isto é, da informação constante do texto, o que parece ser insuficiente e não consegue explicar a diversidade de leituras de sujeitos diferentes em circunstâncias idênticas e as leituras díspares de um mesmo sujeito em circunstancialismos variados.

fixado com rigor o nível de leitura que os alunos devem atingir no final do Ensino Básico. Esta questão torna-se dramática quando se trata de decidir da transição de ano dos alunos. Conviria que esses níveis fossem fixados com rigor até para servirem de parâmetros orientadores da actuação dos professores e dos alunos no domínio da leitura.

Uma brilhante excepção a esta concepção é o *modelo estratégico de compreensão do discurso* proposto por van Dijk & Kintsch em 1983 que, pela sua concepção estratégica e não algorítmica, consegue salientar melhor que os outros as possibilidades de diferentes tipos de leitura pelo mesmo leitor ou por diferentes leitores em função de múltiplos factores de natureza cultural, motivacional, linguística, psicolinguística, textual, etc., e salientar o porquê desses diferentes tipos de leitura. Este modelo evidencia a importância que a informação *interna* (a enciclopédia, o dicionário, a gramática, as motivações, as atitudes, a superestrutura do texto, o conhecimento do leitor relativo ao emissor) e a informação *externa* (a situação, o tipo de interacção entre os interlocutores, os seus papéis sociais, as intenções do emissor, o próprio texto) têm na compreensão do discurso, para além propriamente das diversas estratégias de leitura. Portanto, a compreensão de um texto, para van Dijk & Kintsch (1983), depende não só do receptor, mas também do emissor, das suas características de ambos, personalidades, estados de espírito, dos conhecimentos que emissor e receptor têm dos factos referidos e da situação. Isto permite explicar como o receptor é capaz de distinguir entre aquilo que o emissor diz e aquilo que quer significar,³ como é capaz de seleccionar a informação presente no texto em função dos seus objectivos ou interesses, dando origem, assim, a produtos de leitura diversos. Para van Dijk & Kintsch (1983), a construção de uma representação mental dos dados da leitura e sua interpretação ocorre mais ou menos ao mesmo tempo que o processamento dos dados. Utilizando uma metáfora informática, faz-se *em linha* (*on-line*). Não se faz apenas quando todos os dados foram recebidos pelo receptor, mas vai-se fazendo a interpretação dos dados anteriores ao mesmo tempo que novos dados estão a entrar.

Este modelo é suficientemente poderoso para explicar diversos *esquecimentos* ou *cegueiras* do leitor quando contacta com textos. E certamente que poderá haver características gerais desses esquecimentos ou apagamentos da memória dos leitores, mas também poderão dar origem a leituras diversificadas do mesmo texto. Além disso, permite explicar como o estado de espírito momentâneo do leitor ou a sua maneira permanente de ser influenciam a leitura, dando origem a produtos diferentes. Também permite justificar o aparecimento de padrões (ou tipos) de leitores, embora a explicação desse fenómeno caia muito fora do âmbito do próprio modelo estratégico de compreensão do discurso. Esta diferença é importante porque nenhum modelo algorítmico

³ Esta distinção entre o que se diz e aquilo que se quer significar é muito importante, por exemplo, na compreensão da ironia e de diversos outros fenómenos como os actos discursivos indirectos, a hipérbole, a metáfora, etc. Cf. John Searle (1979).

actualmente existente permite explicar o aparecimento de diferentes tipos de produtos da leitura.

Por isso, Peter Dixon, M. Bortolussi, L. C. Twilley & A. Leung (1993, p. 10-11) falam na necessidade de um estudo mais apurado do leitor empírico e, concretamente, do *statistical reader*. O estudo deste *leitor estatístico* parece-nos bastante importante não só no âmbito de estudos de opinião, de mercado, da Ciência Cognitiva mas também da Educação. Sobretudo quando se avaliam alunos (em testes ou em exames finais), há uma certa tendência explícita ou velada para se aceitar um ou mais estilos de produtos de leitura como legítimos e para rejeitar outros. Essa rejeição vem sendo feita em função daquilo que se consideram ser, um pouco abstractamente, leituras modelo, esquecendo-se que outras leituras poderão ser possíveis ou frequentes por sujeitos de uma determinada idade ou grau de formação ou numa determinada circunstância.

Considere-se, porém, a natureza desse *leitor estatístico*. Poderemos tratar os múltiplos leitores como se fossem um único *leitor estatístico*. Será essa a essência da existência de diversos procedimentos estatísticos, nomeadamente do mais vulgar de todos: a média. Penso, porém, que, ao fazê-lo, para além do que certamente ganharemos, perderemos informação e conhecimento do real ao tratarmos toda a diversidade de leitores como um único *leitor estatístico*. E, como poderemos ver, será mais exacto o conhecimento do real ao considerarmos vários *tipos de leitores estatísticos* do que um único *leitor estatístico*. Julgo que encontraremos, neste estudo, em função dos diferentes produtos da leitura e de uma variedade grande de comportamentos dos leitores, alguma evidência de que existirão diferentes *tipos de leitores estatísticos*.

Portanto as estratégias de compreensão de textos serão múltiplas. Mas certamente que não serão únicas. Repetir-se-ão, nalguns aspectos, em certos tipos de sujeitos, não aparecerão noutros. Dependem de uma variedade enorme de factores e não se repetirão sempre exactamente do mesmo modo pré-estabelecido. Mas talvez seja possível determinar padrões de realização destes complexíssimos processos que se repitam ou em certas circunstâncias idênticas ou entre sujeitos que, de algum modo, serão afins.

O que é ler?

Não é fácil definir o que é ler. Em regra, vem sendo considerado como o processo que consiste em *extrair informação de caracteres impressos*.⁴ E, de

⁴ Cf., por exemplo, I. Taylor & M. M. Taylor (1983), p. 116.

facto, assim parece ser. Mas será só isso? Ficamos com a sensação de que muitas outras dimensões do acto da leitura faltam nesta definição. Digamos que esta é genericamente a descrição do primeiro e imediato momento da leitura. Mas reduzir todo o complexo processo da leitura a este primeiro momento parecerá manifestamente redutor.

Diversos autores referem que a leitura terá um início e uma conclusão. Em especial quando lidamos com leituras que, para nós, foram importantes, torna-se muito difícil dizer quando é que a leitura termina. No caso de certos textos (e, talvez, mesmo de todos), só com a morte física do leitor. Vejamos o caso de um leitor que leu *Os Lusíadas* e que ficou particularmente *marcado* por essa leitura. A leitura, neste caso, poderá passar por sucessivos actos de releitura, isto é, o leitor poderá voltar a pegar no livro e ler novamente a obra na íntegra ou apenas algumas passagens. Mas, mesmo que o leitor não volte, fisicamente, a pegar no objecto livro, o facto de evocar a obra, de esquecer determinadas passagens, de fixar a sua atenção de releitor sem o texto físico na sua frente em outras passagens, de reflectir em torno de algumas das ideias, processos, valores presentes na obra, significa que a leitura continua. Trata-se como que de um acto de decantação, por um lado, e de enriquecimento por outro. Van Dijk & Kintsch (1983) salientam bem este fenómeno quando postulam a existência de um *sistema geral de controle* que gere, com a eficiência que nós conhecemos, a enorme complexidade de todos estes processos.

E a tendência dominante nos estudos empíricos sobre o acto de ler parece ser para estudar ou valorizar sobretudo os momentos imediatos ao acto de o leitor ter o texto na frente. E este processo de levar a cabo os estudos empíricos sobre leitura parece esquecer que a leitura como produto é também, entre outras coisas, um processo de constante reelaboração.

Mas será mais próximo do que realmente sucede considerar que as estratégias de compreensão são múltiplas e pessoais, dependendo de uma variedade enorme de factores e não se repetindo sempre exactamente do mesmo modo pré-estabelecido, sendo uma consequência de múltiplas avaliações que o sujeito vai fazendo durante o acto de compreensão. Este acto, que é flexível, vai-se fazendo na base da análise de unidades maiores em unidades mais pequenas, enquanto outras unidades, na base da síntese, se vão combinando em unidades superiores, mais significativas, abstractas e complexas. Mas este processo não se esgota nos escassos momentos que se seguem à presença física do texto diante do leitor. Ele continua. Será, até, influenciado por outras leituras posteriores que o leitor faça, bem como por leituras anteriores, pelas diversas vivências do leitor. Poderemos falar, então, do conceito de *leitura ecológica* ou *ambiental* devido ao facto de o sujeito estar imerso num meio em que tudo é para *ler*.

A leitura como processo e como produto

Podemos encarar o fenómeno da leitura como um processo complexo desencadeado pelo relacionamento de um leitor com um texto. Quando alguém fala do que leu, aquilo a que temos acesso directo é ao produto da leitura. Mas é logicamente necessário que haja um processo que dê origem ao produto. O processo que ocorre na mente do sujeito é, em grande parte, com os meios de que dispomos hoje, inobservável. Ele apenas pode ser inferido a partir da análise das diversas reacções do sujeito à leitura. Por isso nos parece que a cartografia dos produtos da leitura é, neste momento, prioritária. Parece-nos, porém, que, hoje, grande parte desse conhecimento está, ainda, em fase de elaboração ou reelaboração.

Tipos de produtos da leitura

Todos temos a experiência de termos falado com diferentes pessoas acerca das suas diversas leituras em variadas circunstâncias e de termos obtido respostas distintas, isto é, produtos de leitura heterogêneos.

Analisando, em pré-testagens, os produtos de leitura de sujeitos de idades variadas, verificamos que eles se poderiam dividir basicamente em três grandes grupos:⁵

a) **tipo A:**⁶ certos leitores, ao falarem de um texto lido, restituem ao receptor aquilo que leram, em grande parte sem se afastarem do texto. O seu produto da leitura é um novo texto em que parte do que estava no texto lido volta a estar no produto da leitura. Embora possa haver uma quantidade maior ou menor de informação acerca do texto lido que é novamente apresentada no produto da leitura, trata-se de uma leitura que é, em grande medida, coincidente com o texto lido e que nada lhe acrescenta;

⁵ Partimos, inicialmente, da tipologia proposta por C. Leggo (1991) que fala em leitores *parafraseadores*, *tematizadores*, *alegorizadores* e *resolutores de problemas* (*problem solvers*). O último tipo de leitores, os *resolutores de problemas*, não faz, teoricamente, muito sentido porque ler implica sempre a resolução de problemas e, em certo sentido, ler será sempre resolver problemas. Por outro lado, nunca encontrei, entre os sujeitos que inquiri, nenhum alegorizador, pelo que não uso essa categoria. Não nego, no entanto, que ela possa existir. Mas talvez só perante determinados tipos de textos - talvez outros que não os considerados neste estudo -, talvez em determinadas circunstâncias, nomeadamente emocionais, se comportem como alegorizadores.

⁶ Poderíamos chamar *paráfrase* a este tipo de produto da leitura. No fundo, ele restitui o que o leitor leu. No entanto, nem sempre haverá paráfrase, mas, por exemplo, resumo, pelo que não será muito fácil encontrar uma designação satisfatória para este tipo de produto.

b) **tipo B:**⁷ outros leitores, ao falarem de um texto lido, já não apresentam um produto de leitura que contenha, na generalidade, a mesma informação expressa no texto lido. Esses leitores poderão fazer uma pequena referência ao texto lido, poderão até apresentar, um ou outro pormenor do texto mas a sua característica distintiva face ao grupo que faz basicamente a paráfrase do texto lido é o facto de saírem da informação contida no texto lido, integrando o seu discurso acerca do que leram numa temática ou problemática. O seu produto da leitura contém, portanto, informações que não constavam do texto lido e transcendendo-o. O produto da leitura desfoca a sua atenção do texto lido e foca-a num assunto relacionado com o texto que o leitor julgou que mereceria a sua opinião. Há a tendência destes leitores para apresentar factos, argumentos ou ideias não referidos no texto. O texto lido é mais um ponto de partida, um estímulo, para a análise de um assunto ou tema. Trata-se de um produto de leitura a propósito de um texto lido e não tanto sobre o texto lido. Há como que uma força centrífuga que impele o leitor para fora do texto;

c) **tipo C:**⁸ ainda outros leitores, ao falarem de um texto lido, apresentam um produto de leitura que é diferente dos dois anteriores na medida em que não há propriamente paráfrase, mas, como no caso da tematização, haverá informações no produto da leitura que não estão no texto lido. O leitor questiona o texto lido. Poderá fazê-lo de várias formas: formular interrogações; criticar referências do texto ou até a organização do texto; polemizar com o autor; comentar passagens do texto; discutir pontos de vista do autor, etc. Distingue-se da paráfrase por o produto sair da informação contida no texto, mas também se distingue da tematização por prestar mais atenção ao texto, não sair tanto dele para fora, tendo-o mais como centro do que no caso da tematização. Digamos que há uma força centrípeta constante que impele o leitor a regressar sempre ao texto.

Tipos de leitores

Podemos admitir que, se há diferentes produtos de leitura, poderão existir diferentes tipos de leitores, isto é, leitores que, depois de lerem um texto, tenderão a, em circunstâncias sensivelmente idênticas, apresentar um produto de leitura basicamente idêntico.

⁷ Poderíamos chamar-lhe *tematização*. No entanto, esta designação não será feliz porque nem sempre se tratará de desenvolvimento de um tema, em termos meramente formais, mas de uma digressão dispersa por vários tópicos.

⁸ Poderíamos falar de *extrapolação*.

Assim, à falta de melhores designações e apesar das restrições que lhes pomos, poderemos falar de leitores *parafraseadores*, *tematizadores* e *extrapoladores*.

Se ser um determinado tipo de leitor é, no fundo, apresentar um determinado comportamento quando se fala de um texto, poderemos analisar outros comportamentos desse mesmo tipo de leitor.

Neste estudo, consideraremos como tipo de leitor aquele que, a propósito de pelo menos 4 dos 6 textos propostos, apresenta o mesmo tipo de produto. Se considerássemos 3, poderia um leitor pertencer a dois tipos diferentes.

Se, por meio do inquérito, pretendemos apresentar alguns dos comportamentos do leitor jovem adulto comum frequentando o ensino superior, poderemos analisar se cada tipo de leitor tem comportamentos associados que o distingam de outros tipos de leitores ou se a única coisa que os distingue é apenas o produto da leitura.

É isso que faremos neste estudo.

Parece-nos que há diferenças qualitativas notórias entre os diferentes tipos de leitores. O leitor de tipo B (que é basicamente um tematizador) parece-nos ser o mais rústico, não sendo capaz, em grande medida, de prestar, sequer, atenção razoável ao que efectivamente está no texto, sendo-lhe infiel, podendo ser considerado, nessa medida, um mau leitor. Poderá possuir outras qualidades intelectuais relevantes e não desprezáveis mas, como leitor, falha na medida em que não consegue ter o texto lido como centro da sua atenção.

O leitor do tipo A (tendencialmente um parafraseador) já poderá ser considerado um bom leitor na medida em que, pelo menos, respeita o conteúdo do texto, em graus diversos de fidelidade.

O leitor de tipo C (o extrapolador, o comentador) será o leitor que é bom por entender o que de facto está no texto, mas excede-o porque é capaz de discordar, de criticar, de analisar de diferentes lados o que está a ser referido, de polemizar. Será, portanto, um leitor que excede o bom leitor e, por isso, o consideraremos um muito bom leitor.

A superestrutura do texto

A identificação da superestrutura de um texto é considerada por van Dijk & Kintsch (1983) um passo muito importante para a sua compreensão. Van Dijk & Kintsch (1983) entendem por *superestrutura* aquilo que designamos habitualmente por *ideia principal*, *tema* ou *tópico* de um texto. A superestrutura é a organização convencional, esquemática, portanto a forma que organiza as

macroproposições que formam a base textual. "A superstructure provides the overall syntax for the global meaning, the macrostructure, of the text" (van Dijk, T. A. & Kintsch, W., 1983, p. 16).

Por isso, neste estudo pediremos aos sujeitos a identificação da superestrutura do texto para saber o tipo de relação que a sua leitura mantém com essa identificação. Torna-se necessário saber até que ponto o tipo de produto da leitura está relacionado com a compreensão ou não compreensão do texto.

Poderá, ainda, questionar-se a validade da identificação da superestrutura do texto como predição do tipo de leitura: sujeitos de um determinado tipo tenderão a dar mais identificações certas de superestruturas ou de palavras-chave?

Instrumentação

Para conhecer os comportamentos dos sujeitos relativamente à leitura, servimo-nos de dois instrumentos:

a) um inquérito que incide sobre os seus hábitos de leitura (Cf. *Inquérito* no Anexo). No âmbito do inquérito, pretendemos saber a idade dos sujeitos, a frequência da leitura de jornais, revistas e livros; os três últimos livros lidos por razões não escolares e o ano em que se efectuaram essas leituras; o último texto lido por razões escolares; o número médio de páginas lido por semana por razões escolares; o montante das despesas feitas mensalmente com textos impressos por razões escolares e o montante das despesas anuais com textos impressos por razões não escolares; a frequência da requisição de livros em bibliotecas; a periodicidade da frequência de postos de venda de jornais, revistas e livros;

b) um teste constituído de seis textos e um questionário de três perguntas iguais acerca de cada texto (Cf. Testes 1 a 6 em Anexo).

Dois textos (os n.^{os} 1 e 4) são em verso e procuram ser suficientemente abertos para possibilitarem o aparecimento de diferentes leituras. Procurámos evitar recorrer a textos muito conhecidos que provavelmente os sujeitos já poderiam ter lido ou estudado escolarmente para que esse conhecimento não interferisse na leitura dos sujeitos.

O primeiro é de Saul Dias.⁹ A escolha deste texto deve-se ao facto de nos parecer que o seu despojamento e linearidade possa dar origem a leituras

⁹ O texto foi recolhido da p. 299 da antologia *Poesia de Amor*, com selecção e prefácio de José Régio e

bastante diferenciadas, para permitir que se revelem diferentes produtos de leitura e diferentes leitores.

O segundo é de Sophia de Mello Breyner Andresen.¹⁰ Pelo facto de apresentar facetas contraditórias do fenómeno amoroso, pareceu-nos que pudesse permitir e estimular diferentes leituras e possibilitar uma tomada de posição do leitor perante os factos ou concepções referidos, elevando, assim, o número de leituras esperáveis. Por isso, o escolhemos.

Recorremos, depois, a dois textos da Imprensa (os n.ºs 2 e 5). Pareceram-nos textos que contrastavam com os dois anteriores pela maior objectividade do seu conteúdo, embora pudessem dar origem a reacções diferentes de diversos leitores. Com estes textos pretendemos ver, essencialmente, a capacidade de ser fiel ao texto e também a possibilidade de os comentar.

Por fim, dois textos de carácter filosófico, o primeiro de L. Wittgenstein (o n.º 3) e o segundo de F. Nietzsche (o n.º 6). Pareceram-nos ser textos polémicos ou que poderão desencadear a necessidade de uma análise mais demorada acerca do que é dito nos textos. Por isso os escolhemos no sentido de podermos ver como diferentes leitores apresentavam reacções diversas aos mesmos textos, no fundo um estímulo às suas capacidades de leitura e polémica, à sua inteligência, à sua criatividade, ao seu pensamento divergente.

O questionário é composto de três perguntas. A primeira é igual em todos os casos: “de que fala o texto?” A razão de ser desta pergunta prende-se com a importância primordial que o modelo estratégico de compreensão do discurso de van Dijk & Kintsch (1983) concede à identificação da superestrutura pelo sujeito leitor para fazer a compreensão do texto. Enquanto o sujeito leitor não identifica a superestrutura de um texto, não poderá dizer-se que o tenha compreendido. Interessa-nos, evidentemente, saber se o sujeito compreendeu ou não o texto e se a compreensão ou incompreensão condicionam o produto da leitura e de que modo. Também nos interessa saber a reacção dos diferentes tipos de leitores à identificação da superestrutura do texto para sabermos até que ponto o sujeito está a falar do texto em função de o ter compreendido ou não. Decidimos tornar sempre esta pergunta a primeira do questionário por ela poder, de algum modo, guiar o sujeito no acto de ler o texto pela reflexão inicial a que o obriga.

Alberto de Serpa, editada no Porto em 1945, pela Livraria Tavares Martins. No enunciado do teste, foi omitida a referência à publicação de origem para que a referência a *poesia de amor* não condicionasse, de um modo óbvio, a leitura.

¹⁰ É o “Soneto à maneira de Camões”, retirado da p. 89 da *Antologia* de Sophia de Mello Breyner Andresen, editada por Moraes em 1975.

A segunda pergunta do questionário, sempre igual em todos os textos, é a seguinte: "qual lhe parece ser a palavra-chave? Justifique sumariamente a sua escolha". Trata-se de um outro processo de testar a identificação da superestrutura dos textos pelos sujeitos. Pretendemos sobretudo confirmar que a primeira resposta não foi dada por acaso e saber a justificação.

A última pergunta, também igual nos questionários de todos os textos, é: "apresente brevemente a sua leitura do texto". Escolhemos esta brevidade, simplicidade e abertura na formulação da questão para que o sujeito tivesse a mais ampla liberdade e abertura na resposta que é o produto da leitura e para que mais amplamente pudesse revelar o seu tipo de leitor.

O inquérito e o teste foram respondidos em duas sessões, sem limite de tempo, espaçadas uma semana quando os estudantes se encontravam no primeiro ano. No terceiro ano, os estudantes responderam exactamente ao mesmo questionário com o mesmo intervalo de uma semana. Em média, os sujeitos demoraram cerca de 50 minutos em cada uma das sessões a responder ao inquérito e ao teste.

Sujeitos

Todos os 246 sujeitos frequentaram o Curso de Formação de Professores do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria. 128 sujeitos frequentaram a variante de Matemática e Ciências, 30 frequentam a variante de Português e Inglês, 29 a variante de Educação Musical e 59 a variante de Educação Física. Os sujeitos, à altura da resposta ao inquérito e ao teste, eram alunos dos 1.º e 3.º anos dos cursos referidos, tendo todos sido testados no primeiro e no terceiro anos.

A média de idades, no terceiro ano, é de 21;9 anos. A idade máxima é de 38 anos e a mínima de 18. A moda é de 20 anos e a mediana situa-se nos 21 anos. O desvio padrão das idades é de 3,28.

Todos os sujeitos foram voluntários, embora, à partida, não tivessem sido previamente informados sobre o assunto acerca do qual iriam ser inquiridos e testados, quer da primeira, quer da segunda testagem.

À partida, o conjunto dos sujeitos parece ser bastante uniforme e homogêneo quanto à sua formação básica e secundária e, mesmo, superior. Certos interesses também serão provavelmente afins.

Resultados

O estudo confirmou a existência dos três tipos de leitores que havíamos encontrado nas pré-testagens.

Tabela N.º 1 *Percentagem de cada tipo de leitores na amostra*

Tipo	Percentagem
A	53%
B	25%
C	22%

Mais de três quartos dos sujeitos lêem jornais, pelo menos todas as semanas.

Tabela N.º 2 *Leitura de jornais*

	<i>Todos os Dias</i>	<i>Uma Vez / Semana</i>	<i>Uma Vez / por Mês</i>	<i>Nunca</i>	<i>Não Responde</i>
Amostra	6%	72%	20%	1%	1%
Tipo A	3%	74%	22%	0%	2%
Tipo B	3%	83%	10%	0%	3%
Tipo C	15%	52%	26%	7%	0%

A esmagadora maioria dos sujeitos (82%) lê revistas semanalmente e quase todos lêem revistas uma vez por mês.

Tabela N.º 3 *Leitura de revistas*

	<i>Uma Vez / Semana</i>	<i>Uma Vez / Mês</i>	<i>Uma Vez / Ano</i>	<i>Nunca</i>
Amostra	82%	15%	1%	2%
Tipo A	83%	14%	0%	3%
Tipo B	77%	19%	3%	0%
Tipo C	85%	15%	0%	0%

Os leitores do tipo A gostam de ler sobretudo textos escolares, os do tipo B sobre artigos de jornal ou revista e os do tipo C apenas Literatura.

Tabela N.º 4 *O texto que o sujeito mais gostou de ler*

Tipo	Texto Escolar	Artigo de Jornal ou Revista	Religião	Literatura	Lit.^a para a Infância	Não Responde
Amostra	27%	10%	2%	46%	7%	13%
Tipo A	46%	0%	5%	25%	12%	8%
Tipo B	10%	39%	0%	16%	0%	35%
Tipo C	0%	0%	0%	100%	0%	0%

A maioria dos sujeitos lê, em média, 3 livros em três meses.

Tabela N.º 5 *Intervalo de leitura dos últimos 3 livros*

	1 Mês	3 Meses	1 Ano	2 Anos	3 Anos	4 Anos	5 Anos
Amostra	35%	22%	7%	4%	6%	1%	1%
Tipo A	7%	24%	46%	8%	11%	2%	2%
Tipo B	32%	45%	23%	0%	0%	0%	0%
Tipo C	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

A maioria dos sujeitos lê até 50 ou mais páginas impressas por semana.

Tabela N.º 6 *Páginas impressas lidas semanalmente*

	> 100 Páginas	Até 100 Páginas	Até 50 Páginas	Até 30 Páginas	Até 20 Páginas	Até 10 Páginas	Não Resp.
Amostra	10%	22%	33%	19%	11%	4%	1%
Tipo A	12%	25%	28%	15%	15%	5%	0%
Tipo B	3%	19%	42%	19%	10%	3%	3%
Tipo C	11%	19%	37%	26%	3%	3%	0%

Os sujeitos do tipo C são os que maior despesa fazem com textos impressos por razões escolares.

Tabela N.º 7 *Despesa média mensal em escudos com textos impressos (livros, revistas, jornais, fotocópias), por razões escolares*

	<i>Despesa</i>	<i>Máximo</i>	<i>Mínimo</i>
Amostra	4193	20 000	500
Tipo A	3789	15 000	500
Tipo B	3806	15 000	1 000
Tipo C	4888	20 000	2 000

Os sujeitos do tipo C são os que mais despesa fazem anualmente por razões não escolares com textos.

Tabela N.º 8 *Despesa anual em escudos com textos impressos (livros, revistas, jornais, fotocópias), por razões não escolares*

	<i>Despesa</i>	<i>Máximo</i>	<i>Mínimo</i>
Amostra	18 000	150 000	1 000
Tipo A	13 492	100 000	1 000
Tipo B	20 703	100 000	1 000
Tipo C	25 185	150 000	2 000

A maioria dos sujeitos requisita livros em bibliotecas duas vezes por mês.

Tabela N.º 9 *Frequência da requisição de livros em bibliotecas*

	<i>Raramente</i>	<i>Uma Vez / Trimestre</i>	<i>Uma Vez / Mês</i>	<i>Duas Vezez / Mês</i>	<i>Uma Vez / Semana</i>	<i>Mais de uma Vez / Semana</i>
Amostra	12%	8%	20%	30%	20%	8%
Tipo A	15%	6%	25%	28%	18%	6%
Tipo B	6%	3%	13%	39%	29%	10%
Tipo C	10%	19%	19%	26%	15%	10%

A maioria dos sujeitos frequenta semanalmente postos de venda de jornais e revistas.

Tabela N.º 10 *Frequência de postos de venda de jornais e revistas*

	<i>Raramente</i>	<i>Mensalmente</i>	<i>Semanalmente</i>	<i>Diariamente</i>	<i>Não Responde</i>
Amostra	8%	22%	62%	8%	5%
Tipo A	35%	52%	8%	0%	0
Tipo B	16%	58%	23%	3%	0
Tipo C	26%	41%	33%	0%	0

Mensalmente, a maioria dos sujeitos frequenta postos de venda de livros.

Tabela N.º 11 *Frequência de postos de venda de livros*

	<i>Raramente</i>	<i>Mensalmente</i>	<i>Semanalmente</i>	<i>Não Responde</i>
Amostra	28%	51%	19%	2%
Tipo A	35%	52%	8%	3%
Tipo B	16%	58%	23%	3%
Tipo C	21%	41%	33%	0%

Todos os leitores dos tipos A e C identificaram correctamente a superestrutura e a palavra-chave dos textos dos testes, mas, em média, 43% dos leitores do tipo B errou essa identificação.

Livros lidos

Nas suas leituras, notamos uma enorme diversidade de títulos. Os textos recentemente mais lidos, *Os Filhos da Droga* e *O Príncipezinho*, apenas o foram por menos de 10% dos sujeitos. Os textos que os sujeitos referem como sendo os seus preferidos conhecem também uma grande diversidade. *O Príncipezinho*, a obra que mais preferências somou, é a preferida de apenas 4% dos sujeitos.

A esmagadora maioria dos livros lidos pelos sujeitos (92%) é constituída por traduções. Só os leitores do tipo C leram autores que originalmente escreveram em Português. Só os leitores do tipo C referem ter lido ultimamente obras de Poesia, Teatro, Filosofia e Política. Os impropriamente chamados clássicos – portugueses ou não – não fazem parte das leituras destes jovens. Só Júlio Dinis, Camilo Castelo Branco e Flaubert, numa percentagem global de cerca de 1% de todos os livros lidos, figuram nas listas apresentadas pelos leitores. Os leitores do tipo A lêem essencialmente Paraliteratura e obras de que foram criadas versões fílmicas ou séries televisivas. São os únicos que afirmam

ter lido obras religiosas (menos de 1%). Na segunda testagem, realizada dois anos depois da primeira, 18% dos sujeitos do tipo A apresentam como últimas obras lidas exactamente as mesmas que referiram dois anos antes, 4% duas das mesmas e 11% uma mesma. Nenhum dos sujeitos dos tipos B e C o faz. Os sujeitos do tipo B preferem obras a que chamaremos de actualidade, nomeadamente de Ecologia, Desporto, Feminismo.

Médias de conclusão dos cursos

Da amostra, foram excluídos dois sujeitos que não concluíram os respectivos cursos.

Os leitores do tipo A concluíram os respectivos cursos, em média, com a classificação final de 14,2 valores.

Os leitores do tipo B concluíram os respectivos cursos, em média, com a classificação final de 13,3 valores.

Os leitores do tipo C concluíram os respectivos cursos, em média, com a classificação final de 12,8 valores.

Comentário

Parece não se poder dizer que os jovens considerados na amostra, estudantes do ensino superior, não lêem. Em média, 65% dos sujeitos lêem mais ou muito mais de 30 páginas por semana.

As leituras são quase exclusivamente feitas em Português. Apenas alguns alunos de Inglês referem títulos em Inglês. Note-se, porém, que uma vasta maioria (92%) das obras referidas pelos sujeitos é constituída por traduções.

A Poesia e o Teatro não fazem, em regra, parte das leituras dos sujeitos.

Aqueles autores a que vulgarmente se vem chamando *clássicos* quase não fazem parte das leituras destes jovens. Essa pouca apetência pela leitura dos clássicos é compensada pela preferência por edições recentes, o que os coloca numa grande dependência face ao mercado livreiro.

Parece haver alguma consistência entre o tipo de leitor e a sua classificação final de curso. Aqueles que parecem ser os leitores que melhor repetem o que leram (e, provavelmente, aquilo que ouviram nas aulas e que não parecem grandemente capazes de apresentar opiniões próprias, de discordar, de discutir, de contrapor) são os que obtêm melhor classificação final de curso e os únicos que, em média, concluem o curso com a informação final de Bom,

provavelmente os melhor colocados para fazerem pós-graduações e, certamente... melhor reproduzirem o sistema. Note-se que, cruzando os resultados atrás referidos, as leituras de muitos destes estudantes deverão resumir-se, essencialmente, aos apontamentos. Talvez sejam, tendo como indicador apenas as suas leituras, os que menor curiosidade intelectual e inquietação revelam.

Os leitores de tipo C, que mais facilmente revelam capacidade de avaliar o que lêem, discordar e ter opinião própria são os mais penalizados na classificação final de curso. Será esse o preço que terão de pagar por, eventualmente, discordarem dos Mestres e quererem pensar – bem ou mal – pela sua própria cabeça? Os seus mestres não tolerarão – ou, pelo menos, conviverão mal com – a heterodoxia?

Os leitores do tipo B, aqueles que menores qualidades revelam de leitores e os que, de muito longe, mais erros revelam nas suas leituras, são classificados intermediamente pelos seus mestres, próximos dos melhores. Será que a sua vivacidade, a sua capacidade de falarem daquilo que querem e não daquilo que lhes é proposto é interpretada pelos respectivos Mestres como um sinal de génio... apesar de lhes faltarem qualidades de rigor, por exemplo? Será que ser fala-barato, nestas circunstâncias, compensa?

Reflexão final

Parecem, de facto, existir tipos diferentes de leitores com perfis distintos. Esta verificação permite-nos olhar a formação no ensino superior por uma perspectiva outra. As licenciaturas ou equivalentes não são, hoje, cursos de formação terminal. São, entre outras coisas, percursos intermediários. Se é verdade que, no final, os estudantes devem não só revelar competências várias, não é menos verdade que será preciso valorizar e não penalizar tão grandemente, como os resultados apresentados poderão parecer indicar, qualidades críticas, heterodoxas dos estudantes. Talvez estejam em causa não só os processos de ensino e de avaliação utilizados, como também a incapacidade de ver, encontrar, identificar alguns daqueles que parecem revelar qualidades que serão de excepção.

Referências

- DIXON, P., Bortolussi, M., Twilley, L. C. & Leung, A. (1993) – Literary Processing and Interpretation: towards Empirical Foundation. *Poetics*, N.º 22, p. 5-33.
- ELLEY, W. B. (1992) – *How in the World do Students Read*. S. l.: The International Association for the Evaluation of Education Achievement.
- LEGGO, C. (1991) – The Reader as Problem-Maker: Responding to a Poem with Questions. *English Journal*, Vol. 80, N.º 7, p. 58-60.
- SEIXO, M.^a A. (1983) – “O Escândalo do Ensino do Português”. In Moura, V. G. (ed.) *Estão a Assassinar o Português! 17 Depoimentos*. Lisboa: I.N.-C.M.
- TAYLOR, I & Taylor, M. M. (1983) – *The Psychology of Reading*. Nova Iorque: Academic Press.
- SEARLE, J. R. (1979). Metaphor. In Ortony, A. (ed.) (1979) – *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 92-123.
- van DIJK, T. A. & Kintsch, W. (1983) – *Strategies of Discourse Comprehension*. Nova Iorque: Academic Press.

ANEXOS

INQUÉRITO

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____ Data da Realização: ____ / ____ / ____

1. Costuma ler jornais?

todos os dias uma vez por semana uma vez por mês nunca
(marque um X sobre a sua situação)

2. Costuma ler revistas?

uma vez por semana uma vez por mês uma vez por ano nunca
(marque um X sobre a sua situação)

3. Costuma ler livros para além dos que é obrigado a ler para estudar?

um livro por semana 2 livros por mês 1 livro por mês de vez em quando nunca
(marque um X sobre a sua situação)

4. Fale do texto que, até hoje, mais gostou de ler e que com mais frequência recorda. Se possível, identifique-o com exactidão.

5. Indique os títulos dos últimos 3 livros que leu por razões não escolares.

Último: _____ Ano: _____

Penúltimo: _____ Ano: _____

Antepenúltimo: _____ Ano: _____

6. Fale do último texto que leu por razões escolares.

7. Quantas páginas impressas (de livros, revistas, fotocópias) costuma ler, em média, semanalmente, por razões escolares?

até 10 ☐ até 20 ☐ até 30 ☐ até 50 ☐ até 100 ☐ mais de 100 ☐

8. Que despesa faz, em média, **mensalmente**, com textos impressos (livros, revistas, jornais, fotocópias), por razões escolares?

_____escudos

9. Que despesa faz, em média, **anualmente**, com textos impressos (livros, revistas, jornais, fotocópias), por razões **não** escolares?

_____escudos

10. Se costuma requisitar livros em bibliotecas, com que frequência o faz?

raramente ☐ uma vez por trimestre ☐ uma vez por mês ☐
duas vezes por mês ☐ uma vez por semana ☐ mais de uma vez por semana ☐

11. Com que frequência costuma frequentar postos de venda de jornais e revistas

raramente ☐ mensalmente ☐ semanalmente ☐ diariamente ☐

de livros

raramente ☐ mensalmente ☐ semanalmente ☐

TESTE N.º 1

Leia atentamente o texto e responda ao questionário:

TEXTO N.º 1

Havia
Na minha rua
Uma árvore triste.

Quebrou-a o vento.

Ficou tombada,
Dias e dias,
Sem um lamento.

(Assim fiquei quando partiste...)

Saul Dias

QUESTIONÁRIO

1. De que fala o texto?

2. Qual lhe parece ser a palavra-chave? Justifique sumariamente a sua escolha.

3. Apresente brevemente a sua leitura do texto.

TESTE N.º 2

Leia atentamente o texto e responda ao questionário:

TEXTO N.º 2

Nem sempre os votos de “Feliz Natal e Bom Ano Novo” são bem-vindos. A procura de meios originais para desejar Boas-Festas pode ter consequências desagradáveis. Foi o que aconteceu com a Telecom no Natal de 1993. Para cativar os seus grandes clientes, a empresa decidiu enviar cerca de 50 disquetes a 50 empresas e bancos desejando um “Feliz Natal” e um “Bom Ano Novo” e aproveitando ainda a oportunidade para apresentar uma lista dos seus produtos.

A intenção era a melhor, mas as primeiras disquetes a serem enviadas continham um vírus que bloqueava o sistema de arranque dos computadores. Em linguagem informática, o vírus, designado de *borus*, ataca o *boot* do sistema DOS.

A Telecom, contactada pela VISÃO, confirmou o facto, lamentando o sucedido. Mas ainda não conseguiram apurar como surgiu o vírus. O que se sabe é que a primeira disquete não tinha qualquer problema. Assim, pode ter vindo de um computador onde aquela tenha sido introduzida, ou então colocado por alguém, eventualmente um funcionário da empresa deseioso de ver os sistemas dos grandes clientes da Telecom entrarem em órbita.

Num banco de Lisboa para onde foram enviadas quatro dessas disquetes para diferentes departamentos uma semana antes do Natal, o vírus só não afectou o serviço aos clientes porque a instituição possui um sistema de controlo de virose e todas as disquetes são examinadas antes de entrarem em serviço. Apesar disso, afectou alguns terminais do sistema secundário.

A Telecom diz que apenas duas empresas se queixaram do sucedido, e desde então foi suspenso o envio das disquetes, pelo que só 5% das 50 enviadas causaram problemas.

Agora tudo parece estar calmo, mas decerto que no próximo Natal a Telecom irá escolher outra forma de, simpaticamente, desejar Boas-Festas.

VISÃO n.º 44, p. 58

QUESTIONÁRIO

1. De que fala o texto?

2. Qual lhe parece ser a palavra-chave? Justifique sumariamente a sua escolha.

3. Apresente brevemente a sua leitura do texto.

TESTE N.º 3

Leia atentamente o texto e responda ao questionário:

TEXTO N.º 3

Pode-se visualizar uma animal com fúria, com medo, triste, alegre, assustado. E com esperança? E porque não?

O cão crê que o seu dono chega depois de amanhã? - Então *o que é que* ele não pode? - Como é que eu decido? - Que resposta é que devo dar?

É só capaz de ter esperança quem é capaz de falar? Só quem domine o uso de uma linguagem? Isto é: os fenómenos da esperança são modificações desta complicada forma de vida. (Se um conceito tem em vista as características da escrita cursiva dos homens, então não tem qualquer aplicação a seres que não escrevem).

Wittgenstein

QUESTIONÁRIO

1. De que fala o texto?

2. Qual lhe parece ser a palavra-chave? Justifique sumariamente a sua escolha.

3. Apresente brevemente a sua leitura do texto.

TESTE N.º 4

Leia atentamente o texto e responda ao questionário:

TEXTO N.º 4

Soneto à maneira de Camões

Esperança e desespero de alimento
 Me servem neste dia em que te espero
 E já não sei se quero ou se não quero
 Tão longe de razões é meu tormento.

Mas como usar amor de entendimento?
 Daquilo que te peço desespero
 Ainda que m'o dês - pois o que eu quero
 Ninguém o dá senão por um momento.

Mas como és belo, amor, de não durares,
 De ser tão breve e fundo o teu engano,
 E de eu te possuir sem tu te dares.

Amor perfeito dado a um ser humano:
 Também morre o florir de mil pomares
 E se quebram as ondas no oceano.

Sophia de Mello Breyner Andresen

QUESTIONÁRIO

1. De que fala o texto?

2. Qual lhe parece ser a palavra-chave? Justifique sumariamente a sua escolha.

3. Apresente brevemente a sua leitura do texto.

TESTE N.º 5

Leia atentamente o texto e responda ao questionário:

TEXTO N.º 5

Num momento em que a rebelião de militantes islâmicos contra o governo militar da Argélia assume proporções dramáticas, Leila Aslaoui, uma advogada de 49 anos, ex-membro do governo argelino e cujo marido foi assassinado por radicalistas, tem a coragem de se opor ao terrorismo que se vive naquele país norte-africano.

O *Le Nouvel Observateur* classificou-a entre as dez pessoas - sendo, entre elas, a única mulher - que, a seu modo, incamam o drama argelino e as tendências que influirão, de uma maneira determinante, para a saída do conflito. Leila Aslaoui, uma das militantes feministas e anti-islamistas mais activas, aceitou, em 1991, o cargo de Ministro da Juventude e dos Desportos do executivo argelino. O ano passado foi nomeada Secretária de Estado da Solidariedade Nacional e da Família e tornou-se porta-voz do governo. Mas, em finais de

Setembro, demitiu-se, “recusando caucionar a política de aproximação com os dirigentes detidos da Frente Islâmica de Salvação (FIS)” caucionada pelo actual presidente, o general Liamine Zeroual. O marido, dentista em Argel, foi assassinado no dia 17 de Outubro do ano passado. Ainda assim, ela continua a sua campanha contra os “bárbaros” e a favor de uma solução democrática para a crise argelina que ameaça transbordar para a Europa, nomeadamente para a França, país colonizador, como se viu com o acto terrorista do desvio de um avião da *Air France* por radicais do Grupo Islâmico Armado (GIA), a 24 de Dezembro passado. Segundo Leila Aslauoui, “a solução não está nas mãos de um sistema que provou, desde há trinta anos, a sua incompetência, e muito menos nas dos assassinos, degoladores e violadores”. Segundo o *Le Nouvel Observateur*, ela recusa, no entanto, colocar no mesmo plano “os tiros das forças da ordem” e “os crimes dos terroristas”.

Máxima, N.º 78, p. 24

QUESTIONÁRIO

1. De que fala o texto?

2. Qual lhe parece ser a palavra-chave? Justifique sumariamente a sua escolha.

3. Apresente brevemente a sua leitura do texto.

TESTE N.º 6

Leia atentamente o texto e responda ao questionário:

TEXTO N.º 6

Aprender a *pensar*: nas nossas escolas não se tem já a menor noção disto. Mesmo nas universidades, mesmo entre os autênticos doutos da filosofia começa a cair em desuso a lógica como teoria, como prática, como *ofício*. Leiam-se livros alemães: nem a mais longínqua recordação já de que para pensar se requer uma técnica, um plano de estudos, uma vontade de mestria, - que o pensar deve ser aprendido como deve ser aprendido a dançar, *como* uma espécie de dança... Quem conhece já por experiência, entre alemães, esse subtil estremecimento que os pés ligeiros no espiritual transmitem a todos os músculos! - O teso torpor do gesto espiritual, a mão *tosca* ao agarrar - isto é alemão até ao ponto de no estrangeiro se confundir com o ser-se alemão enquanto tal. O alemão não tem dedos para perceber as *nuances*... O mero facto de os alemães terem suportado os seus filósofos, sobretudo aquele estropiado conceptual, o mais disforme que existiu, o *grande Kant*, proporciona uma noção não pequena da graça alemã. - Não se pode subtrair, com efeito, da *educação aristocrática o dançar* sob todas as suas formas, o saber *dançar* com os pés, com os conceitos, com as palavras; tenho de dizer ainda que também há que saber dançar com a *pena*, - que há que aprender a *escrever*? - Porém neste ponto converter-me-ia num completo enigma para os leitores alemães..."

F. Nietzsche no *Crepúsculo dos Ídolos ou Como se Filósofa às Marteladas*.

Tradução da edição original de 1889.

QUESTIONÁRIO

1. De que fala o texto?

2. Qual lhe parece ser a palavra-chave? Justifique sumariamente a sua escolha.

3. Apresente brevemente a sua leitura do texto.
