

A formação para o ensino da leitura*

Inês Sim-Sim Universidade Católica Portuguesa

Introdução

A representação escrita da língua é uma invenção cultural com “somente” 5000 anos de existência e que, ao contrário da linguagem oral, não faz parte da nossa herança evolucionária. A leitura e a escrita, usos secundários da língua, não são competências adquiridas natural e espontaneamente como a língua oral, o que significa que têm que ser ensinadas, cabendo à escola a grande responsabilidade desse ensino.

A aprendizagem da leitura é um processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação sistematizada por parte de quem ensina. De uma forma simples e transparente o grande poeta e dramaturgo alemão Johann Goethe expressou a complexidade e morosidade do processo quando, questionado sobre o momento em que aprendera a ler, afirmou ter necessitado para tal de 80 anos e não ter a certeza de já então o ter conseguido. Com efeito, aprender a ler é um processo contínuo que não se esgota temporalmente no momento em que se domina a tradução dos sons em letras, característica das línguas de escrita alfabética. Saber ler significa, fundamentalmente, ser capaz de extrair informação de material escrito, qualquer que seja o suporte (de papel ou informático), qualquer que seja o tipo de texto e qualquer que seja a finalidade da leitura, transformando essa mesma informação em conhecimento.

A dificuldade de extrair informação de forma rápida e eficaz de material escrito, que caracteriza a maré de iliteracia que ameaça muitas das sociedades actuais, está relacionada com exigências colocadas pela profusão e diversidade de informação escrita com que cada cidadão se tem de confrontar nos dias de hoje. As exigências literácitas da sociedade actual são qualitativa e quantitativamente superiores às colocadas no passado, o que implica uma preocupação acrescida com o ensino da leitura no período de vida escolar do cidadão. Os baixos níveis de literacia e os diminutos hábitos de leitura dos portugueses, que são notícias recorrentes na comunicação social, alarmam os decisores políticos e nos preocupam a todos, só poderão ser eficazmente combatidos se for investido um esforço efectivo no melhor ensino da leitura na escola e, portanto, no empenhamento na formação de professores nesta área.

* Texto resultante de intervenção no colóquio sobre “*A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*”, organizado pelo INAFOP. Lisboa, 17 de Maio de 2001.

A consciência da importância desta problemática por parte dos governos e de instâncias internacionais está patente nos muitos estudos realizados¹ e nas consequentes directivas que deles emanam. Entre nós, pela sua importância e oportunidade, são de salientar as referências específicas à acção pedagógica no domínio do ensino da leitura e da escrita e à promoção da emergência de leitura e escrita, constantes nos Perfis Específicos de Desempenho do Professor do 1.º Ciclo e do Educador de Infância². De acordo com o primeiro, o professor do 1.º Ciclo

“promove a aprendizagem de competências de escrita e de leitura, mobilizando conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação oral.”

“incentiva os alunos a utilizar diversas estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura em variados tipos de textos e com diferentes finalidades.”

Sobre a acção pedagógica específica do educador de infância é referido que

“favorece o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de actividades de exploração de materiais escritos.”

Pelo que significam de referenciais relativos à actividade docente, os referidos perfis de desempenho profissional constituem-se como um quadro orientador para as escolas de formação de professores, no que respeita à organização da formação destes profissionais e, consequentemente, na certificação dos diplomados.

Ensinar a ler eficazmente implica possuir um nível elevado de conhecimento da língua em que se ensina a ler, no nosso caso do português, uma sólida compreensão dos conceitos que subjazem ao desenvolvimento de competências que resultam de processos de aquisição natural e espontânea, como são a compreensão e a expressão oral, e dos processos e estratégias pedagógicos que devem enformar a aprendizagem de competências secundárias, como são a leitura e a expressão escrita.

A proposta de organização da formação para o ensino da leitura que adiante apresentarei resulta do conhecimento que a investigação já disponibilizou sobre o assunto, das recomendações nacionais e internacionais disponíveis e da minha experiência e reflexão como formadora de professores no campo do ensino da leitura. Formar profissionais para o ensino da leitura implica, em minha opinião, disponibilizar-lhes o conhecimento que a investigação acumulou, particularmente nos últimos 20 anos, proporcionar-lhes a integração desse conhecimento através de uma profícua articulação entre a teoria e a prática, organizando a formação a partir do conhecimento e da experiência de leitura com que os formandos nos chegam à escola de formação.

¹ Conferir, a propósito, as referências ao *Kingman Report*, aos dois relatórios da *The Learning First Alliance* e ao relatório *Initial Teaching of Reading in the European Union*, referidos no artigo deste caderno “Um retrato da situação: Os dados e os factos”.

² Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto.

Dito de uma outra forma, construir com eles uma formação centrada na aprendizagem de cada formando, ancorada na investigação e monitorizada pela prática (cf. Figura 1).

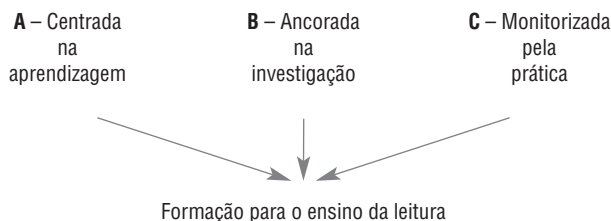


Figura 1
Esquema de proposta de formação para o ensino da leitura

A – Conhecimento dos formandos sobre leitura
B – Informação teórica fundamentada em dados de investigação
C – Experiências reflectidas de ensino da leitura

A formação centrada na aprendizagem do formando

Para Lev Vygotsky, a capacidade de ensinar e de obter proveito do que é ensinado (*i.e.*, aprender) é um atributo particular da espécie humana. O conceito de *zona potencial de desenvolvimento*³, por ele architectado e descrito, tem como fulcro nuclear o efeito do ensino na aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento humano. O ensino para Vygotsky representa o meio através do qual o desenvolvimento pessoal progride, devendo ser dirigido para as capacidades e funções emergentes do sujeito aprendente (1978).

Aprender a ensinar é um campo em que a interpenetração entre aprendizagem e ensino ganha contornos simbióticos. Com efeito, aprender a ensinar é um processo de dupla face, pois implica, simultaneamente, lidar com a aprendizagem do ponto de vista do que aprende a ensinar (o formando) e do que aprende o que se ensina (a criança). Usar com o formando a reflexão sobre o próprio acto de aprender (a ensinar) pode ajudar na consciencialização de como se processa a aprendizagem.

Ao postular uma formação para o ensino da leitura centrada na própria aprendizagem do formando (sobre esse ensino), estou a assumir que o que hoje se sabe sobre o fenómeno da aprendizagem se aplica tanto aos alunos (crianças) quanto aos adultos (futuros professores incluídos). Para ambos, adultos e crianças, a aprendizagem é um processo de aquisição de conhecimento que se estrutura a partir da relação que se estabelece entre o conhecimento prévio que se possui sobre o assunto e a nova informação que é objecto de aprendizagem. Para os adultos, o grande obstáculo à aprendizagem não é normalmente a falta de conhecimento prévio, mas sim um conhecimento prévio incorrecto ou

³ "The zone of proximal development [...] is the distance between the [child's] actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determine through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers" (1978, p. 86).

apenas parcial e que temos relutância em abandonar. É por isso que aprender pode ser penoso, já que envolve sentimentos de perda.

O primeiro grande obstáculo com que sempre me confronto ao iniciar a formação sobre o ensino da leitura a um novo grupo de formandos tem a ver com os conceitos de leitura e de ensino da leitura que trazem para o curso. Compreender as percepções sobre a experiência de leitura com que nos chegam tem sido para mim um óptimo ponto de partida para desenvolver com eles um quadro conceptual sobre o ensino da leitura. Invariavelmente, ler para eles é simplesmente decifrar, *i.e.*, traduzir letras em sons, e ensinar a ler significa ensinar as letras. Se não lhes desconstruirmos estas noções, tudo o que aprenderão sobre leitura será construído sobre um conhecimento prévio enviesado. É um pouco o que acontece na elucidativa fábula⁴ de Leo Lionni sobre o peixe que, sempre tendo vivido dentro de água, ao ouvir a narrativa de uma rã viajante, imaginava as vacas e as aves, que nunca vira, como peixes com tetas e com barbatanas aladas, respectivamente.

A reformulação por parte dos formandos do conceito que possuem sobre leitura e, conseqüentemente do seu ensino, poderá ser o passo decisivo na construção de um conhecimento eficaz das competências pedagógicas que necessitam para ensinar a ler. Ainda que necessário, este passo é apenas a primeira etapa. A construção de autonomia, confiança e eficácia para ensinar a ler, objectivo final da formação, exige o conhecimento estruturado de conteúdos específicos que se materializam no domínio do uso de estratégias pedagógicas apropriadas, sabendo como usá-las, quando usá-las e porque usá-las.

De entre os conteúdos que os formandos terão que aprender, e portanto a serem contemplados na formação, salienta-se a temática (i) *da emergência de leitura*, período caracterizado pelo aparecimento de comportamentos de leitura de base logográfica⁵, e pela descoberta do aprendiz de leitor dos grandes princípios que regulam a linguagem escrita, sem o domínio dos quais qualquer ensino formal da leitura pode transformar-se em fábrica das ditas "dificuldades de aprendizagem" que ameaçam (e povoam) assustadoramente os primeiros anos de escolaridade do nosso sistema de ensino.

Um outro aspecto a abordar na formação prende-se com (ii) *a importância do conhecimento do princípio alfabético*, base da correspondência letra/som e crucial no domínio da descodificação fonológica sequencial que caracteriza a escrita alfabética. Saber como desenvolver nas crianças estratégias que lhes facilitem o domínio e automatização da correspondência alfabética⁶ é crucial para as ensinar a ler. O mesmo se passa com a etapa seguinte, *i.e.*, o conhecimento pelo aprendiz de leitor de estratégias de cariz ortográfico que permitem o rápido conhecimento da estrutura interna da palavra e, conseqüentemente, da relação entre a palavra conhecida e unidades lexicais afins. "Teachers cannot teach the relationships between speech and print systematically, explicitly, and skilfully unless they understand how spelling

⁴ *Fish is Fish*.

⁵ Reconhecimento visual de um conjunto de palavras de grande frequência de ocorrência no quotidiano da criança.

⁶ Entre as quais, actividades que visam o desenvolvimento da consciência fonológica.

represent sounds, syllables, and meaningful parts of words" (Learning First Alliance, 2000, p. 14). É portanto essencial que a formação dedique uma atenção especial a este domínio.

A decifração do sistema alfabético e a sua automatização, sendo cruciais na aprendizagem da leitura, não esgotam o essencial do ensino da leitura. Ler é extrair significado, o mesmo é dizer, compreender o que está escrito. *Ensinar a compreender* é um outro campo (iii) a privilegiar na formação para o ensino da leitura. O domínio da compreensão exige perceber os mecanismos cognitivos subjacentes e as estratégias mais eficazes para abordar de forma intensiva um texto, reconhecendo-lhe as características estruturais, relacionando o conhecimento prévio com o assunto do texto, antecipando informação através do reconhecimento de indicadores temáticos (título, gravuras), identificando vocábulos-chave e sintetizando o essencial da mensagem. Dito de uma outra forma, é necessário formar o futuro professor para ajudar a criança a desenvolver estratégias de automonitorização de leitura que lhe possibilitem obter do texto um sentido tão profundo quanto possível e enraizar hábitos de leitura, essenciais à prática de leitura extensiva e, conseqüentemente, ao prazer de ler.

A eficácia da aprendizagem, qualquer que ela seja, depende muito da utilidade do que é aprendido para aquele que aprende. No caso concreto, julgo determinante no sucesso da formação para o ensino da leitura que os formandos compreendam, através da consciencialização da sua própria experiência de leitores, o que é que está em causa na aprendizagem da leitura. E é essa consciência que facilitará e alimentará permanentemente o *transfer* para o ensino, na medida em que aprender a ensinar a ler é, também, aprender a ler e, como dizia Goethe, a aprendizagem da leitura é empreitada para uma vida...

Ao colocar no centro da formação para o ensino da leitura a aprendizagem do formando, não quero, de modo algum, ignorar a importância que a formação teórica desempenha nessa mesma formação. O fulcro da questão está em que a informação teórica surja articulada com experiências práticas de aprendizagem de leitura do próprio formando e de ensino com as crianças. A eficácia da formação depende em grande parte do sucesso que, como formadores, conseguirmos na integração dos conhecimentos teóricos com as actividades práticas de leitura e de ensino da leitura.

Saber ensinar a ler exige, em minha opinião, uma permanente actualização teórica, fundamentada na investigação, mas requer também uma constante reflexão de como se está a ensinar a ler e, acima de tudo, uma saudável dependência da condição de amante da leitura por parte de quem ensina a ler...

A formação ancorada na investigação

Durante décadas, a formação para o ensino da leitura consistiu em ensinar aos formandos receituários de sequências de processos metodológicos, frequentemente antagónicos, que poderíamos hoje agrupar em abordagens

fónicas⁷ e globais⁸. A dicotomia processológica, alicerçada muitas vezes em pressupostos teóricos mal digeridos e condimentada por cargas ideológicas, esteve na origem do extremar de posições que gerou a célebre “guerra dos métodos” e que transformou experiências pedagógicas válidas em cruzadas e autos-de-fé, idolatrando algumas práticas como se de verdades absolutas se tratassem e apodando outras de heresias, sem a preocupação da procura do rigor que deve caracterizar qualquer questionamento científico.

A diferença que existe entre a aplicação de uma mezinha e o uso de uma terapêutica apropriada à situação é que a primeira é cega no processo de aplicação, não requerendo conhecimentos técnicos e científicos sobre o conteúdo e a forma de o aplicar, e ignorando as diferenças dos destinatários, enquanto a segunda exige, por parte de quem dirige a terapêutica, um conhecimento esclarecido do processo e das possibilidades estratégicas disponíveis, sabendo como aplicá-las e porque aplicá-las. É esta exigência de conhecimento, decorrente de uma formação de nível superior, que tem que estar hoje presente na formação para o ensino da leitura.

Formar para ensinar a ler não pode mais ficar-se no ensino de receituários de métodos de leitura, sejam eles fónicos ou globais, e que os futuros docentes aplicarão como se de uma mezinha se tratasse. Como qualquer outra formação de nível superior, formar para ensinar a ler tem de obedecer a critérios de qualidade que incorporem a riqueza inquestionável disponibilizada pelos dados da investigação, tendo sempre presente que este, como qualquer outro domínio do conhecimento, evolui e o que é hoje dado como estabelecido será amanhã desafiado. Porque se trata de formação inicial, há, contudo, que acautelar que os formandos compreendam que a transposição dos dados de investigação para decisões referentes à prática profissional “deverá ser temperada pela sabedoria, experiência e sensibilidade [dos professores] e equacionada tendo em conta as necessidades de cada criança ou grupo de crianças” (Learning First Alliance, 1998, p. 5).

No que respeita à investigação específica sobre a aprendizagem da leitura, a produção de conhecimento tem sido tão rica nos últimos 40 anos que Besner and Humphreys (1991) consideram que nenhum outro assunto no âmbito das ciências cognitivas encheu tantas páginas de livros e revistas da especialidade como este tema, o que significa um substancial progresso empírico, teórico e aplicado. A procura de conhecimento neste campo tem beneficiado de olhares diferentes sob o ponto de vista disciplinar e metodológico. Estudos de caso, estudos etnográficos, experimentais, correlacionais, investigações no campo da cognição, da psicologia do desenvolvimento, da linguística, da sociologia, do ensino, todos eles têm contribuído para o conhecimento actual que temos sobre esta competência que faz de nós “construtores de significado”. Procurando uma

⁷ Prevalência de actividades de ensino explícito da correspondência letra/som, seguindo a via do processamento ascendente da informação.

⁸ Opção de ensino da leitura que parte do conhecimento prévio do enunciado, em que a palavra, unidade-base de significado, é trabalhada globalmente, dando preferência a estratégias de processamento descendente e excluindo o ensino explícito da correspondência letra/som.

síntese, diria que podemos agrupar em três grandes domínios os trabalhos desenvolvidos nas últimas décadas, a saber: (i) estudos sobre a leitura como actividade linguística; (ii) estudos sobre os determinantes no desempenho de leitura (preditores de sucesso e sinalizadores de dificuldades); e (iii) estudos sobre os determinantes na eficácia de ensino (estratégias pedagógicas em diversas fases e situações).

Até meados do século passado, a leitura e, conseqüentemente o seu ensino, era vista como uma actividade grafoperceptiva e a então chamada "propedêutica" da leitura tinha como objectivo desenvolver nas crianças um conjunto de capacidades de discriminação visual (e realização motora) que lhes permitissem dominar os traços distintivos das letras e "ficar prontas" para aprender a ler. Os trabalhos do linguista Noam Chomsky (a partir de 1965) deram origem a uma miríade de investigações no campo da linguística, da psicologia do desenvolvimento e da educação sobre o desenvolvimento da linguagem oral (processos de aquisição e desenrolar do desenvolvimento⁹) e a sua relação com a aprendizagem da linguagem escrita, alterando completamente a visão estática da "prontidão para a leitura", omnipresente nos trabalhos dos anos 60 e 70.

A aprendizagem da leitura passou então a ser vista como o desenvolvimento de um uso secundário da língua e todas as perspectivas teóricas que inspiram e enformam os estudos actuais são consonantes com o facto de que o processo de aprender a ler implica tornar consciente o conhecimento que o sujeito possui sobre a língua oral, no que respeita aos sons, às unidades lexicais e às estruturas gramaticais¹⁰. O modelo de processamento paralelo ou interactivo (Rumelhart, 1985) que tenta explicar a forma como integramos a informação linguística oral parece aplicar-se igualmente ao processamento da linguagem escrita; os dados da investigação desenvolvida nos últimos 20 anos sobre desenvolvimento da linguagem oral e aprendizagem da leitura têm vindo consistentemente a revelar que estes dois processos se encontram muito próximos e se interinfluenciam. Esta relação de interdependência, sendo tema central da investigação, não pode ser esquecida na formação para o ensino da leitura.

Tratando-se a leitura de uma actividade linguística, o seu ensino passou a ter como objectivo o domínio de estratégias de extracção de significado, desde os primeiros contactos com material escrito até às fases de domínio fluente. O conceito de emergência de leitura, descrito e tematizado por Marie Clay em 1966, constitui-se como um dos campos profícuos de investigação e um dos pilares actualmente presentes no ensino da leitura. Conseqüentemente, a formação de educadores de infância e de professores do 1.º Ciclo não pode, de modo algum, ignorar as pesquisas sobre a importância da emergência de

⁹ Sem pretensões de exaustão, recordo pela influência seminal Roger Brown, Lois Bloom, Ursula Bellugi, Courtney Cazden, Michael Maratsos, David McNeil, Dan Slobin, Paula Menyuk, Berko Gleason, Catherine Snow, Eve Clark, A. Karmiloff-Smith, A. Sinclair.

¹⁰ Igualmente sem pretensões de exaustão, recordo os trabalhos de J. Downing, I. Mattingly, K. Stanovich, I. Liberman, I. Lundberg, Peter Bryant, Jesus Alegria, José Morais, Rezzo Titone.

comportamentos de leitura e escrita na criança e a inerente necessidade de pedagogicamente favorecer a exploração de material escrito em idades precoces.

Os campos de pesquisa que tenho vindo a enunciar tiveram como implicações pedagógicas a procura de preditores fiáveis de sucesso na aprendizagem da leitura e, em conformidade, na identificação de dificuldades na aprendizagem desta competência¹¹. De entre outros determinantes de sucesso, salientam-se, pelo poder de fiabilidade: (i) o nível de conhecimento da língua oral, nomeadamente a riqueza vocabular e o domínio da complexidade frásica; (ii) o nível de consciência linguística, particularmente da consciência fonológica dos sons da língua em que se aprende a ler; e (iii) o conhecimento precoce dos grandes princípios que regulam a escrita (significado, direcionalidade e posicionamento das unidades gráficas). Desconhecer os inúmeros e promissores resultados nestes campos de investigação é desprezar causas poderosas de sucesso e, portanto, de insucesso na aprendizagem da leitura. A formação não pode, por isso, desprezar o manancial de conhecimento hoje já disponível neste domínio e constantemente em actualização.

A heterogeneidade linguística e cultural da população que frequenta as nossas escolas é uma realidade recente e resultante da universalização da educação. O desconhecimento por parte dos professores de como abordar esta realidade, no que respeita ao ensino da leitura, espelha-se nas elevadas taxas de insucesso na aprendizagem desta competência, afectando todo o sucesso escolar. Se queremos alterar o rumo, é necessário ir beber a estudos realizados noutros países que nos precederam no fenómeno da massificação do ensino e incorporar o conhecimento aí adquirido na formação dos actuais e futuros docentes que ensinam ou irão ensinar a ler, quer nas fases iniciais de aprendizagem, quer posteriormente ao longo de todo o percurso escolar.

Com base no que a investigação nos trouxe sobre a essência do processo de leitura, desde os anos 80 que consistentemente são realizados estudos sobre a eficácia de abordagens pedagógicas específicas, designadamente com populações linguisticamente diferentes (monolíngues e bilíngues), em fases de aprendizagem distintas (em processo de aprendizagem da decifração ou da monitorização da compreensão). A riqueza de toda a informação disponível é um manancial que não pode ser esquecido pelas instituições de formação de professores.

Ao defender que a formação não pode alhear-se da investigação, não quero significar que o objectivo é fazer dos futuros docentes investigadores, mas sim muni-los com apetrechos de análise que lhes permitam compreender o desenvolvimento das pesquisas realizadas e introduzir nas suas práticas o que tem vindo a ser conhecido sobre o assunto. Ancorar a formação no conhecimento proveniente da investigação é, portanto, salvaguardar que a nova geração de professores aprenderá a questionar-se sobre o conhecimento e sobre a sua própria prática de ensino.

¹¹ Igualmente sem pretensões de exaustão, e para além dos investigadores referidos na nota 10, recorro os estudos de Keith Stanovich, Frank Vellutino, Marilyn Adams, Kenneth e Yetta Goodman, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Marie Clay.

A formação monitorizada pela prática

As teorias actuais sobre aprendizagem e *transfer* de aprendizagem colocam uma ênfase especial na prática, não no sentido de uma repetição cega de actividades, mas num exercício orientado por um propósito intencional, focalizado na resolução de problemas bem definidos e desenhados, e eficazmente supervisionado (National Research Council, 1999). O propósito intencional de uma actividade, ou prática deliberada, implica a monitorização da aprendizagem-alvo, *i.e.*, o *feedback* do processo de consecução do objectivo pretendido, traduzido no êxito ou inêxito da resolução do problema em causa. É esta forma de *feedback*, determinante na consolidação da aprendizagem, que devolve ao aprendente o sentido do progresso atingido e lhe proporciona a oportunidade para melhorar a qualidade e a quantidade do que foi aprendido. O trabalho de supervisão da actividade prática, para além do *feedback* que é suposto proporcionar, funciona como um poderoso economizador de tempo e esforço no processo de aprendizagem da resolução dos problemas visados.

No caso particular da formação (aprendizagem) para o ensino da leitura, a actividade prática terá de constituir-se como uma condicionante que determina a vivência de momentos apropriados que ajudem na construção e organização de um corpo de conhecimentos sobre a essência da competência de leitura e sobre a eficácia do desempenho do ensino dessa competência. Dentro da lógica de um propósito intencional da prática, é necessário contemplar a escolha deliberada (i) de momentos de exercício pessoal de práticas de leitura e simulações de actividades de ensino de leitura no grupo de formandos, o que implica, na escola de formação, uma organização particular da disciplina de ensino da leitura que apele para as aprendizagens do formando¹²; (ii) de momentos de observação de boas práticas de ensino de leitura, realizadas por outrem, o que implica a disponibilidade de contextos de sala de aula com reconhecida qualidade de ensino e em sintonia com a formação teórica disponibilizada pela escola de formação; e (iii) de momentos de actividades de prática de ensino de leitura escolhidas e planeadas para serem realizadas pelo próprio formando, o que implica a disponibilidade de contextos de sala de aula, em momentos diferentes da aprendizagem da leitura por parte das crianças.

Como atrás referi, a resolução de problemas, neste caso colocados pelo ensino da leitura, é central na formação dos futuros professores e pode configurar-se como uma via eficaz e produtiva de aprendizagem dos formandos. Por problemas, entendo aqui aspectos particulares que se colocam a qualquer professor que tenha que ensinar a ler, por exemplo, como ensinar a antecipar informação com base no título do texto, como levar a criança a ter consciência de um determinado som e a representá-lo graficamente, como ensinar o valor duplo de uma letra, como ensinar a sintetizar um parágrafo, etc. A gestão da prática destas (e de muitas outras) situações, clara e previamente definidas, pode

¹² Conferir, a propósito, a secção deste artigo "A formação centrada na aprendizagem do formando".

funcionar, simultaneamente, como motivação para o formando aprender sobre o ensino da leitura e como factor de persistência face à dificuldade que esse ensino pode provocar. A prática vista nesta perspectiva, *i.e.*, centrada em problemas de ensino que se colocam na vida real do professor, não pode deixar de provocar aprendizagem no formando.

Um dos problemas recorrentes na formação de professores é a desarticulação, ou pouca articulação, entre a proliferação de temas discutidos nas aulas teóricas e a prática profissional dos formandos. As disciplinas aparecem como unidades autónomas, e é esperado que o formando recolha de cada uma delas a informação necessária para construir, por sua conta e risco, um todo coerente e significativo para a sua futura actividade profissional. A óbvia dificuldade em autoconstruir um todo, que deveria materializar a essência da formação, gera uma clivagem que se reflectirá na actividade docente do futuro professor.

No caso do ensino da leitura, será importante ajudar os formandos a articular um conjunto de informações teóricas, oriundas de vários domínios – do estudo da língua ao desenvolvimento cognitivo e linguístico, dos processos gerais de aprendizagem à organização do currículo – e a sedimentar toda a informação sobre a leitura e o respectivo ensino com actividades de cariz prático, tendo sempre em mente que ensinar a ler é ensinar a criança a resolver um problema cujo objectivo é extrair significado de material escrito. Os momentos de prática (em qualquer dos três grandes agrupamentos atrás enunciados) poderão ser óptimos auxiliares no processo de consolidação da informação teórica e de articulação entre a informação teórica e a actividade docente.

A diversidade das situações de prática tem que garantir que cada formando tenha oportunidade de planear, organizar, executar e avaliar actividades para o ensino da leitura em diferentes fases da aprendizagem das crianças (*i.e.*, no início e no desenrolar do ensino formal da descodificação, na aprendizagem da extracção de significado em textos e suportes diversos, na aprendizagem do uso instrumental da leitura). A diversidade das situações de prática tem que garantir que cada formando tenha, também, oportunidade de experienciar o ensino da leitura em situação individual, *i.e.*, com uma criança que demonstre dificuldades em aprender algo específico em termos de leitura, o que implica que o formando identifique o problema, pense em possíveis soluções, desenhe e aplique estratégias conducentes à resolução desse mesmo problema e avalie os resultados.

* * *

Ensinar a ler é um desafio estimulante, e ensinar a ensinar a ler é um desafio ainda mais desafiante, principalmente se o formador interiorizar o efeito catalisador que tem entre mãos, na medida em que significa franquear as portas a um melhor conhecimento da língua e, através dele, ao acesso ao património escrito, legado por diferentes épocas e sociedades, e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da Humanidade (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).

Formar hoje professores para ensinar eficazmente a língua materna, a língua de escolarização ou de acolhimento a todos os alunos que frequentam o sistema educativo português não é tarefa fácil, principalmente quando temos consciência que “if teachers are to prepare an ever more diverse group of students for much more challenging work [...] they will need substantially more knowledge and radically different skills than most now have and most schools of education now develop.” (Darling-Hammond, 1997, 154).

A jornada é árdua, mas não impossível. Assim queiramos...

Referências bibliográficas

- BESNER, D.; HUMPHREYS, G. W. (1991). Introduction. In D. Besner e G. W. Humphreys (eds.), *Basic Processes in Reading: Visual Word Recognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- DARLING-HAMMOND, L. (1997). School reform at the crossroads: Confronting the central issues of teaching. *Educational Policy* 11(2), 151-166.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto.
- Learning First Alliance (1998). *Every Child Reading: An Action Plan*. Washington, DC: Author.
- Learning First Alliance (2000). *Every Child Reading: A Professional Guide*. Washington, DC: Author.
- National Research Council (1999). *How People Learn – Brain, Mind, Experience and School*. J. Bransford, A. Brown, R. Cocking (eds.), Washington, DC: National Academy Press.
- RUMELHART, D. (1985). Toward an interactive model of reading. In H. Singer and R. Ruddell (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, DE: IRA.
- SIM-SIM, I.; DUARTE, I.; FERRAZ, M. J. (1997). *Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: ME-DEB.
- VIYGOTSKY, L. (1978). *Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.

Bibliografia seleccionada¹

Livros recomendados

- BRAUN, A.; FORGES, G.; WLOMAINCK, P. (1996). *Écrire en Français au Primaire. Quelles Performances pour les Enfants Issus de l'Immigration?.* Bruxelas: De Boeck-Université.
- CHARLOT, B.; BAUTIER, E.; ROCHEX, J.-Y. (1992). *École et Savoir dans la Banlieue et Ailleurs.* Paris: Armand Colin.
- CURTO, L.; et alii (1997). *Escribir y Leer. Materiales Curriculares para la Enseñanza y el Aprendizaje del Lenguaje Escrito, de Tres a Ocho Anos.* 3 volumes. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia / Edelvives.
- DUARTE, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise* (Com a colaboração de Maria João Freitas). Lisboa: Universidade Aberta.
- European Commission (1999). *Initial Teaching of Reading in the European Union.* Luxembourg: Office for Official Pub. of the European Communities.
- FARIA, I. H.; PEDRO, E. R.; DUARTE, I.; GOUVEIA, C. M. (orgs.) (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa.* Lisboa: Caminho.
- FERRONHA, L. (org.) (1992). *Atlas da Língua Portuguesa na História e no Mundo.* Lisboa: IN-CN, Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimientos Portugueses, União Latina.
- GARCIA-DEBANC, C. (1990). *L'Élève et la Production d'Écrits.* Metz: Université de Metz.
- GRABE, W.; KAPLAN, R. (1997). *Theory and Practice of Writing.* London: Longman (2.^a ed.).
- Groupe EVA (1996). *De l'Évaluation à la Réécriture.* Paris: Hachette (éducation).
- HUDSON, R. (1992). *Teaching Grammar. A Guide for the National Curriculum.* Oxford: Blackwell.
- Kingman Committee (1988). *Report of the Committee of Inquiry into Teaching of the English Language.* London: HMSO.
- LAHIRE, B. (1993). *Culture Écrite et Inégalités Scolaires.* Lyon: Presses Universitaire de Lyon.
- Learning First Alliance (1998). *Every Child Reading: An Action Plan.* Washington, DC: Author.
- Learning First Alliance (2000). *Every Child Reading: A Professional Development Guide.* Washington, DC: Author.
- LEVY, C.; RANDELL, S. (s/d). *The Science of Writing.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, PB.
- MORAIS, J. (1997). *A Arte de Ler.* Lisboa: Ed. Cosmos.

¹ A lista de bibliografia seleccionada é um conjunto de obras e de revistas da especialidade que a organização do colóquio julga pertinentes para a formação nos domínios visados. Não pretende, de modo algum, ser exaustiva e representa apenas um pequeno contributo para a organização da formação no domínio do ensino da língua materna.

- National Institute of Education, National Academy of Education & Center for the Study of Reading (1985). *Becoming a Nation at Readers*. Washington, DC: National Institute of Education.
- PINKER, S. (1994). *The Language Instinct*. New York: William Morrow and Company, Inc.
- PEREIRA, L. (2000). *Escrever em Português: Didácticas e Práticas*. Porto: ASA.
- PREFONTAINE, C. (1998). *Écrire et Enseigner à Écrire*. Québec: Ed. Logiques.
- SCHNEUWLY, B. (1988). *Le Langage Écrit chez l'Enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem Oral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SIM-SIM, I.; DUARTE, I.; FERRAZ, M. J. (1997). *Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: ME-DEB.
- ZORZI, J. L. (1998). *Aprender a Escrever*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Revistas recomendadas

Child Language.

Reading Research Quarterly.

REPÈRES – Institut National de Recherches Pédagogiques (Paris).

The Reading Teacher.

TEXTOS de Didáctica de la lengua y de la literatura – Grao (Barcelona).