

# Um retrato da situação

## Os dados e os factos\*

Inês Sim-Sim Universidade Católica Portuguesa

### Introdução

Ao reler o título que propusera para esta comunicação veio-me à memória um poema de Octávio Paz que reza assim:

*Que procura o viajante ao percorrer a sua pátria?  
O lugar do seu nascimento ou do seu fim?  
Talvez procure o seu destino.  
Talvez o seu destino seja procurar.*

in *Itinerário*

Percebi nesse momento que o poema espelha duas das grandes inquietações que em mim coabitam: a de “viajante” e a de “questionadora”. Da vivência da primeira trarei para aqui o gosto pela fotografia que me permite, nas viagens, capturar momentos do “aqui e agora” e mais tarde reinterpretá-los à luz de um outro tempo e contexto, em partilha com outros. A segunda inquietação, a de “questionadora”, é apenas um corolário da primeira. É ela que me alimenta o vício de procurar leituras e interpretações do real e que preside à minha busca de compreensão dos factos e dos dados com que o real me interpela.

É um olhar colectivo que me proponho aqui trazer sobre o retrato de uma situação específica que a todos os presentes diz respeito. Será a reinterpretação em família de um retrato de família, ora alargada, ora restrita. Refiro-me à proposta de uma reflexão conjunta sobre o domínio e o ensino da língua materna à população escolar. Trarei para discussão dados e factos colhidos em estudos recentes e usarei, como guia de interpretação, alternadamente grandes angulares, que nos dão perspectivas panorâmicas, e portanto contextualizadas, e *zooms*, que nos devolvem imagens em *close up*, com a consciência de que as fotografias panorâmicas não são o somatório dos *close up* e que estes últimos representam olhares aprofundados de ângulos específicos das primeiras.

O grande fascínio da fotografia é que fixando objectivamente registos de um momento o faz com a subjectividade do olhar do fotógrafo que começa a

\* 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.

interpretar o real antes mesmo de o registar numa película. É por isso que perante o mesmo objecto a fotografar se obtêm produtos diferentes, sob o ponto de vista de interpretação fotográfica, consoante o fotógrafo é Sebastião Salgado, Gageiro ou qualquer fotógrafo da Magnum, ou um simples amador armado com uma máquina descartável. Um segundo ponto de subjectividade advém da interpretação dos que olham a fotografia e que a “lerão” com a informação pessoal disponível para esse olhar. Vem isto a propósito da subjectividade de leitura do real que passarei a apresentar. Os dados e os factos são os disponíveis, a leitura e organização dos mesmos está sujeita à margem de liberdade que a minha interpretação reflectirá e que assumo poder ser o motor da discussão colectiva que proponho.

Com esta cautela em mente, olhemos para os dados e factos nacionais sobre o domínio e ensino da língua materna, usando como âncoras alguns registos internacionais que nos permitam alargar a perspectiva da nossa realidade, não só para enquadrarmos as dificuldades, mas, e principalmente, para olharmos para alguns caminhos que outros já tentaram.

## A língua materna e o seu domínio

Devo a Steven Piker (1994) a definição de linguagem mais interessante que conheço. Para ele trata-se de uma capacidade especificamente humana que nos permite entrar na mente do outro e, de forma simbólica, lá deixar uma mensagem. Esta poderosa capacidade está de tal modo enraizada na vida humana que é praticamente impossível imaginar essa mesma vida sem o domínio de uma qualquer língua natural, que não é mais do que uma realização particular da referida capacidade. Através da língua comunicamos, expressamos identidade, aprendemos, amamos, exercemos o nosso direito de cidadania. O domínio da língua é, portanto, o passaporte que permite a acção e a interacção entre a nossa interioridade e as estruturas do mundo exterior, permitindo dar um sentido ao real interior e exterior. A expressão oral e escrita são as formas visíveis dessa capacidade.

A importância dada ao conhecimento da língua, especificamente da língua materna, e o papel atribuído à escola na aquisição desse conhecimento estão patentes nos objectivos curriculares de qualquer sistema de ensino. A consecução desses objectivos espelha-se nos níveis de expressão oral e escrita dos alunos ao terminarem a escolaridade e nos consequentes níveis de literacia da população escolar e adulta de um país. O reconhecimento da poderosa correlação entre esses mesmos níveis e o desenvolvimento económico e social faz com que instâncias internacionais, como a UNESCO, o Banco Mundial e a OCDE, os utilizem como indicadores fiáveis de desenvolvimento dos países, a par do rendimento *per capita*, da expectativa de vida média da população, do número de jornais por habitante, das despesas públicas atribuídas à educação.

É à luz destes indicadores de desenvolvimento que vale a pena olhar para a primeira fotografia que aqui vos trago e reflectir sobre ela. Num estudo

nacional<sup>1</sup>, recentemente divulgado sobre os hábitos de leitura dos portugueses de idade compreendida entre os 15 e os 65 anos, constata-se que apenas 45% dos inquiridos declara ler livros, contra os 41% que em 1983 o declararam fazer. Os índices superiores de leitura situam-se na população com níveis de instrução médio-superior e superior. Estes valores não estão longe dos encontrados em 1989 por Freitas e Santos (1992) que apontavam para 40% os portugueses que tinham hábitos consolidados de leitura, *i.e.*, liam cumulativamente livros, jornais e revistas. Tal como no estudo previamente referido, a leitura cumulativa cresce à medida que aumenta o nível de escolaridade do leitor, não havendo declaração de não-leitores nos respondentes com um nível de escolaridade médio e superior. Os operários, vendedores e comerciantes limitavam-se a uma prática de leitura tendencialmente não consolidada, *i.e.*, parcelar. Entre os não-leitores encontravam-se os agricultores, os operários e os trabalhadores de serviços de segurança. Ainda segundo o mesmo estudo, só 20% dos informantes declarou terem sido as figuras parentais a motivá-los para a leitura, ensinando-os a ler, contra 80% que diz ter cabido exclusivamente à escola esta tarefa.

Para a composição do retrato dos leitores portugueses há que não ignorar os dados referentes ao analfabetismo adulto, que segundo estimativas recentes (Barreto *et al.*, 2000) ronda ainda os 7% (o censo em curso dar-nos-á indicadores mais precisos). Este valor, quase desprezível, é contudo agravado por uma outra realidade já prenunciada em Portugal em 1979 e que os factos e os dados vieram posteriormente confirmar. Num estudo realizado pela então Direcção-Geral da Educação Permanente na população com mais de 15 anos de idade, constatou-se que 27% dos que declararam não saber ler tinham frequentado a escola e que dos ditos alfabetizados apenas 25% compreendia a leitura de um texto dado para ler (Ramos, 1993).

O alargamento da escolaridade obrigatória e a chamada solução biológica<sup>2</sup> não resultaram, ao contrário do esperado, na erradicação do analfabetismo. A ineficácia da escola e as exigências crescentes da sociedade criaram um outro tipo de analfabetismo, demonstrado nacionalmente num estudo mais recente (Benavente *et al.*, 1996). A tendência já esboçada no final da década de 70 veio a ser largamente comprovada nos anos 90. Com efeito, a população adulta portuguesa (dos 15 aos 64 anos) revelou níveis de literacia que nos devem preocupar. A amplitude dos níveis cobria desde o nível zero, caracterizado por uma total incapacidade para resolver qualquer tarefa de leitura proposta, ao nível 4, que exigia a resolução de tarefas que requerem processamento linguístico de complexidade notória. Tomando em consideração os níveis de literacia, será interessante cruzarmos a relação distributiva entre estes e os respectivos graus de escolaridade dos respondentes. Em termos gerais, os valores globais de distribuição são de 10% no nível zero e de 8% no nível 4; a grande maioria dos sujeitos (80%) integrados no nível zero não possuía qualquer grau de escolaridade, 18% deles tinha terminado o 1.º Ciclo e 2% concluíra o

<sup>1</sup> Omnibus Quantum de Março de 2000, a pedido da APEL.

<sup>2</sup> Quando morressem os velhos analfabetos a taxa de analfabetismo cairia a zero.

2.º Ciclo. Da reduzida percentagem dos portugueses adultos que atingira o nível 4, 24% tinha terminado o 3.º Ciclo do Ensino Básico e 32% havia terminado o Ensino Secundário ou Superior. O nível 1, correspondente à resolução de tarefas pouco exigentes e implicando localização de informação explícita, em textos curtos e sem distractores, atingiu a percentagem máxima de respondentes, *i.e.*, 37%, em que 72% destes possuía o 1.º ou 2.º Ciclo da escolaridade básica, 3% tinha terminado a escolaridade obrigatória (3.º Ciclo), 1% o Ensino Secundário e 0,5% tinha tido uma formação de nível superior.

Estes dados devem acordar a nossa inquietação e levar-nos à pergunta crucial: O que tem a escola andado a fazer? No sentido de guiar a reflexão, proponho três ângulos de análise: em primeiro lugar, os alunos e o domínio da língua, em segundo, o ensino da língua e, portanto, os professores e, finalmente, a formação desses mesmos professores e, como tal, os cursos de formação inicial destes profissionais. A sequencialidade da análise não invalida, obviamente, a interinfluência de dados captados em fotografias diferentes.

Por razões compreensíveis, procurarei focar nas faixas etárias de ensino cujos docentes são objecto deste colóquio, embora salvaguardando sempre as pontes para outras idades e populações.

## Os alunos e o domínio da língua materna

Um dos últimos retratos que nos chegou sobre a escola e o domínio da língua materna foi através do *Relatório Nacional da Avaliação Integrada das Escolas*, da responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação (IGE, 2001). Através dele ficámos a saber que 20,6% dos alunos que terminam com aprovação a escolaridade obrigatória (9.º ano), nas escolas avaliadas, o faz sem sucesso na Língua Portuguesa. Isto significa que aproximadamente 21% desta população entra na vida profissional ou no ensino secundário sem o domínio de competências básicas para se exprimir oral e por escrito na sua língua materna.

O fracasso no domínio da língua materna traz consigo outras consequências que não se confinam às implicações a nível escolar, para os que possivelmente tentarão o ensino secundário, e a nível de autoconfiança no desempenho profissional e do gosto pela leitura, para os que ingressam na vida activa. O universo do insucesso em língua materna é o campo privilegiado de recrutamento dos maus leitores e dos adultos não consumidores de livros, identificados nos estudos atrás mencionados. E ser mau leitor é perpetuar um ciclo que ultrapassa o próprio indivíduo adulto, pois produz efeitos directos na geração seguinte, na medida em que quando se lê mal lê-se pouco, por isso, não se fomenta um ambiente de leitura para as crianças que, partilhando o mesmo espaço de convívio, têm como ambiente de socialização primária uma família não leitora.

Um bom exemplo deste efeito nefasto e multiplicador vem-nos da investigação sobre a relação existente entre o contacto com livros em criança, o desempenho escolar enquanto aluno e a condição posterior de leitor adulto. Em diversos estudos nacionais e internacionais, e cito dois com população

portuguesa, foi encontrada uma correlação positiva entre os hábitos de leitura da família, medidos pelo número de livros existentes em casa e o nível de leitura atingido pelos alunos (Sim-Sim & Ramalho, 1993), e entre o contacto com a leitura na infância através dos pais e o tipo de futuros leitores quando adultos (Freitas & Santos 1992). Em qualquer dos estudos é inequivocamente evidente que os bons leitores beneficiaram de um ambiente familiar de leitura muito estimulante.

Gostaria ainda de trazer à reflexão um outro indicador interessante, referente à relação entre o ambiente de leitura da família e o desempenho dos alunos no domínio dos conhecimentos e competências cívicas. Num estudo internacional em curso (IEA, *Civic Education Study*), em que Portugal também se encontra envolvido, e cujo objectivo é apreciar as noções básicas de democracia e cidadania e as competências de interpretação cívica reveladas por alunos de 14 anos, foi confirmada a relação entre os recursos de leitura da família (número de livros existentes em casa) e o desempenho das crianças. É claro que neste estudo, como nos atrás mencionados, a questão não se confina ao montante físico dos livros possuídos pela família, mas ao que isso representa em termos dos hábitos de leitura do núcleo familiar.

Num país em que ainda existe analfabetismo, em que o consumo de leitura é manifestamente baixo em comparação com os parceiros europeus e em que uma percentagem significativa de alunos termina a escolaridade obrigatória sem o aproveitamento mínimo em língua materna, o retrato que o sistema educativo nacional nos devolve não é edificante.

A questão não é contudo exclusivamente portuguesa. Outros países acordaram para esta realidade, analisaram-na e têm buscado formas de intervenção sistémicas e eficazes. Recordo, como um exemplo já com quase 20 anos, o célebre relatório *A Nation at Risk*, publicado nos Estados Unidos da América em 1983 e que, colocando sob os holofotes a precária situação de aprendizagem nas escolas americanas, foi olhado com preocupação pelos decisores políticos, pela comunidade educativa e pelos investigadores. Também na Europa a questão das baixas aprendizagens em língua materna é de grande actualidade. Desenvolvem-se estudos comparativos, multiplicam-se as avaliações, surgem relatórios, procuram-se explicações, elaboram-se recomendações, reformulam-se currículos e repensam-se os objectivos da educação básica.

Subjacente a este movimento reside a assunção de que o objectivo primário do sistema educativo é encorajar cada criança a usar com o máximo de eficácia a língua de escolarização para se expressar oralmente e por escrito. A ineficácia generalizada na maioria dos países é devida, certamente, a razões específicas e complexas nas quais gostaria de incluir algumas crenças pedagógicas que, sem fundamento científico (exactamente porque de crenças se trata), contribuíram para o estado actual da situação. Faço minhas as palavras da citação abaixo transcrita do *Relatório Kingman*, realizado por uma equipa de peritos ingleses, a pedido do Governo inglês e publicado em 1988. O problema com o domínio da língua materna

*“é devido, em parte, à crença generalizada de que tal domínio pode e deve ser conseguido através da mera exposição às diversas variedades da língua [...]; que o conhecimento consciente da estrutura e funcionamento da língua é desnecessário para um uso eficaz da mesma; que tentar ensinar esse mesmo conhecimento induz desinteresse, prejudica a criatividade e pode mesmo ser desprovido de sucesso; e que tal empreendimento configura a imposição de uma visão autoritária da língua-padrão, a qual é inaceitável para muitas comunidades da nossa sociedade”* (Kingman Report, 1988, p. 1).

Embora esta reflexão tivesse por base a realidade inglesa, julgo poder afirmar que a situação nacional não se desviará significativamente do acima transcrito. Uma análise de resultados de avaliação das crianças portuguesas pode ajudar-nos a melhor focalizar a realidade nacional.

A informação mais actualizada do domínio da Língua Portuguesa pelos alunos no final do 1.º Ciclo está disponível no *Relatório Nacional das Provas de Aferição do Ensino Básico (4.º ano, 2000)*. Para um enquadramento da leitura, será importante recordar que se trata de um total de 121 000 alunos, ou seja, aproximadamente todas as crianças que frequentavam o 4.º ano de escolaridade em 2000 e que “as provas testaram diversos tipos de competências consideradas essenciais [...], de modo a evidenciar aspectos mais e menos conseguidos das aprendizagens dos alunos” (p. 9). Dadas as características da prova, não foram contempladas a compreensão e a expressão oral, centrando-se a avaliação na compreensão de leitura, no conhecimento do funcionamento da língua e na expressão escrita. O primeiro resultado global que gostaria de comentar é que os alunos mais velhos, e portanto repetentes, obtiveram resultados significativamente mais baixos, o que vem confirmar dados anteriores revelados na população portuguesa do mesmo ano de escolaridade no estudo internacional *Reading Literacy (1990-92)*. Então como agora, é evidente que algo se passa com o ensino dos alunos que ficam retidos; a deficitária aprendizagem revelada parece significar que a retenção não compensa ou, dito de uma outra forma, o sistema perde estes alunos definitivamente.

Utilizando uma lente *zoom* para focar em pormenor aspectos particulares, é possível perceber que, na produção escrita, a grande maioria dos alunos sabe organizar adequadamente a construção de um texto, enquanto estrutura narrativa, embora sejam notórias as lacunas ao nível da construção linguística do texto. Assim, só 11% da população respeita totalmente as regras de ortografia e 16% comete mesmo mais de 10 erros ortográficos na produção da composição. Só um pouco mais de metade dos alunos (52%) utiliza um vocabulário adequado e 34% manifesta riqueza vocabular através da diversificação lexical. Um valor médio na utilização de frases com alguma complexidade apenas é conseguido por aproximadamente metade dos alunos inquiridos (55%). Quanto ao conhecimento explícito da língua, 18% dos alunos não identifica adjectivos e 33% revela-se incapaz de identificar o pronome pessoal substituto de nomes em função de sujeito numa frase. Quando olhamos para a capacidade de compreender e manipular paráfrases, aspecto considerado determinante na compreensão de leitura, os resultados revelam consistente incapacidade em 29%

da população, a que acresce a dificuldade revelada por 36% das crianças em identificar a ideia principal do texto e de 54% em ordenar correctamente a sequência dos acontecimentos narrados na história que leram.

As dificuldades manifestadas nos nossos alunos, em termos de compreensão de leitura, já anteriormente haviam sido detectadas num estudo atrás mencionado (*Reading Literacy*), em que o desempenho atingido pela população testada nos colocou significativamente abaixo da média internacional. Resta acrescentar que o fracasso na leitura é o principal responsável pelas retenções nos dois primeiros ciclos de escolaridade, pelas sinalizações para apoios educativos e pelos insucessos escolares seguidos de abandono escolar. Para completar uma visão mais panorâmica desta realidade, há que referir a consistência revelada em estudos internacionais e nacionais sobre a relação entre os níveis de desempenho de leitura e os hábitos de leitura dos informantes. É o chamado efeito da causalidade recíproca, descrito por Stanovich em 1986 e sintetizado na expressão – lê mais quem lê melhor, e lê melhor quem lê mais.

Como não estamos sozinhos nesta cruzada pelo domínio da língua materna, vale a pena referir alguns trabalhos internacionais cujo objectivo foi, e continua a ser, melhorar as práticas de ensino da língua. Recordo o trabalho elaborado nos EUA pela National Academy of Education, consubstanciado num conjunto de recomendações para pais, professores e directores de escolas, materializado no relatório *Becoming a Nation at Readers*, publicado e divulgado pelo Departamento de Estado para a Educação em 1985, o documento *Standards for the English Language Arts*, publicado em 1996 e, mais recentemente, dois documentos da responsabilidade de The Learning First Alliance (*Every Child Reading: An Action*, 1998) e, em 2000, *A Professional Development Guide*. De grande rigor técnico e solidamente fundamentados em investigação, estes dois últimos documentos são sólidas contribuições para a formação de professores e para a fecundação de decisões políticas no domínio do ensino da língua na escolaridade básica. Recordo, ainda, o já citado *Relatório Kingman* (1988) que nos pode ajudar na reflexão sobre as nossas práticas de ensino da língua e, muito particularmente, na formação de professores neste domínio.

Deslocando agora o foco de análise passarei para a segunda realidade que me propus abordar. Refiro-me ao ensino da língua materna e aos professores que a ensinam nos primeiros anos de escolaridade.

## Os professores e o ensino da língua materna

Parece ser inquestionável que a qualidade do ensino afecta a aprendizagem. De entre os indicadores habitualmente usados para avaliar a qualidade de ensino de determinada área, salienta-se o tempo lectivo que lhe é alocado e as práticas e estratégias pedagógicas utilizadas. Num estudo encomendado, e recentemente publicado pela Comissão Europeia (*Initial Teaching of Reading in the European Union*, 1999), destinado a analisar, comparar e partilhar informação sobre o ensino da língua nos primeiros anos de

escolaridade nos países membros, constata-se que a percentagem de horas lectivas semanais, atribuída oficialmente ao ensino da língua materna, varia entre 45% do tempo lectivo na Dinamarca e 21% na Irlanda. Em Portugal, na Suécia, na Inglaterra e na Bélgica flamenga não existe obrigatoriedade de tempo destinado a este tipo de ensino. Cada escola, ou professor da classe, atribui e gere o tempo que julgar conveniente.

O volume de tempo curricular atribuído pelos professores ao ensino da língua materna tem sido consistentemente equacionado e relacionado com os desempenhos atingidos pelos alunos. Considerado de grande importância, não justifica só por si a qualidade das aprendizagens. Esta constatação é evidente quando comparamos o número de horas (quadro 1) que os professores portugueses do 4.º ano de escolaridade disseram atribuir ao ensino da língua, em geral, e da leitura, em particular, com idênticos indicadores de outros países e com os respectivos desempenhos de leitura dos alunos participantes no mesmo estudo (*Reading Literacy*, 1990-92).

#### Quadro n.º 1

Tempo atribuído ao ensino da leitura e respectivo desempenho dos alunos

País	De L M	De leitura	Desempenho*
Finlândia	3,9 h/s	1,9 h/s	569
Suécia	9,4 h/s	3,6 h/s	539
França	9,2 h/s	2,7 h/s	531
Itália	9,8 h/s	3,9 h/s	529
Espanha	6,1 h/s	2,6 h/s	504
Portugal	9,8 h/s	4,8 h/s**	478

\* O valor médio de desempenho foi de 500 (Elley, 1992).

\*\* Como valor médio, 40% depende menos de 4h/s, 39% entre 4-6 h/s, 9% 6-8h/s e 12% mais de 8h/s (Sim-Sim, 1994).

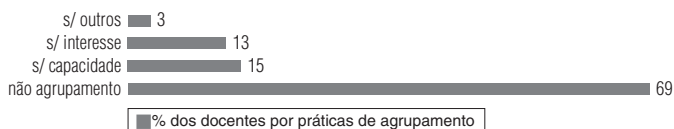
Um estudo mais recente (APP, 2001)<sup>3</sup> confirma ser de valor significativo o tempo atribuído pelos docentes do 1.º Ciclo ao ensino da língua materna. Como parece evidente pelos desempenhos atingidos, a questão não será realmente o tempo gasto, mas a utilização desse mesmo tempo, ou seja, a gestão da sala de aula.

Um dos factores que consistentemente vem referido na literatura como eficaz na aprendizagem da língua (e não só) prende-se com a organização da classe em pequenos grupos, *versus* o ensino à classe como um todo. Com base na análise das respostas dos professores portugueses participantes no estudo

<sup>3</sup> O recente relatório do Projecto Português 2002, da responsabilidade da Associação dos Professores de Português (2001), apresenta valores desta ordem de grandeza: 54% dos docentes do 1.º Ciclo diz atribuir mais de 8h semanais ao ensino da língua e 40% situa o tempo de docência da língua entre as 5 e as 8 horas semanais.



*Reading Literacy* (Sim-Sim, 1994), foi possível perceber que 69% dos docentes não utilizava nas actividades de ensino de leitura qualquer forma de agrupamento dos alunos.



### Gráfico n.º 1

#### Agrupamento dos alunos em actividades de leitura

Sim-Sim (1994), p. 157

Como se pode constatar, a classe era tratada como um todo e a individualização, quando praticada, ocorria num contexto de grande grupo. Embora o clima de cooperação na sala de aula e de responsabilização dos alunos tenha sido um dos pontos fortes encontrado no processo da *Avaliação Integrada das Escolas* (IGE, 2001), os dados recentes do estudo Português 2002 (APP, 2001) confirmam a tendência para as crianças trabalharem individualmente.

Quanto ao tipo de competências linguísticas trabalhadas na classe, segundo os inquiridos do estudo da APP, o tempo atribuído à Língua Portuguesa distribuiu-se por actividades de compreensão e expressão oral, leitura, escrita e estudo do funcionamento da língua. A leitura em voz alta, a resposta oral e escrita a questionários, a produção e recriação de textos, a exposição oral e a resolução de “fichas” são as actividades referidas com maior frequência de ocorrência.

Ao focarmos nos dados recolhidos pela IGE verificamos que a preferência em termos de produção escrita vai para a composição e para a resposta escrita a questionários; no desenvolvimento da oralidade vai para o conto e para o relato, relegando a dramatização e o debate para frequências inferiores. Aliás, a preferência pela narrativa já aparecia claramente expressa no estudo dos professores portugueses (Sim-Sim, 1994) quando da participação no projecto internacional *Reading Literacy* (quadro 2), e que obviamente se reflecte no desempenho dos alunos, como mostram os resultados de leitura, no mesmo estudo, e no conhecimento da estrutura de narrativa revelado na produção de histórias nas *Provas de Aferição* de 2000, a que atrás me referi.

### Quadro n.º 2

#### Frequência e desempenho de leitura por tipo de texto

Tipos de textos	Frequência de leitura diária	Desempenho de leitura por tipo de texto*
Narrativos	54%	483
Descritivos	29%	480
Documentos	7%	471

\* O valor médio de desempenho internacional foi de 500.

Se centrarmos a nossa atenção em algo mais específico, como seja o tipo de material usado pelos professores no ensino da língua, verificamos que o grande suporte continua a ser o tradicional, *i.e.*, o “(quadro, papel e lápis, manuais, dicionários...); os audiovisuais são pouco mencionados, havendo poucas referências ao vídeo e ao computador” (APP, 2001, p. 60).

Com fichas, papel, lápis e histórias se vai ensinando a língua neste país... E com manuais, também... Independentemente da sua qualidade, eles são em muitas classes o substituto do programa e o auxiliar preferencial do professor... mesmo no 1.º ano de escolaridade. Cito, pelo que representa de transmissão de práticas, um conselho dado por colegas mais experientes a uma jovem professora acabada de chegar a uma classe do 1.º ano do 1.º Ciclo: “Não tenhas problemas, vai seguindo o livro [leia-se manual] e explicas conforme o livro vai apresentando as letras”<sup>4</sup>. O conselho parece ter sido recebido como salvador, pois a mesma docente acrescenta “...de facto tenho conseguido e não tem sido tão difícil como isso”.

Quando olhamos para o que se passa com a maior parte dos manuais adoptados pelas escolas verificamos que, em muitos casos, eles reproduzem e reforçam as práticas pedagógicas instaladas nas escolas. Um estudo (Tormenta, 1996) comparativo sobre os manuais mais usados no ensino da Língua Portuguesa com alunos do 4.º ano da Área Metropolitana do Porto reforça a confirmação do que sobre práticas de ensino da língua tenho vindo a comentar. Em síntese, é notória a preferência por textos narrativos, em contraste com poucos textos técnico-informativos e dramáticos e por actividades destinadas a serem resolvidas através de trabalho individual, do tipo “escreve, faz, completa”. De algum modo, podemos até vislumbrar que, em caso de dúvida e de inexperiência, o manual se transforma numa entidade formadora. As seguintes palavras de uma professora entrevistada<sup>5</sup> sobre as metodologias de iniciação formal ao ensino da leitura são um bom exemplo do que acabo de dizer. Segundo ela, “[e]lu só sei este método tradicional porque me apoio nos manuais dos alunos. Essa foi uma grande falha da minha formação inicial”.

Perante este cenário é legítimo interrogarmo-nos sobre as causas de tão pouca alteração nas práticas docentes do ensino da língua, quando foram investidos nacionalmente tantos recursos na formação. Talvez encontremos algumas pistas indiciadoras se nos debruçarmos sobre o que tem sido a formação de professores para o ensino da língua nos primeiros anos de escolaridade.

## **A formação de professores para o ensino da língua materna**

Nos últimos 15 anos assistimos a grandes transformações estruturais na formação de professores do 1.º Ciclo e de educadores de infância, integradas no movimento em prol da universitarização da formação de docentes de todos os

<sup>4</sup> Entrevista recolhida no projecto, ainda em curso, Articulação Pré-escolar/1.º Ciclo da responsabilidade do IIE.

<sup>5</sup> No projecto Articulação Pré-escolar/1.º Ciclo da responsabilidade do IIE.

níveis de ensino. Até meados da década de 80 a formação inicial destes profissionais caracterizava-se por ser uma formação pós-secundária de nível médio, caracterizada pelo enfoque no treino de metodologias de ensino das matérias escolares que integravam o currículo do ensino primário, com práticas de ensino supervisionado em escolas escolhidas para o efeito e em que não era valorizado o conhecimento teórico enraizado na investigação científica. Era um aprender a fazer com base num conhecimento tácito desenvolvido por profissionais da prática e caracterizado pela valorização da experiência enquanto tal (Buchberger, Campos & Kallos, 2000).

A criação das Escolas Superiores de Educação (ESE) e dos Centros Integrados de Formação de Professores nos anos 80 foi o primeiro passo na ascensão da qualificação académica destes profissionais, que culminou em 1997 com a exigência do grau de licenciatura na formação dos docentes portugueses de todos os níveis de ensino não superior. Em 2000 estão em funcionamento 32 cursos de educadores de infância e 29 cursos de professores do 1.º Ciclo, a que se acrescentam 99 de formação simultânea para os 1.º e 2.º ciclos em universidades e escolas superiores de educação públicas e privadas (INAFOP, [www.inafop.pt/site\\_p/d\\_rede.html](http://www.inafop.pt/site_p/d_rede.html)). Todos os cursos atribuem o grau de licenciatura.

A passagem para o ensino superior da formação em questão não significa só por si uma melhoria automática na qualidade profissional dos docentes. Quando lançamos um olhar retrospectivo pela experiência de outros países, como nos Estados Unidos, que há muitas décadas realizaram esta mudança estrutural, percebemos a complexidade do problema e constatamos como nos nossos 15 anos de formação no ensino superior estamos a repetir os mesmos percursos, as mesmas dúvidas e hesitações e até os mesmos erros cometidos numa caminhada que já dura há quase um século noutras paragens.

Ao rever a panorâmica dos pontos controversos na história da formação de professores americanos, não posso deixar de ser invadida por uma sensação de *déjà vu*. Então como agora, cá como lá, os pontos questionáveis prendem-se com o nível de conhecimentos dos alunos admitidos nos cursos, a extensão dos planos de estudo (maior ou menor carga horária), a especificidade das disciplinas ministradas, *i.e.*, o (des)equilíbrio entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos no domínio da educação (metodologias de ensino incluídas), a função e o peso da prática pedagógica no curso, a adequação da qualificação científica e pedagógica dos docentes formadores, o processo de avaliação de competências profissionais antes da certificação (Lucas, 1997).

Se nos quisermos centrar só no que se passa com a formação para o ensino da língua nos primeiros anos de escolaridade, vários são os ângulos por onde podemos captar imagens da realidade. Para começar, gostaria de trazer à luz alguns depoimentos recolhidos no projecto *Articulação Pré-escolar/1.º Ciclo* a que atrás aludi. São declarações de docentes com anos de serviço muito variados e diplomados por escolas de formação diferentes; contudo, o retrato da eficácia da formação recebida que nos devolvem não varia muito. Seguindo uma das informantes, "a formação inicial foi muito teórica [...] faltou a prática", que

outra confirma, acrescentando que a formação inicial deveria incluir “uma maior informação de métodos de trabalho a nível da prática pedagógica [...], [e]specialmente a nível dos métodos de leitura, e uma terceira chega mesmo a afirmar que “a teoria não serve mesmo de muito, [...] a prática é que nos vai ensinando as coisas”.

O conteúdo destas informações leva-me a questionar dois pontos, o primeiro relacionado com um certo sentimento de inutilidade, por parte das diplomadas, sobre o que por elas é considerada como informação teórica; o segundo diz respeito à insegurança profissional vivenciada quando confrontadas pela primeira vez com uma classe de alunos. Um ponto comum nas entrevistas recolhidas é que são os anos de prática que trazem ao professor o conhecimento profissional. A imagem da formação inicial recebida não parece ser uma marca positiva na iniciação profissional, particularmente no que respeita à formação para o ensino da língua materna. Perante as lacunas descobertas no exercício da prática docente, os professores tentam, muitas vezes no isolamento da sua sala de aula, inventar soluções, nem sempre bem sucedidas, para problemas que há muito a investigação identificou e a formação inicial não contemplou.

A desvalorização da informação teórica por parte dos diplomados deve questionar-nos sobre as razões que subjazem a tal posição. A atribuição da desvalorização da teoria a um simples endeusamento da prática parece-me demasiado simplista para poder ser verdade. Outros factores mais profundos devem estar subjacentes a este posicionamento e, entre eles, avento dois que dependem exclusivamente da formação ministrada. O primeiro diz respeito à dificuldade dos formadores em relacionarem e articularem perspectivas teóricas com actuações de prática pedagógica. O segundo prende-se com a qualidade da informação teórica disponibilizada.

Suporto as minhas interpretações na consonância de evidências recolhidas em momentos diferentes e com objectivos variados. Em 1994, numa tentativa de caracterizar a formação para o ensino da língua materna, em geral, e da leitura, em particular (Sim-Sim, 1994), recolhi informação sobre disciplinas e conteúdos ministrados sobre o assunto nos cursos de formação de professores das universidades e das ESE públicas e privadas. Inquiridas todas as instituições que na altura formavam professores para o 1.º Ciclo (quer isoladamente, quer na valência integrada de 1.º e 2.º ciclos), responderam ao pedido 66% das escolas (universidades e ESE públicas e privadas). Quando analisados os resultados, constatou-se uma enorme oscilação entre o peso de carga horária atribuído à formação, quer para o ensino da língua, em geral, quer para o ensino da leitura (entre menos de 30 e mais de 200 horas curriculares), havendo mesmo 15 cursos em que não foi indicado qualquer tempo curricular destinado à formação para o ensino da leitura. Uma análise comparativa dos conteúdos dos programas enviados permitiu perceber que o ensino formal da gramática ocupava o primeiro lugar entre as temáticas, logo seguido pela composição escrita e pela ortografia. Quanto à formação para o ensino da leitura, era dada preferência à abordagem dos métodos de iniciação à leitura e colocada ênfase na chamada

“propedêutica” e nos ditos “requisitos de prontidão” para a leitura. A completar este quadro, completamente desfocado do que a investigação nos trouxe sobre ensino da leitura nas duas últimas décadas, há que acrescentar que as referências bibliográficas constantes nos programas não constituíam recursos actualizados. Assim, 15% das obras estrangeiras e 10% das obras de autores nacionais eram da década de 90, contra 21% e 43% de publicações estrangeiras e nacionais anteriores a 1980.

Numa análise recente dos programas destes domínios de cursos em funcionamento no ano lectivo de 1999/2000 (Martins, 2001), constatou-se que “áreas de formação consideradas absolutamente prioritárias, como a iniciação à leitura e à escrita, apenas [têm] uma presença fugaz, integradas em pequenos módulos de disciplinas de âmbito generalista” (p. 178). Por outro lado, “muitas disciplinas cujos títulos anunciavam conteúdos nas áreas da língua e da leitura acabavam por incidir, sim, mas na área da leitura literária” (p. 178). Mesmo quando o ensino da leitura era apresentado como tema programático, não aparecia qualquer referência a capacidades envolvidas na aprendizagem da leitura, a factores facilitadores dessa aprendizagem, nem a estratégias pedagógicas para o seu ensino (*op. cit.*).

O relatório da *Comissão de Avaliação Externa* (2000) dos cursos de bacharelato de professores do 1.º Ciclo ministrados nas universidades públicas reforça muitos dos aspectos que tenho vindo a mencionar. Na maior parte dos cursos avaliados é notória uma falta de coordenação científica do curso, uma organização curricular demasiado fragmentada e pesada, em que pontua a falta de clarificação lógica dessa mesma organização e em que sobressai a desarticulação horizontal e vertical das unidades disciplinares, para além de um acentuado desfasamento entre a prática pedagógica e os conteúdos disciplinares. Por sua vez, os conteúdos dos programas das disciplinas revelam, em muitos casos, uma extensão exagerada de tipo enciclopédico e uma selecção de temas não adequados ao perfil de formação desejado.

Quando apreciamos a formação no âmbito do ensino da língua materna, os efeitos da estruturação curricular acima referidos reflectem-se no défice de formação em metodologias de ensino da língua, na falta de consistência e actualidade dos conteúdos programáticos das disciplinas desse domínio e no desconhecimento dos alunos, expresso pelos próprios e pelos professores cooperantes, sobre os processos pedagógicos envolvidos na iniciação formal das crianças à leitura e à escrita. Por outro lado, as dificuldades dos alunos a nível da Língua Portuguesa, nem sempre reflectidas nas taxas de sucesso das respectivas disciplinas, foram referidas frequentemente nas queixas dos docentes. Há mesmo situações em que a instituição introduziu no plano de estudos disciplinas de nivelamento em Língua Portuguesa para os alunos que delas necessitassem.

Ainda que a prática pedagógica crie nos alunos a consciência de falta de preparação em domínios específicos no ensino da língua, é o confronto solitário com a prática docente ao sair da escola de formação que deixa a nu as carências reais de formação. No estudo *Português 2002* (APP, 2001), já referido, 85% dos

respondentes referem necessidades de formação em estratégias pedagógicas para o ensino da escrita, 79% para o ensino da leitura e 77% para o ensino da oralidade. Curiosamente, é também mencionado pelos docentes do 1.º Ciclo a necessidade de formação a nível da Língua Portuguesa.

É evidente que o final do curso de formação inicial não significa o atestado definitivo do domínio de competências profissionais, neste como em qualquer outro domínio. Mas é também evidente que a escola de formação terá de deixar o recém-formado apetrechado com a última informação científica e pedagógica disponível e, mais importante ainda, com a capacidade para procurar informação necessária para sua auto-actualização e formação. Acredito que uma perspectiva construtivista da aprendizagem se aplica tanto às crianças quanto aos jovens e aos velhos adultos. Aprendemos muito mais construindo conhecimento do que recebendo conhecimento... e o grande fascínio de qualquer forma de conhecimento é que o mesmo é infinito, mas está ao alcance de todos...

\* \* \*

Não foi muito colorida a viagem para que vos convidei através do país. Nem colorida nem prazerosa, mas é a minha leitura de uma sucessão de fotografias que fui recolhendo, isto é, de dados e de factos. Claro que são fotografias a preto e branco mas, como diz um fotógrafo de que muito gosto, "a fotografia a preto e branco está mais próxima da realidade do que a fotografia a cores, pois a própria realidade é a preto e branco".

A incomodidade provocada pela constatação da realidade gera em mim uma espécie de tensão que oscila entre a frustração revelada pelos dados e a beleza da esperança que me empurra para continuar a caminhar. Cada vez que paro, prisioneira dessa ambivalência, assalta-me de novo e de forma compulsiva o poema de Octávio Paz com que comecei esta viagem:

*Que procura o viajante ao percorrer a sua pátria?*

## Referências bibliográficas

- Associação dos Professores de Português (2001). *Português 2002 – O Ensino e a Aprendizagem do Português na Transição do Milénio – Relatório Preliminar*. Lisboa: APP.
- Associação Portuguesa dos Editores e Livreiros (2001). *O Livro em Portugal – Hábitos de Leitura*. Lisboa: www.apel.pt/hábitos1999/habitos.htm
- BARRETO, A.; PRETO, C.; ROSA, M. J.; LOBO, M.; CHITAS, P. (2000). *A Situação Social em Portugal e na União Europeia*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, ICL.
- BENAVENTE, A.; ROSA, A.; COSTA, A.; ÁVILA, P. (1996). *A Literacia em Portugal*. Lisboa: FCG e CNE.
- BUCHBERGER, F.; CAMPOS, B. P.; KALLOS, D.; STEPHENSON, J. (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe: High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Umeå, Sweden: TANTE Editorial Office.
- CAMPOS, B. P. (2000). Teacher education policies in Portugal. In B. P. Campos (org.), *Teacher Education Policies in the European Union*. Lisboa: Portuguese Presidency of the Council of the European Union – Ministry of Education.
- Conselho de Avaliação das Universidades (2000). *Relatório Final da Avaliação dos Cursos de Bacharelato de Professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo e Bacharelato de Educadores de Infância* (2000). Relatório não publicado.
- Departamento da Educação Básica (2000). *Provas de Aferição do Ensino Básico*. Lisboa: ME-DEB.
- ELLEY, W. (1992). *How in the World do Students Read?*. Hamburg: IEA.
- European Commission (1999). *Initial Teaching of Reading in the European Union*. Luxembourg: Office for Official Pub. of the European Communities.
- FREITAS, E.; SANTOS, M. L. (1992). *Hábitos de Leitura em Portugal*. Lisboa: Publ. Dom Quixote.
- Inspecção-Geral da Educação (2001). *Avaliação Integrada das Escolas – Relatório Nacional*. Lisboa: IGE.
- Kingman Committee (1988). *Report of the Committee of Inquiry into Teaching of the English Language*. London: HMSO.
- 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.
- LUCAS, C. (1997). *Teacher Education in America*. New York: St. Martin's Press.
- MARTINS, M. (2001). Leitura, literatura infantil e ilustração no contexto de formação inicial de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Os programas em vigor nas instituições de formação. In *Actas do II Encontro Nacional em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: IEC-UM.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A Nation at Risk: The Imperative For Educational Reform*. Washington, DC: US Department of Education.
- PINKER, S. (1994). *The Language Instinct*. New York: William Morrow & Co.
- RAMOS, R. (1993). O Método dos pobres: Educação popular e alfabetização em Portugal (sécs. XIX e XX). In *Colóquio e Sociedade*, 2, 40-68.
- SIM-SIM, I. (1994). Os professores que hoje temos e os professores que vamos ter amanhã. In *Inovação*, 7, 145-171.
- SIM-SIM, I.; RAMALHO, G. (1993). *Como Lêem as Nossas Crianças?*. Lisboa: GEP, ME.
- SIM-SIM, I. (1994). Os professores que hoje temos e os professores que vamos ter amanhã. In *Inovação*, 7, 145-171.
- TORMENTA, J. (1996). *Manuais Escolares: Inovação ou Tradição?*. Lisboa: IIE.