

O ENSINO DA LEITURA NOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA: EM BUSCA DE UMA PLATAFORMA COMUM DE SUCESSO

Graça Castanho¹

RESUMO: Serve esta comunicação para darmos a conhecer a situação do ensino da leitura aos dois primeiros anos de escolaridade em três países lusófonos, a saber Brasil, Moçambique e Portugal. O enfoque recaiu na leitura por se tratar do domínio da língua que mais interfere no sucesso pessoal e académico dos indivíduos e no desenvolvimento económico e social de qualquer país. A opção por estes países deveu-se ao facto de estas serem as nações com mais falantes do idioma luso, em continentes diferentes, com percursos histórico-linguísticos únicos. Dos aspectos estudados, destacaremos os métodos de leitura que estão a ser usados, bem como os materiais pedagógico-didáticos a que têm acesso os alunos nas escolas públicas. A apresentação dos resultados obtidos permitir-nos-á discutir a relevância dos países da CPLP trabarem em conjunto com vista à elaboração de uma plataforma comum de sucesso na abordagem ao ensino da leitura nos diferentes contextos.

Introdução

Se a incapacidade da leitura não põe em causa a sobrevivência humana, é, certamente, na generalidade das situações, factor dificultador da subsistência, da participação social e do exercício pleno da cidadania.

Tem-se como certo, nos nossos dias, que a leitura (associada à escrita e à oralidade) é uma componente estruturante de um número significativo de eventos (Sousa, M. L., 1998). Na maioria das sociedades contemporâneas, os indivíduos, no decurso das suas actividades quotidianas de interacção profissional, convívio social, obtenção e aplicação de conhecimentos, prazer e lazer, confrontam-se com situações cada vez mais complexas de comunicação, as quais exigem o processamento da informação escrita.

São inúmeros os estudos que advogam consequências sociais, políticas, culturais, linguísticas e cognitivas para os sujeitos leitores e respectivas comunidades de que fazem parte. Assim, quanto mais e melhor lêem as pessoas, melhor será o seu desempenho, nas mais diversas tarefas da vida em comunidade, e mais elevado será o seu nível de literacia, "condição fundamental de desenvolvimento económico,

¹ Docente no Departamento de Ciências da Educação, na Universidade dos Açores, Portugal, de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa. Directora do Curso de Educação Básica. Pós-doutorada pela Universidade da Harvard, Cambridge, Massachusetts, EUA. gcastanho@hotmail.com

potenciação cultural, qualidade democrática e afirmação internacional", como nos lembram Benavente *et al.* (1996: 407)².

Neste contexto, compreender o que se lê é uma exigência pessoal, social e profissional a que estão obrigados os seres humanos.

"É hoje incontornável o facto de que capacidades reduzidas neste domínio geram, para os indivíduos e os grupos, riscos sérios de exclusão social e, para os países, riscos não menores de subalternização cultural e política" (Benavente *et al.*, 1996: 396).

Muitos são os que vêm, na leitura, uma prática complexa e multifacetada. Se, por um lado, a leitura é valorizada pela sua dimensão funcional e pragmática, na sociedade em geral e na escola em particular, por outro, ganha contornos de excepção por formar intelectual e moralmente o indivíduo, desenvolver a imaginação do leitor e favorecer a aquisição da cultura.

A leitura é, não raras vezes, conotada com a substância da vida cultural (Gratiot-Alphandéry, H., 1978), uma vez que toda a actividade cultural passa, mais cedo ou mais tarde, pelo registo em texto escrito - com destaque para o livro - e pela conseqüente leitura. É esse o posicionamento de Sim-Sim, I. (1994: 132) ao afirmar:

"A mestria do código escrito é o poderoso passaporte para o conhecimento do que outros, distantes no tempo e no espaço, têm a dizer sobre o real, aqui incluídas as variadas perspectivas e orientações filosóficas e políticas. Para franquear a porta de acesso ao referido conhecimento é necessário ser-se literato, i.e., dominar os mecanismos que nos permitem ler para aprender, tornando-nos, assim, apreciadores do real. "

Concordando com as implicações culturais advenientes do acto de ler, Antão, J. (1997: 9) defende que a pobreza ou incapacidade de leitura "é sinónimo de atraso cultural, o qual, por sua vez, vai repercutir-se no social, no económico, no político, no moral". Numa acepção mais lata, a prática de leitura pode ser encarada como veículo de acesso não só ao emprego, à participação cívica, como também à cidadania e à cultura.

É consensual também o facto de que a literacia em geral e a leitura em particular contribuem para o desenvolvimento social, sucesso pessoal e profissional, acesso à informação e conhecimento, criação de uma consciência colectiva, mudança de mentalidades. Essa capacidade formativa/educativa da leitura revela-se na formação da sensibilidade, no desenvolvimento da linguagem e no entendimento da leitura como aptidão especializada, como uma dimensão cognitiva, contribuindo para o

² Aconselha-se a leitura dos documentos da O.C.D.E., como, por exemplo, *Analfabetismo Funcional e Rentabilidade Económica* (1993), Rio Tinto: Edições ASA.

desenvolvimento do intelecto ao nível das habilidades fonológicas, gramaticais e semânticas (Rebelo, D. , 1990).

Feita esta breve introdução sobre a relevância do acto de ler, e porque de leitura trata a nossa comunicação de hoje, optamos, por questões metodológicas, organizá-la em três partes distintas: uma primeira parte em que procederemos à caracterização dos problemas educacionais mais prementes em cada um dos referidos países; uma segunda parte em que apresentaremos os resultados parciais de investigações levadas a efeito pela autora deste trabalho em Moçambique, Brasil e Portugal, no âmbito de um programa de pós-doutoramento realizado na Harvard University, em Cambridge, Massachusetts, EUA; e, finalmente, uma pequena conclusão do nosso trabalho.

Problemas Educativos no Espaço Lusófono

Nas sociedades actuais, é à escola que cabe a tarefa de ensinar a ler (Jenkinson, 1976; Sousa, M. L., 1998; Silva, L. M., 1998). Não sendo uma capacidade inata, a leitura é eminentemente cultural, social, pois resulta de uma caminhada que depende de uma multiplicidade de factores exógenos ao sujeito - potencial leitor (Cimaz, 1978, Dickson *et al.*, 1998).

Sendo a leitura tão importante no contexto escolar, não é, pois, de admirar que muitos estudiosos a considerem o conteúdo mais importante a desenvolver junto da população estudantil, por esta ser determinante para a aquisição e desenvolvimento da literacia. É o caso de Charmeaux, E. (1992: 10) que, por exemplo, adianta que "dentro da dita acção pedagógica, a prioridade das prioridades é a leitura".

Levam-nos estas considerações a colocar uma questão: Têm as escolas dos países de língua portuguesa conseguido alfabetizar as suas populações, com vista ao aprofundamento da literacia? Infelizmente, estudos internacionais e nacionais têm demonstrado que os índices de literacia nos denominados países lusófonos são baixos e preocupantes. No CIA World Factbook de 2005, Portugal ocupa um modesto 82º lugar com uma frequência escolar de 91.3%, apesar dos esforços desenvolvidos pelo país, no sentido de garantir escolaridade obrigatória desde o 25 de Abril de 1974. Por seu turno, o Brasil apresenta-se em 95º lugar, com uma percentagem de 86.6%, fruto dos programas de alfabetização das últimas décadas. Os países da África lusófona, igualmente referenciados no quadro da CIA World Factbook (2005), conhecem pior sorte, apresentando percentagens preocupantes que oscilam entre 69.2% (Cabo Verde no 123º lugar da tabela) e 27.4% (Guiné-Bissau no 169º lugar).

Conscientes de que o esforço desenvolvido pelos diferentes governos em oferecer a frequência escolar às gerações mais novas e aos adultos não é garantia de aquisição vitalícia de competências linguísticas, sociais, científicas e culturais, os estudiosos lembram que por detrás destas percentagens muitos problemas se escondem. Infelizmente, a ida à escola não significa que os sujeitos aprendam a ler e escrever para o nível de exigência dos nossos dias. É o que nos demonstra, por exemplo, o estudo internacional PISA (Programme for International Student Assessment), lançado pela OCDE em 1997, cujos primeiros resultados foram conhecidos em 2000. Neste estudo, as competências de leitura de 48% dos jovens portugueses situaram-se nos níveis 1 e 2 numa escala de cinco, denunciando a incapacidade das escolas portuguesas ensinarem os seus alunos a ler.

Outro caso paradigmático prende-se com os resultados das provas de aferição (final do 1º ciclo), as quais têm vindo a revelar que as crianças transitam para o 2º ciclo com lacunas sérias na leitura e escrita.

A corroborar este panorama surgem os índices de abandono e desistência escolar, os quais são elevados em Portugal, tendo vindo a aumentar nos últimos anos. Segundo Eugénio Rosa (2006), entre 1996 e 2006, o abandono escolar praticamente não diminuiu em Portugal, pois passou de 40,1% para 40%, enquanto a média comunitária desceu de 21,6% para 17%, ou seja, registou uma redução de 18,2%. Mas ainda mais grave é que o abandono escolar, entre 2005 e 2006, aumentou em Portugal, passando de 38,6% para 40%, num período de tempo em que a média comunitária continuou a descer.

De acordo com o relatório "Education at a Glance", de 2003, a percentagem de população portuguesa que concluiu o Ensino Secundário foi a mais baixa da OCDE. Em Portugal, apenas 20% dos jovens terminam o Secundário (contrariamente à taxa de 64% dos países da OCDE), a saída precoce da escola é a mais alta da União Europeia (19%) e a taxa de desemprego jovem é superior à média europeia.

Dados do Instituto Nacional de Estatística indicam que, em Portugal, cerca de um milhão de pessoas nunca foram à escola. Não conhecem as letras ou os números, não são capazes de preencher os impressos dos seus impostos, não conseguem ver um filme com legendas ou fazer aquilo que, para muitos, é um gesto básico: escrever o seu nome. De acordo com a mesma fonte, são mais de 800 mil os analfabetos com 10 ou mais anos, para pouco mais de um milhão de licenciados.

Se compararmos os outros países de língua portuguesa com Portugal, infelizmente, a situação não é mais satisfatória. No Brasil, o único país de língua portuguesa da América do Sul, com mais de 160 milhões de habitantes, a oportunidade de acesso à educação básica para todas as crianças foi consideravelmente melhorada a partir de 1996. No entanto, o nível de atendimento é ainda insatisfatório, constituindo-se o Nordeste do país a região mais problemática com cerca de 50% das crianças fora do sistema escolar. Na realidade, a educação não é universal. Um relatório do Ministério da Educação de 2000 refere que o abandono escolar é de cerca de 67%, atingindo sobremaneira as crianças brasileiras pertencentes a famílias socialmente excluídas, vivendo em situação de pobreza, especialmente no Nordeste, nas áreas de produção de carvão, de plantação do açúcar e zonas do garimpo, ou seja, zonas de procura de ouro.

Também no Brasil, a crescer o abandono escolar, surgem, hoje em dia, problemas sérios de leitura. As avaliações nacionais de 2003 (BRASIL SAEB) evidenciaram um total de 55.4% de alunos que apresentam dificuldades sérias de leitura. Outra avaliação que causou grande preocupação no Brasil foi o estudo PISA – 2000, organizado pela OCDE. Numa listagem de 32 países participantes, o Brasil ficou em último lugar.

Quanto a Moçambique, país com uma população que ronda os 18 milhões de habitantes, a situação ganha contornos bem mais preocupantes, não obstante os progressos conseguidos. Em termos gerais, entre 1997 e 2003, as taxas de analfabetismo baixaram de 61 para 54% entre a população com 15 anos de idade e mais. As taxas de alfabetização por género continuam, contudo, a ser um desafio a ter em conta, porquanto dois terços das mulheres moçambicanas, em 2003, continuavam sem saber ler e escrever. A taxa de analfabetismo entre as mulheres permanece quase o dobro da dos homens.

O ensino primário registou um aumento considerável de alunos inscritos. Entre 1997 e 2003 o aumento foi de 1.7 para 2.8 milhões. Mais de metade dos alunos continua a abandonar o sistema de ensino sem completar os sete anos de educação primária. Em 2003 apenas 38.7% das crianças conseguiram passar no exame do 5ª classe, situação que afasta da escola milhões de crianças no todo nacional.

Poucos estudos existem sobre a situação da literacia no país. Sabe-se, contudo, que por altura da independência, em 1975, Moçambique foi considerado o país com maior índice de iliteracia do mundo (93%). Perante estes números catastróficos, nos anos seguintes, uma forte campanha de literacia, acompanhada de uma explosão de

frequência escolar, foi implementada, resultando num decréscimo dos índices de iliteracia, os quais se situavam em 39.9% nas zonas urbanas e 78.2% nas áreas rurais.

Depois da independência, Moçambique envolveu-se numa guerra civil, a qual durou 16 anos, período mais do que suficiente para destruir em 50% as estruturas escolares existentes. A partir de 1990, altura em que Moçambique se tornou signatário da Declaração Mundial que prevê Educação para Todos, a literacia funcional tornou-se numa prioridade até aos nossos dias, com resultados frágeis, devido à pobreza, aos níveis elevados de HIV-SIDA e às catástrofes naturais que têm destruído os recursos dos moçambicanos que vivem do fruto da produção das terras.

Globalmente falando, o ensino em Moçambique enferma de problemas estruturais graves, a saber: a rede escolar encontra-se degradada, o abandono escolar é elevado, especialmente nas zonas rurais, a educação vive de apoios financeiros externos, os quais a não existirem poderão inviabilizar o acesso à escola, os professores trabalham em duas e três escolas para sobreviverem em consequências das baixíssimas remunerações que auferem mensalmente, a generalidade da população escolar (crianças, docentes e funcionários) comem uma vez por dia e a formação inicial e contínua dos professores é precária e insuficiente.

O Ensino da Leitura

Foram cinco as perguntas da investigação que orientaram o nosso estudo sobre o ensino da leitura no Brasil, Moçambique e Portugal: (1) Qual o perfil profissional dos professores dos dois primeiros anos de escolaridade; (2) Quais os métodos de leitura usados por estes docentes junto da população estudantil; (3) Que materiais e equipamentos são colocados ao serviço do ensino da leitura; (4) Quais as estratégias/actividades usadas no ensino deste domínio da língua; e (5) Quais os problemas associados à leitura.

A amostra contemplada nos resultados apresentados nesta comunicação distribui-se da seguinte forma: 788 profissionais de ensino do Brasil, provenientes basicamente de cinco estados (Santa Catarina, Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador), 125 de Moçambique e 530 de Portugal. Os instrumentos de trabalho que deram corpo a esta investigação foram vários, a saber: um questionário aos professores; entrevistas a professores e outros profissionais de ensino, anotações aquando das visitas a escolas e registo fotográfico. A análise dos dados obtidos foi feita através do método misto que conciliou a abordagem quantitativa e qualitativa.

Dado que não é nossa intenção explorar todas as dimensões do nosso estudo, no decorrer desta comunicação, passaremos a apresentar duas dimensões do fenómeno do ensino da leitura por país, nomeadamente no que diz respeito aos (1) métodos de leitura; e (2) materiais pedagógico-didáticos, sem antes deixar de referir a organização genérica do ensino obrigatório em cada país.

Em qualquer um dos países em estudo, a escolaridade é, em teoria e nos documentos oficiais, universal, gratuita e obrigatória, conforme prevê a constituição das respectivas nações. No Brasil e em Portugal, os alunos têm de frequentar a escola até ao 9º ano, enquanto em Moçambique têm de o fazer até ao 7º ano. O início da educação formal acontece aos seis anos, altura em que a criança é considerada como estando preparada para dar início à aprendizagem sistemática da leitura e da escrita, assente no seu desenvolvimento global e nas suas competências orais e experiências de vida.

Ao contrário de Portugal e do Brasil, o ensino pré-escolar em Moçambique não é responsabilidade governamental. Parte da iniciativa privada ou comunitária, servindo, por isso, apenas as camadas mais favorecidas da população. A cobertura do pré-escolar, nos dois primeiros países, é assumida como responsabilidade dos responsáveis políticos a nível nacional, regional e local, tendo vindo os municípios a ganhar um papel cada vez mais preponderante na cobertura nacional do ensino pré-escolar.

Métodos de Leitura. A questão dos métodos utilizados no processo de alfabetização é central para o sucesso na aquisição e aprofundamento das competências leitoras. Ficou provado que, durante décadas, os métodos utilizados, na generalidade dos países, não garantiram a eficácia da aprendizagem da leitura e da escrita em níveis satisfatórios para os desafios do mundo actual. No seguimento desta constatação, a questão da alfabetização tem sido assumida como prioridade absoluta da educação, levando a acesas discussões no Brasil, à imagem do que vem acontecendo noutros países, a saber Estados Unidos, França, Bélgica, Inglaterra, etc.

No Brasil, desde o início da década de 1970, os métodos globais e ideográficos suplantaram os métodos sintéticos, alfabéticos, silábicos e fónicos, de cariz tradicional. O sentido do texto e da palavra no texto ganharam evidência em detrimento da exploração dos elementos constituintes da palavra – a sílaba e a letra.

Nos últimos anos, na sequência de diversos trabalhos internacionais, dos quais se destacam o National Reading Panel dos EUA, o National Literacy Strategy da Inglaterra, e o Observatoire National de la Lecture da França, o Brasil relançou a

polémica em busca das melhores soluções para o problema de iliteracia que grassa no país. A apologia dos métodos fônicos tradicionais estão em franca ascensão, com o apoio do Governo de Brasília.

Não obstante estas diligências em alinhar os métodos de leitura utilizados no Brasil com países de referência, a investigação por nós realizada demonstrou que a generalidade dos docentes da 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental utiliza métodos mistos que combinam os globais/analítico-sintéticos, os quais propõem a exploração inicial das ideias do texto fazendo uma caminhada gradual que passa, de seguida, pela exploração das frases, palavras, sílabas e letras. Neste novo contexto, a leitura é definida como a “capacidade de extrair a pronúncia e o sentido de uma mensagem a partir de sinais gráficos” (Brasília, 2003: 20). Interessante verificar que grande percentagem dos docentes – à roda de 75% - afirma usar o método construtivista da leitura, confundindo o construtivismo, teoria do processo de ensino/aprendizagem, com os métodos de leitura.

Os professores brasileiros, na vasta maioria portadores de níveis de formação superiores, incluindo mestrados, afirmam que à roda de 40% dos seus alunos têm dificuldades de leitura, contribuindo para tal o número excessivo de alunos por turma – entre 25 a 30 alunos.

Usando os argumentos do National Reading Panel, EUA, e contrariando o que os professores fazem no terreno, o grupo de trabalho que elaborou o relatório final sobre a alfabetização infantil (Brasil, 2003: 23), deu como um facto científico o aprender a ler, actividade que requer: compreender o princípio alfabético; aprender as correspondências entre grafemas e fonemas; segmentar sequências ortográficas de palavras escritas em grafemas; segmentar sequências fonológicas de palavras faladas em fonemas; e usar regras de correspondência grafema-fonema para decodificar informação.

Longe destas preocupações epistemológicas e metodológicas encontram-se Portugal e Moçambique. Em ambos os casos não se conhece qualquer alinhamento com as novas orientações metodológicas quanto ao ensino da leitura. Em Portugal, os programas do 1º e 2º anos de escolaridade não apresentam quaisquer orientações sobre o método de ensino da leitura, deixando ao critério das instituições de formação de professores e, mais tarde, ao critério de cada docente a escolha do método mais adequado. Só agora, com a implementação do Plano Nacional de Leitura, e o projecto que lhe está associado de formação dos professores em ensino da leitura e escrita, é que

se irá proceder à avaliação das propostas que têm sido feitas aos alunos do ensino superior, bem como à reformulação das práticas lectivas levadas a efeito pelos docentes nas escolas portuguesas. Na verdade, até à data, ninguém sabia ao certo o que se passava nos níveis mais baixos, havendo uma necessidade premente de investigar este fenómeno, a fim de se uniformizar a abordagem a usar no ensino da leitura, com base em dados científicos e irrefutáveis.

No que diz respeito aos resultados preliminares do nosso estudo, podemos adiantar que, em Portugal, os métodos de ensino da leitura mais utilizados são os globais/analíticos. Os professores afirmam que os métodos sintéticos são castradores e frustrantes para os alunos, daí investirem no sentido dos textos e nas abordagens globais. Apesar do esforço levado a efeito para ensinar os alunos a ler, os professores portugueses, na sua totalidade com formação específica para o desempenho de funções, afirmam que uma média de 30% dos seus alunos têm dificuldades de leitura. A generalidade dos docentes inquiridos é portador de grau académico superior (81%); contudo, revelam poucos conhecimentos teórico-científicos sobre o ensino da leitura, uso da biblioteca, métodos de leitura e de autores portugueses ou estrangeiros da área da alfabetização.

No caso concreto de Moçambique, as dificuldades de ensino da leitura são ainda maiores devido à falta de preparação dos docentes, à inexistência de recursos materiais, à pobreza que grassa no país, e ao facto da alfabetização ser oferecida em Língua Portuguesa, num país em que menos de 2% da população fala Português. Os programas de alfabetização nas línguas nacionais escasseiam, estão reduzidos às zonas urbanas, dificultando a aquisição de competências básicas de leitura e de escrita, bem como o desempenho dos docentes, os quais também têm dificuldades na língua portuguesa e na implementação do método de leitura mais adequado ao ensino do Português como língua estrangeira ou 2ª língua. Estas circunstâncias parecem justificar, segundo os inquiridos, o elevado nível de alunos com dificuldades de leitura em língua portuguesa em Moçambique – mais de metade da população estudantil.

Quer os programas da 1ª e 2ª classes do Ensino Básico quer o projecto de formação docente, a acontecer à escala nacional, com base num programa intitulado CRESCER (Cursos de Reforço Escolar, Sistemáticos, Contínuos, Experimentais e Reflexivos), suportado por financiadores estrangeiros, aconselham a utilização do método analítico-sintético. Os métodos fónicos foram abandonados dos textos orientadores das práticas docentes em Moçambique, numa altura em que os

investigadores internacionais os apontam como a melhor solução para a mestria da leitura e da escrita, independentemente da língua. Sem o domínio grafo-fônico da língua, a aprendizagem da leitura pode ser retardada e até dificultada, num idioma silábico como é o caso do Português.

Apesar da existência das já referidas orientações, nem todos os professores em Moçambique utilizam o método analítico-sintético. Muitos são os que se sentem mais à vontade com o método sintético que introduz a letra em busca da sílaba e da palavra. Receosos de experimentar novos métodos, apostam no que conhecem e na forma como os próprios foram alfabetizados ou aprenderam nas escolas de magistério primário.

Materiais pedagógico-didáticos. A investigação internacional tem demonstrado que a qualidade e acessibilidade de materiais pedagógico-didáticos na sala de aula influenciam largamente as práticas dos professores. É óbvio que escolas com professores sem qualificação académica e sem materiais não podem oferecer um ensino de qualidade. Neste sentido, os recursos materiais são muito importantes para o sucesso educativo. Vários estudos realizados em países pobres revelaram que o provimento de materiais de ensino acompanhado de refeição para as crianças tinha efeitos muito positivos no aproveitamento dos alunos (Education For All Global Monitoring Report, 2005).

Os materiais pedagógico-didáticos que as escolas dos três países em apreço têm ao serviço do ensino da leitura é, portanto, uma dimensão do ensino da leitura que requer a máxima atenção.

Se, por um lado, as crianças moçambicanas têm acesso apenas aos manuais escolares, as portuguesas e as brasileiras já contam com mais materiais de leitura, como se pode constatar no Quadro 2 abaixo representado:

Quadro 2 : Materiais de Leitura Usados Com Muita Frequência na Aula

Materiais de Leitura	Moçambique	Portugal	Brasil
	%	%	%
Livro didático de Língua Portuguesa	100	95	99
Livro didático de outras áreas	100	98	97
Cadernos com exercícios de escrita	-	40	85
Jogos de palavras	-	45	62
Fichas de interpretação de textos	82	78	75
Livros contemporâneos de literatura infantil	-	71	89
Textos de tradição oral	-	77	86
Textos escritos pelos alunos	-	58	69
Dicionário ilustrado	-	45	50
Enciclopédia infanto-juvenil	-	43	66
Revistas	-	27	58
Jornais	-	37	53
Cartas	-	15	49

Correio electrónico (Email)	-	36	77
Outros materiais. Quais? (posters, mapas...)	-	35	55

Um dado curioso prende-se com o esforço que os municípios brasileiros estão a desenvolver no sentido de apetrechar as suas escolas com laboratórios de computadores e bibliotecas escolares com material de leitura diversificado e actualizado, sem descurar a presença de funcionários formados nas áreas da leitura e da dinamização de bibliotecas ou espaços afins. Mais nos estados do Centro e Sul do que no Nordeste brasileiro, a situação de especialistas à frente da biblioteca repete-se com vantagens significativas para docentes e população estudantil. Mesmo em bairros pobres, a busca de melhores condições de ensino é constante por parte do corpo docente que já percebeu o alcance da leitura e a sua importância para a formação de cidadãos interventivos e responsáveis. Nesta perspectiva, quer a biblioteca escolar quer os laboratórios de computadores servem para o aprofundamento da leitura. Na biblioteca, são dinamizadas actividades de leitura e feito o aconselhamento e acompanhamento dos professores e alunos, enquanto nos laboratórios de computadores são realizados projectos multidisciplinares que visam o desenvolvimento de competências relacionadas com o uso do computador, na óptica do utilizador, e com a capacidade de pesquisar conteúdos na internet, bem como criar *sites*, *chats*, redes que permitam a comunicação *on-line* de alunos geograficamente afastados. A existência de software educativo especializado nas aprendizagens que as crianças necessitam de fazer facilita o trabalho dos professores e alunos, acrescentando à aprendizagem colorido, diversidade e divertimento.

Falar do Brasil é falar de um mundo caracterizado por diferenças acentuadas em todos os patamares da vida em comunidade. Fazendo a escola parte da dimensão social, ela própria é reflexo das discrepâncias ao nível da qualidade de ensino ministrado e dos recursos colocados ao serviço desse ensino. Neste sentido, existem escolas com projectos educativos ricos, apesar da sua localização problemática, e escolas com propostas desadequadas às necessidades dos alunos e suas comunidades. De ressaltar, contudo, o esforço que o governo brasileiro tem vindo a desenvolver há quase uma década no sentido de elevar os índices de literacia do seu povo. A palavra de ordem é garantir ensino a todas as crianças e condições para que esse ensino se faça com qualidade. A corroborar esta dinâmica está a formação universitária da classe docente, ao contrário das soluções precárias que se praticavam em décadas anteriores, e a implementação de programas pioneiros que muito têm contribuído para os progressos verificados nos últimos anos no Brasil. Destacamos o Plano Nacional do Livro e da

Leitura, o Programa Nacional do Livro Didático, o envolvimento das autarquias (prefeituras) nos destinos da educação, o investimento na publicação e divulgação de obras/revistas de natureza educacional, o investimento em materiais escolares, e o programa “Todos pela Educação”.

Em Moçambique, a situação do ensino da leitura é dramática. O manual único, de distribuição gratuita por parte do Ministério da Educação, é visto por grande parte dos professores como suficiente para a alfabetização das crianças. Gostariam de poder contar com mais materiais didáticos, desde cadernos de exercícios a cartazes, mapas e posters, mas não referem a imprescindibilidade da existência de bibliotecas escolares ou de laboratórios multimédia. Tal situação deve-se à falta de preparação da maioria dos docentes moçambicanos, os quais possuem como habilitações literárias o 10º ano de escolaridade ou 12º + 1 ou 2 anos de preparação para a docência numa escola de magistério primário. Estes docentes, dada a curta preparação académica, para fazer face à falta de professores que grassa no país e ao número cada vez mais elevado de alunos a frequentar a escolaridade obrigatória³, não estão preparados para ensinar a ler e a gostar de ler com base em recursos e registos diversificados nem estão preparados para o uso dos computadores em contexto de sala de aula, caso estes existissem. Uma das conclusões do nosso estudo (Castanho, 2007) remete-nos para o interesse que há em apetrechar as escolas moçambicanas com materiais de apoio ao ensino à leitura não só para promover a aprendizagem junto dos alunos, mas também para oferecer aos docentes oportunidades de aprofundarem os seus conhecimentos do mundo e da língua portuguesa, área em que sentem muitas dificuldades, uma vez que, de acordo com o último Censo (1980), apenas 1.2% da população fala a língua portuguesa como língua materna, 24% considera o Português como a sua segunda língua e cerca de 75% não a fala por completo. Este último grupo fala mais de 30 línguas nacionais, entre elas o Kimwani, Shimakonde, Ciyao, Cinyanja, Emakhuwa, Echuwabo, Cinyungwe, Cisená, Cibálke, Cishona, Gitonga, Cicopi, Xironga, Xitswa e Xichangana.

Os espaços de bibliotecas escolares ou de turma a funcionar com um mínimo de condições são inexistentes e, nos raros casos em que uma sala ganha esta nomenclatura, confrontámo-nos com material escasso, obsoleto, desadequado aos interesses e

³ Recorde-se que a média de alunos por sala é de 61 para um professor, havendo situações em que numa sala existem mais de cem alunos, sendo que grande parte dos mesmos não tem cadeira ou carteira para estudar condignamente. Situações há em que as aulas são dadas ao ar livre, debaixo de uma árvore. Estas são chamadas as “escolas sombra”.

necessidades dos alunos. A existir este espaço de biblioteca, muitas vezes o mesmo é usado para a leccionação de aulas de ofícios.

Em Portugal, e no que diz respeito aos materiais que apoiam os professores na caminhada da alfabetização, vive-se uma realidade caracterizada por uma grande multiplicidade de situações: escolas há, especialmente as associadas ao projecto da Rede de Bibliotecas Escolares e/ou ao Plano Nacional de Leitura, que têm espaços de leitura com materiais e equipamentos do melhor que se pode encontrar pela Europa fora, outras há em que se ensina com base nos manuais e pouco mais. Grande parte dos professores em Portugal não aposta na leitura como fonte de formação pessoal e social dos indivíduos e de desenvolvimento do próprio país. Só mesmo projectos como o Plano Nacional de Leitura e a Rede de Bibliotecas Escolares podem inverter práticas seculares de ensino assentes na filosofia do manual único e na ausência de hábitos de leitura junto das populações. Não obstante este panorama, é de realçar a diversidade de materiais que começam a ser usados pelos professores portugueses no ensino da leitura e da escrita aos alunos do 1º e 2º anos de escolaridade, numa aposta de formação mais consentânea com os desafios do mundo global.

Conclusão

Os resultados agora apresentados, ainda que breves, demonstram claramente o interesse que existe em alargar a todos os países de língua portuguesa a discussão acerca dos processos que acompanham a alfabetização.

Com efeito, no que diz respeito ao ensino da leitura, a situação em Língua Portuguesa é preocupante, porquanto os métodos usados para o ensino da leitura não têm surtido o efeito desejado – criar sujeitos alfabetizados e letrados. O investimento nos métodos globais/analíticos tem-se revelado desastroso e contraria investigação internacional relevante que, nas últimas décadas, aponta os métodos sintéticos como a solução para os problemas do analfabetismo funcional e para a iliteracia que afecta a generalidade dos países pelo mundo fora. Segundo a referida investigação, as escolas não podem alfabetizar as suas populações, com os olhos postos na literacia, sem ensinar o código aos sujeitos, ou seja, ensinar-lhes consciência fonológica e gráfica. É preciso ensinar as letras, as sílabas, as palavras, antes de chegar ao texto como um todo organizado e com sentido.

Importa, ainda, lembrar que quanto mais pobre for o país e mais as hipóteses de os alunos abandonarem precocemente o ensino, mais urgente se torna garantir com

eficácia e em pouco tempo a aprendizagem da leitura e da escrita, para que os sujeitos de forma autónoma consigam dar continuidade à sua aprendizagem ao longo da vida. Esta é, certamente, a situação de muitos países lusófonos, que precisam de apostar num método de leitura que permita aos alfabetizandos o domínio rápido e duradouro do código.

Por todos estes motivos, parece-nos da maior relevância que os estudiosos da alfabetização em língua portuguesa se organizem no sentido de trabalharem juntos, com vista à elaboração de uma plataforma comum de abordagem ao ensino da leitura nos diferentes países.

Só assim será possível o desenvolvimento conjunto dos países da CPLP e o tão apregoado compromisso de dignificar a língua portuguesa a nível internacional. Ora, tal nunca acontecerá enquanto o ensino das competências linguística não formar indivíduos letrados, preparados para os desafios do mundo global.

À semelhança do que se passa com o novo acordo ortográfico, que visa a uniformização de formas de escrita, com vista à aproximação linguística entre todos os falantes e escreventes da língua portuguesa, dever-se-ia considerar seriamente a possibilidade de análise conjunta da melhor forma de ensinar a ler e escrever no idioma luso. Os sucessos de uns deveriam ser transmitidos aos outros utentes da língua para que ficássemos todos a ganhar com as aprendizagens, investigação e experiências realizadas por quem comunga do mesmo património linguístico-cultural. Está, portanto, na hora de propor à CPLP que se envolva em projectos que ajudem os países de língua portuguesa nos processos de alfabetização e literacia.

Bibliografia

ANTÃO, J. (1997). Elogio da Leitura. Porto: Edições ASA.

BENAVENTE et al. (1996). (Coord.). A literacia e Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional da Educação.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA - Brasil (2003). Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso a Fevereiro de 2007.

SAEB - Brasil. Resultados do SAEB/2003. Junho de 2004 (versão preliminar). Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>. Acesso a 05 de Março de 2006.

CASTANHO, M. G. (2007). The teaching of reading to first and second grade students in public schools of the Republic of Mozambique. Post-doctoral research

report. Harvard University.

- CHARMEAUX, E. (1992). Como fomentar los habitos de lectura. Barcelona: Edições CEAC, S. A.
- CIMAZ, J. (1978). A qualidade de não leitor não é inata, é adquirida. In J. Jolibert & R. Gloton. O poder de ler. Porto: Livraria Civilização.
- UNESCO - Education For All Global Monitoring Report (2005). Disponível em <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php>. Acesso a 6 de Fevereiro de 2007.
- ROSA, E. (2006). Estudo sobre o Abandono Escolar em Portugal. Disponível em <http://resistir.info>. Acesso a 14 de Novembro de 2006.
- GRATIOT-ALPHANDÉRY, H. (1978). O papel da leitura na formação da criança e do adolescente. In J. Jolibert & R. Gloton. O poder de ler. Porto: Livraria Civilização – Editora.
- JENKINSON, M (1976). Formas de Ensino. In Ralph C. Staiger (Ed.). O ensino da leitura I. Portugal: Editorial Estampa.
- REBELO, D. (1990). Estudo Psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação.
- SILVA, L. M. (1998). Bibliotecas escolares e construção do sucesso educativo. Dissertação de Doutoramento em Educação. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- SIM-SIM, I. (1994). De que é que falamos quando falamos de leitura. Inovação, 7 (2).
- SNOW, C. et al (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington DC: National Research Council.
- SNOW, C.; Griffin, P.; Burns, M. (ed.) (2005). Knowledge to support the teaching of reading: preparing teachers for a changing world. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- SOUSA, M. L. (1998). A construção escolar de comunidades de leitores – leituras do manual de português. Dissertação de Doutoramento, Braga: Universidade do Minho.