

Coordenação de
Emanuel Oliveira Medeiros

I Encontro de Didácticas nos Açores

Realizado na Universidade dos Açores nos dias 26 e 27 de Fevereiro de 1998

Universidade dos Açores
Ponta Delgada
2002

FICHA TÉCNICA:

Publicado por:

Universidade dos Açores
9501-801 PONTA DELGADA
S. Miguel, Açores, Portugal
Telef. 296 650 000

Título:

I Encontro de Didácticas nos Açores

Coordenação:

Emanuel Oliveira Medeiros

Capa:

Emanuel Cordeiro

Data: 2002

ISBN: 972 - 8612 - 09 - 5

Execução Gráfica:

EGA - Ponta Delgada
Telef. 296 284 752 - Fax 296 284 945
Email: ega.acores@iol.pt

Tiragem: 500 exemplares

Depósito Legal: 186 694 / 02

Índice

I Encontro de Didácticas nos Açores

Nota Introdutória	
Emanuel Oliveira Medeiros	11
1º Encontro de Didácticas na Região	
Maria Teresa Pires de Medeiros	15
A Universidade e a formação de professores	
Vasco Garcia	21
De que se fala quando se fala de Didáctica	
Isabel Alarcão	31
O Ensino-Aprendizagem da Física e Química no Contexto Ciência-Tecnologia-Sociedade	
Manuel Joaquim Cuiça Sequeira	49
A Análise dos Sistemas Semióticos Modelizantes no Ensino-Aprendizagem do Português	
Fátima Sequeira	61

Manuais Escolares de Ciências da Natureza - influências da investigação em ensino das ciências	
Maria da Conceição Duarte	69
Prática Pedagógica e Formação Reflexiva de Professores	
Idália Sá-Chaves	91
Didáctica da Filosofia e Investigação - a possível aplicação do projecto “Uma filosofia no feminino” ao programa de 10º ano de “Introdução à Filosofia”.	
Maria Luísa Ribeiro Ferreira	111
Gestão Curricular na Área de História	
Maria de Céu Roldão	133
Crenças e expectativas profissionais dos alunos do curso de formação de professores de Inglês.	
M. L. Cabral de Sousa	147
Saber Científico e Reflexão Filosófica: Para um Novo Modelo de Homem e de Sociedade	
José Luís Brandão da Luz	167
A hermenêutica na didáctica da filosofia	
Gabriela Castro	189
Concepções de Filosofia e Educação: implicações na Didáctica da Filosofia	
Emanuel Oliveira Medeiros	201
A Leitura através do Currículo nas Escolas do 2º Ciclo	
Graça Castanho	225
Reflexão sobre os Programas de Português-B do Ensino Secundário	
Maria Clotilde Cymbron	249

Os Seres Vivos no ambiente próximo	
Luís Noronha Botelho	267
Trabalho Colaborativo entre os diferentes intervenientes na Prática Pedagógica Ou Prática com enfoque no Trabalho Colaborativo e a integração de Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais.	
Ana Paula Rego	275
Encerramento	
Ermelindo Peixoto	281
Estrutura Organizativa do Encontro	285

A LEITURA ATRAVÉS DO CURRÍCULO NAS ESCOLAS DO 2º CICLO

Graça Castanho

Universidade dos Açores

Departamento de Ciências da Educação

Surge esta comunicação na sequência de um trabalho de investigação, realizado em Portugal, incluindo as Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores, sobre o ensino da Leitura Através do Currículo, nas escolas do 2º ciclo¹.

Tratando-se de um conceito pouco conhecido no nosso país, parece-nos da máxima importância elucidar os professores do seu significado e da urgência em implementar práticas transversais de ensino de competências de leitura e de estudo junto dos alunos pré-adolescentes.

Fiquemos a conhecer a problematização feita, pela literatura da especialidade, acerca do assunto.

¹ Este estudo é parte integrante da tese de Doutoramento, apresentada na Universidade do Minho, sob a orientação da Professora Doutora Fátima Sequeira.

“Reading as a skill permeates all curriculum areas be it literature, social studies, science, mathematics, health, music, art, and physical education to some extent.” (Ediger, M., 1994).

Com base na asserção de que a leitura é um domínio omnipresente em todo o processo de ensino-aprendizagem, oferecido em contexto escolar, torna-se mais fácil compreender o conceito de Leitura Através do Currículo (*Reading Across the Curriculum*), o qual integra a inevitabilidade da transdisciplinaridade, indo mais além no seu campo de actuação.

Nesta perspectiva, entende-se por Leitura Através do Currículo não só a presença transversal deste domínio, como nos sugere a citação de Ediger, mas também a sua instrução nas diferentes disciplinas, como medida preventiva do insucesso escolar e como forma de criação de leitores competentes ao longo da vida, capazes de compreender vários tipos de texto (narrativo, descritivo e documentos)² e recordar/estudar a informação.

Na contracapa da obra *Reading across the curriculum: a research report for teachers*, editado pelo ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, encontrámos uma definição simples e esclarecedora do que se entende pelo conceito de Leitura Através do Currículo. Declararam os editores:

“No matter what you teach, you also teach reading.
Reading across the curriculum is a phrase that summarizes

² A literatura da especialidade, geralmente, faz referência a estes três tipos de texto para representar categorias textuais de natureza distinta, amplamente usadas nas escolas do ensino básico em Portugal. Entende-se pelo primeiro - o narrativo - “o relato de um acontecimento verídico ou fictício, organizado de acordo com determinada estrutura, a qual permite ao leitor antecipar os acontecimentos, envolvendo-se emocionalmente”. Como texto descritivo, considera-se “o material de leitura organizado com o objectivo de descrever, explicar e comunicar ao leitor informação ou opiniões do autor sobre determinado tópico”. Os documentos correspondem à “informação apresentada sob a forma de gráficos, tabelas, mapas, quadros ou listagens”. (cf. Sim-Sim, 1994b: 154 a 156).

this fact of educational and intellectual life. In our literate culture - in spite of television - we take in much of what we know about most matters of importance to us through reading. School teachers, by helping their students to become good readers across the curriculum, prepare them for the reading that will make possible their occupational success, their acquisition of information needed for personal satisfaction, and their life-long learning" (Dupuis & Merchant, 1993).

O interesse da citação feita reside no facto de a mesma incorporar os objectivos gerais implícitos ao conceito de Leitura Através do Currículo: responsabilizar todos os professores, independentemente da sua área disciplinar, pelo ensino da leitura³ do material oferecido aos alunos; perspectivar a leitura como uma actividade educacional e intelectual da máxima importância, pois é através dela que se obtém parte considerável do nosso conhecimento; sensibilizar os professores para a necessidade de ajudarem os alunos a tornarem-se bons leitores; e, por último, evidenciar os efeitos duradouros desta abordagem na satisfação e formação do indivíduo ao longo da vida.

Uma pesquisa atenta da literatura da especialidade vem revelar que outras expressões, ao serviço das motivações que consubstanciam a linha de investigação da leitura nas diferentes áreas curriculares, são utilizadas com a mesma finalidade de atribuir ao acto de ler o papel de centralidade que este deve desempenhar na aprendizagem da literacia e no exercício da cidadania.

Definir a expressão Leitura Através do Currículo leva-nos, portanto, a mencionar outros conceitos, nomeadamente a leitura nas áreas de conteúdo (*reading in the content areas*), currículo

³ A ideia de que todos os professores são, em maior ou menor grau, professores de leitura é defendida por inúmeros autores (Irving, 1985; Irwin, 1986; Callahan J. & Clark L., 1988; Conley, M., 1992; Vacca & et al., 1987; Vacca & Vacca, 1989; 1999; Irvin, 1998; Simonson, 1995).

integrado (*integrative curriculum*) e leitura na escola média (*reading in the middle school*).

Se, por um lado, a *Leitura Através do Currículo*, geralmente,⁴ apresenta, analisa e sugere metodologias para o ensino da leitura em todas as áreas curriculares, a leitura nas áreas de conteúdo, amiudadas vezes, apenas integra as disciplinas tradicionalmente conotadas com aprendizagens de natureza teórico-científica que necessitem de estudo para consolidação dos conteúdos ministrados - História, Matemática e Ciências.

Uma leitura rápida dos princípios orientadores da obra *Content Area Reading* de Vacca & Vacca (1989) mostra-nos claramente o enfoque nas questões relacionadas com o desenvolvimento de capacidades de leitura nas disciplinas que implicam o estudo de textos⁵:

"The real value of reading lies in its use. In content area classrooms, a potentially powerful use of reading is to pursue and acquire knowledge through the study of texts. Reading to learn - this is what content area reading is all about" (Vacca & Vacca, 1989: 3).

Outra definição, ainda mais específica, surge no trabalho de Conley, M. (1992: 4 e 5), ao considerar que a leitura na área de conteúdo

"is a field in education devoted to help students acquire specific strategies for reading in various subject areas,

⁴ O advérbio de modo usado sugere com correcção que nem sempre a *Leitura Através do Currículo* implica todas as áreas curriculares. De facto, há estudos sob esta denominação que incidem a sua atenção somente nas disciplinas da vertente científica (História, Matemática, Ciências e Físicas), deixando de lado a língua materna que, por vezes, não é considerada, assim como as áreas das expressões.

⁵ Apesar de os autores nunca identificarem as disciplinas que, na sua opinião, fazem parte das áreas de conteúdo, a verdade é que a resposta é dada ao longo da obra, nas referências constantes à História, Ciências e Matemática.

termed reading-to-learn strategies. Reading-to-learn strategies [...] provide ways for thinking and communicating in different subjects. These strategies help students continuously increase their knowledge, update these skills, and improve communication with the world around them”.

Omissas do leque de disciplinas chamadas de conteúdo ficam, geralmente, as expressões (Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical e Educação Física) e, por vezes, a língua materna, por se julgar tratar-se de uma disciplina que não exige capacidades especiais de leitura e por se entender esta inclusão como uma redundância à essência da própria disciplina que, para se cumprir, não dispensa este domínio da língua.

Nos últimos anos, porém, alguma bibliografia tem integrado as disciplinas deste último grupo no conceito de áreas de conteúdo. Tal evolução deveu-se ao entendimento generalizado da necessidade de um apoio sistemático aos alunos na leitura do material específico que acompanha a instrução nestas vertentes.

Para o caso específico da língua materna concluiu-se que esta, enquanto espaço de leitura de material especializado, exige uma atenção especial. A justificação elaborada por Merchant & Fishel (1993: 2) é, neste contexto, bastante esclarecedora:

“Is content-area reading in English class a contradiction in terms? Have not reading and writing skills always been within the province of the English teacher? The answers to these questions are not simple. (...) A closer examination of English as a content area reveals its special reading demands. Readers need skills to comprehend different literary genres as well as expository text and periodicals. Although in other content areas, in which rewriting a text in the reader’s own words often can assist comprehension, appreciation of fine literature demands that each author’s style and linguistic choices be preserved. The problem of maintaining the integrity of an author’s artistic

composition while enabling the young reader to comprehend and appreciate it, can be met by application of what has been learned about reading in English class”.

Educação Musical é outra disciplina que, por vezes, é incluída nas áreas de conteúdo. Conley, M. (1992) propõe a integração desta disciplina, pois acredita que os alunos necessitam de dominar estratégias de leitura adequadas aos conteúdos da mesma: leitura de linguagem musical (notas, pautas), leitura de letras de músicas, memorização das mesmas, leitura para estudo de conteúdos, a partir de manuais ou de outros materiais de leitura.

Adiantam Wilshire & Badiali (1993: 90) que a leitura nas expressões musical e artística é da máxima importância pelas seguintes razões:

“Music, drama, creative writing and the visual arts bring the artistic expression of people from different time periods and different countries into the classroom in a new way; these experiences can then provide both a deeper understanding of the creative form and an opportunity for students to respond artistically. The arts allow students great latitude for self-expression and self-interpretation - latitude sometimes lacking in forms of reading that require a more structured response”.

O mesmo se passa com a Educação Física, alvo de atenção especial no âmbito da leitura nas diferentes áreas curriculares, como nos comprova o artigo de Martin, Dupuis & Badiali (1993: 142):

“There is a popular notion that reading and athletics are somehow incompatibles. According to this view, an athlete cannot excel in the classroom as well as on the field. Some sort of terrible conflict separates the two worlds. This myth is put into jeopardy, of course, every time a new book about physical fitness makes the best-seller list, or a magazine features the life of an outstanding athlete.(...) With a little

time and ingenuity, teachers can introduce students to the ideals, motivation, and experiences of athletes whose skills fill the pages of today's sports section and those efforts are a part of sports history. Students interest in sports remains high, and that interest can easily be channeled into specific ways to improve reading".

Pela via da integração de novas disciplinas, no conceito de leitura nas áreas de conteúdo, assistiu-se a um fenómeno interessante: com o passar dos anos, cada vez mais se utiliza a designação leitura nas áreas de conteúdo como um sinónimo de Leitura Através do Currículo. Uma ou outra expressão é usada indiscriminadamente para representar a mesma realidade. Até mesmo a componente do prazer - da criação de leitores que lêem com e por gosto - inicialmente associada ao conceito de Leitura Através do Currículo, já é mencionada, como nos mostra Conley, M. (1992: 5), nos grandes objetivos da leitura nas áreas de conteúdo. Afirma o autor:

"Content reading has three goals for students: (1) understanding essential content, (2) learning how to read to learn, and (3) developing motivation for lifelong reading".

Pelo anteriormente exposto, podemos concluir que, apesar de tudo, o conceito de Leitura Através do Currículo continua a ser mais abrangente, visto que incorpora no seu seio as tradicionalmente denominadas áreas de conteúdo e todas as que poderão, pela via da leitura, constituir uma mais valia no desenvolvimento dos alunos.

No que diz respeito ao conceito de currículo integrado, defendem Pearson (1994) e Morrow *et al.* (1997) que o termo integração sugere a interpenetração de diferentes processos, áreas de conteúdo ou de domínios da investigação humana. Convém, porém, realçar que o grau de interacção entre as várias disciplinas pode ser variado. Há que destrinçar os diferentes níveis de

interdependências criadas, que podem ir desde a multidisciplinaridade à integração, passando pela interdisciplinaridade⁶:

“Num extremo pode colocar-se a simples coordenação entre disciplinas - pluridisciplinaridade. No outro polo, a fusão entre as várias disciplinas em que existe o rompimento entre as suas próprias fronteiras operando-se uma penetração recíproca dos seus respectivos domínios, linguagens e metodologias, caminhando para a construção de um saber totalmente unificado - integração. Entre estes dois saberes situa-se a interdisciplinaridade, caracterizada por uma combinação de saberes convocados para o estudo sintético de um determinado assunto ou objecto sem existir a fusão característica da integração” (Pombo *et al.*, 1993, in Almeida & Vilela, 1996: 31).

Daqui se depreende que, para alguns autores, é da integração que advêm melhores resultados e mais vantagens para os alunos⁷.

⁶ Há ainda quem fale em transdisciplinaridade. Por exemplo, Tochon (1995: 126) apresenta no seu livro *A Língua como Projecto Didáctico*, um projecto transdisciplinar onde não há lugar à compartimentação de saberes.

⁷ Jordan (1990, in Almeida e Vilela, 1996: 33-37) refere cinco benefícios cognitivos e sócio-afectivos decorrentes da integração para o ensino das Ciências: promove uma percepção holística das questões científicas; transmite a ideia de que não há barreiras intransponíveis entre as disciplinas; possibilita a percepção de conceitos que transcendem as disciplinas individuais; prepara os estudantes com um conjunto flexível de metodologias; favorece a interacção social e o diálogo interdisciplinar. Alguns autores, igualmente citados por Almeida e Vilela apontam outras vantagens nos currículos integrados: maior desafio cognitivo, potencial superior de motivação e de interesse, mais oportunidade de resolução de problemas, maior contacto entre professores-alunos, expansão da base de conhecimentos e desenvolvimento cognitivo harmonioso a todos os níveis. Por seu turno, Beach (1995: 275) encontra outra justificação para a relevância dos currículos integrados: “Children are constructive learners, who actively seek to make meaning from the world around them (...) An integrated curriculum, based on constructive view, requires that teachers extend freedom of choice to students, creating a climate where they feel free to raise their own questions and spur their

Da mesma opinião são Roehler *et al.* (1992: 184), quando exemplificam a dinâmica da integração, particularizando-a com as diferentes disciplinas em associação com os domínios da língua, nomeadamente a leitura:

“Integration means combining concepts and strategies from different areas. For instance, classification strategies can be developed in mathematics, in science and in reading; cause and effect, sequencing, and compare-contrast strategies can be developed in social studies; and oral language can be developed in literature class and in the fine arts. In short, reading and language can be integrated with content areas”.

Baseado nestes pressupostos, os objectivos da integração são: 1) ajudar os alunos a compreender que aquilo que aprendem num domínio é passível de transferência para outras áreas do saber e 2) chamar a atenção dos professores para a irrelevância que resulta da aquisição de capacidades adquiridas isoladamente. Considerar a leitura e a escrita ferramentas funcionais ao serviço de um leque vastíssimo de situações educacionais, remete-nos para o seu uso em actividades autênticas, integradas em todas as áreas do currículo⁸ (McGinley & Tierney, 1989; Roehler *et al.*, 1992). Advogam os últimos:

“Subject matter integration assumes that language must be learned and used in the context of some content. Students do not learn to read or write without reading or writing about something. In short, language strategies are used in the context of subject areas” (Roehler *et al.*, 1992: 185).

own development. Teachers must themselves possess a sense of self-determination and must recognize that meaning and reality are socially constructed and capable of transformation”.

⁸ Uma das formas encontradas para a integração da leitura nas diferentes disciplinas é a promoção da literatura infanto-juvenil como recurso propiciador de actividades de leitura oral partilhada, experiências de escrita, em suma, momentos de interacção social entre os pares (Edelsky *et al.*, 1991).

Os defensores deste modelo de currículo integrado acreditam, portanto, que as áreas de conteúdo oferecem contextos privilegiados de aprendizagem, nos quais a leitura e a escrita são usadas com o objectivo de desenvolver capacidades de literacia dos alunos e o conhecimento dos conteúdos (Pappas, 1991) pela apresentação de um quadro flexível de instrução orientada para os conceitos - *concept-oriented instruction* (Pappas, 1995). Este modelo conduz à consolidação dos conteúdos e promove a aquisição de uma base referencial de conhecimentos com significado para os alunos (Lipson *et al.*, 1993), especialmente para aqueles que têm problemas de leitura e de escrita:

“Reducing the fragmentation of the middle school curriculum by integrating it offers important benefits, especially for students with literacy needs” (Roe, 1997: 39).

Um caso apontado como uma experiência de sucesso reporta-se à instrução interdisciplinar das ciências, ligando-as à saúde, ciências sociais, leitura, escrita, matemática, arte, ou outras áreas de grande interesse para a pré-adolescência (Epstein, J. & Salinas, K., 1991). Proposta similar é apresentada pelos mesmos autores para a disciplina de História. Consideram que os conteúdos desta disciplina deveriam permitir o desenvolvimento do pensamento crítico e a discussão sobre perspectivas alternativas e multiculturais da história, eventos do dia-a-dia e assuntos de geografia. Incrementar o uso de documentos originais (mapas, diários, etc.), é uma boa estratégia para os professores integrarem história, arte, música, língua materna e outros assuntos.

Também nesta abordagem há quem encontre dúvidas. Almeida & Vilela (1996), citando vários autores, fazem o levantamento de algumas desvantagens que têm sido mencionadas na literatura. Uma coordenação frágil entre os professores pode levar à repetição de conteúdos e de estratégias e, conseqüentemente, à desmotivação dos alunos. Por outro lado, acredita-se que a aprendizagem e a motivação dos alunos dependem mais da eficácia do professor do que da organização do conhecimento (Kirk, 1973, in Brown S.,

1990). Outras críticas situam-se ao nível da falta de formação de professores para as práticas interdisciplinares. Consciente do surgimento de alguns problemas, Stephens (1963, in Brown, S., 1990: 163) refere que, para que haja a maximização da transferência entre disciplinas, é preciso respeitar cinco regras gerais:

- a característica a ser transferida deve ser explicitada;
- as generalizações significativas devem ser desenvolvidas;
- devem fornecer-se experiências diversificadas;
- a possibilidade de aplicação a outros campos deve ser apresentada;
- a prática da transferência deve ser encorajada”.

A quantidade de expressões encontradas, na pesquisa bibliográfica, ao serviço da ideia de que é preciso trabalhar as competências de leitura nas mais diversas disciplinas, não constitui preocupação no meio académico. Entendendo a diversidade terminológica como um esforço na busca de soluções para os baixos níveis de literacia que grassam no mundo, o enfoque coloca-se ao nível da resolução deste problema.

Acreditam os investigadores que, para debelar as causas do analfabetismo funcional, não basta ensinar a ler. É necessário ensinar a gostar de ler e ensinar a ler para aprender em todas as áreas curriculares. Uma vez que a consecução destes objectivos só é possível através de medidas abrangentes e globais, há ainda quem opte por uma outra expressão que traduz bem o comprometimento e a responsabilização dos professores e da escola, como unidade estruturante de todos os saberes: *Reading in the Middle School*⁹. A abrangência subjacente ao conceito de “Leitura na Escola Média” vem, em certa medida, colmatar as limitações inerentes aos conceitos anteriormente apresentados. Com efeito, a aquisição da literacia enriquece-se e tem mais hipóteses de sucesso quando a

⁹ Duas notas esclarecedoras: (1) as “escolas médias”, nos EUA, oferecem, habitualmente, instrução a alunos do 4º ao 8º ano e (2) do mesmo modo que há estudos que apontam para a necessidade de ler nas escolas médias, também há quem defenda *Reading in the Elementary Schools* e *Reading in the High Schools*.

própria escola, entendida como um todo coeso, organizado em torno de um projecto educativo comum a todos os seus intervenientes - órgãos executivos e pedagógicos, professores, pais, alunos e pessoal discente - estabelece como prioridade o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Como temos vindo a expor, uma leitura atenta dos trabalhos de investigação ou da bibliografia sobre o tema em estudo leva-nos a concluir que existem três definições que complementam a problemática da Leitura Através do Currículo: leitura nas áreas de conteúdo, currículo integrado e leitura nas escolas médias.

Muito embora estes conceitos sejam recentes, parece-nos da máxima importância recordar que o que motivou o aparecimento da linha de investigação da Leitura Através do Currículo, com carácter transversal e transdisciplinar, foi o debate travado sobre as virtualidades da leitura silenciosa em detrimento da leitura oral (Pintner, 1913; Mead, 1915; Pintner & Gilliland, 1916; Thorndike, 1917; Judd e Buswell, 1922; Good, 1925)¹⁰. A conclusão de que os alunos lêem mais e se lembram de mais pormenores se lerem em voz baixa (Pintner, 1913; Mead, 1915, ambos in Simonson, 1995) levou a uma reflexão sobre as metodologias usadas com os alunos na leitura dos manuais. Porque estes envolvem níveis de pensamento elevados, Thorndike (1917), no seu famoso artigo intitulado *Reading as Reasoning*, adiantou que ler um manual não é tão fácil como parece, se se atender a todas as variáveis implicadas no processo. Thorndike foi ainda mais longe ao sugerir que os alunos aprendem mais a ler fora do contexto escolar, quando estudam autonomamente matérias das áreas de conteúdo, nos manuais ou em outros textos descritivos, do que propriamente na escola:

“(...) perhaps it is their [dos alunos] outside reading of stories and in their study of geography, history and the like, that many school children really learn to read” (*Ibidem*: 332).

¹⁰ Autores citados por Simonson (1995: 102).

Deveu-se, como já vimos, à popularidade e à importância da leitura silenciosa o começo da instrução da leitura nas áreas de conteúdo, a qual foi ganhando consistência com a proliferação de trabalhos de investigação que reiteraram a premência de ensinar a ler nas diferentes áreas curriculares.

“The pupil should know enough about words, constructions and organization at any stage so that his study of a book on history or science is not made unduly difficult and inefficient. That study should teach him to read better, but he should know enough about reading so that it can do this and at the same time permit him to learn the facts accurately and in a reasonable time” (Thorndike, 1934, in Simonson, 1995: 106-107).

A Matemática foi a primeira disciplina de conteúdo a ser seleccionada para desenvolver instrução na leitura, ao que se seguiram a Geografia, a História e, posteriormente, todas as disciplinas das áreas de conteúdo. Muitos programas de Leitura Através do Currículo ou de currículo integrado têm sido implementados nos países desenvolvidos, desde os primórdios do século XX, com destaque para os EUA e o Canadá.

Não obstante a realidade apresentada e os inquestionáveis resultados positivos de tais medidas educativas, passado quase um século, ainda se assiste a uma certa resistência por parte de alguns professores à promoção da Leitura Através do Currículo nos referidos países (Gee & Forester, 1988¹¹) e a um vasto

¹¹ Para Gee & Forester as razões que justificam a resistência em integrar a leitura na instrução de conteúdos são basicamente duas: muitos professores das áreas de conteúdo acreditam que (1) ensinar a ler não é responsabilidade sua e (2) que os programas de educação especial ou de remediação são oferecidos para ir ao encontro das necessidades desses estudantes com problemas na leitura. Lembramos, contudo, que estes não são argumentos válidos, tanto mais que está comprovado que os programas de remediação nem sempre são eficazes (Ciborowsky, 1992).

desconhecimento das vantagens desta abordagem nos restantes países, nomeadamente em Portugal.

No nosso país, a literatura que mais se aproxima das preocupações da *Leitura Através do Currículo* é constituída, sobretudo, por textos oficiais que consagram, no âmbito do Sistema Educativo, o papel inter e transdisciplinar da língua materna (Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu artº 47, ponto 7). As temáticas do reconhecimento da dimensão integradora da língua materna e da necessidade de implicar todos os docentes nesse processo foram posteriormente recontextualizadas na proposta de reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário (Silva, J. F. *et al.*, 1988), bem como no Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto. Se, por um lado, o primeiro documento faz referência à necessidade de todas as matérias em estudo contribuírem para a consolidação e aperfeiçoamento da expressão oral e escrita em Língua Portuguesa (cf. Silva, J. F. *et al.*, 1988), o segundo, por outro, vai mais longe responsabilizando os professores dos ciclos do ensino básico pela avaliação formativa das competências reveladas pelos alunos em relação aos domínios da língua portuguesa, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento da sua capacidade de comunicação oral e escrita¹².

Sendo estas responsabilidades geradoras das mais diversas análises e equívocos - em parte porque o Ministério da Educação nunca explicitou, nos textos programáticos, os processos de operacionalização destes domínios e não proporcionou a formação contínua dos professores para estas novas exigências -, alguns são os autores que têm tentado interpretar a lei, desmitificando o peso da responsabilidade que recai na classe docente, impreparada para pôr em prática o que dela se exige. É neste sentido que Frias & Sousa (1999: 51 e 52) afirmam:

¹² Sousa, M. L. (1998) recorda que já em 1919 os Decretos n.º 6:132 e 6: 316, respectivamente de 26 e 30 de Setembro, consideravam os textos (com a devida leitura que os mesmos exigem) o ponto de partida de todos os exercícios.

“A discussão em torno do mesmo [todos os professores devem pronunciar-se relativamente à competência dos alunos em língua materna] revela-se rica e produtiva, já que estão em presença professores de diferentes disciplinas, incluindo docentes de Língua portuguesa. A reflexão proposta pretende consciencializar para os diferentes papéis de cada docente, levando, por um lado, a reconhecer que só se pode avaliar aquilo que se ensina e, por outro, que a avaliação do professor de LP não é facilitada, e muito menos substituída, pelo parecer emitido por professores de outras áreas do saber. (...) De facto, nem todos os professores são professores de Português, o que supõe, e deseja, é que todos sejam utentes competentes da língua materna, e contribuam para que os seus alunos adquiram progressivamente essa competência, ajudando-os de forma sistemática a corrigir as suas falhas e a enriquecer o seu vocabulário, uma vez que as aprendizagens são veiculadas pela língua em que pensam e falam. O professor de Português tem responsabilidades, actividades, saberes específicos que não são passíveis de serem atribuídos a qualquer outro professor”.

Estamos na presença de um raciocínio generalizado na comunidade educativa portuguesa que alerta para os perigos dos professores de todas as áreas curriculares, de um momento para o outro, sem formação específica, exercerem funções adstritas aos professores de Português e intervirem nesse campo.

Subjazem a esta reflexão crenças que impossibilitam levar por diante o projecto global da inter e transdisciplinaridade da língua materna proposto pelo Ministério da Educação. Na verdade, na melhor das hipóteses, as responsabilidades dos professores de todas as disciplinas (à excepção do professor de Português) resumem-se à correcção das falhas dos alunos e ao enriquecimento do vocabulário, como referem as autoras Frias & Sousa (1999). Concordando com a ideia de que os professores das áreas de conteúdo e das expressões não devem avaliar aquilo que não

ensinam (e não ensinam porque ninguém os preparou para tal desempenho), lembramos que o que se passa em Portugal afasta-se de todas as orientações pedagógicas actuais. Presentemente sabe-se que

“the responsibility for showing students how to read-to-learn and read-to-communicate lies mostly with the subject-matter teacher. A communication approach to content reading focuses on teaching students about the personal and public ways we use reading for communication, as well as the powerful learning that comes from integrating the language arts¹³” (Conley, M., 1992: 15).

Existem dados que comprovam que algumas universidades do país já começaram a trabalhar no sentido de formar docentes de Português (e não só) para a dimensão transversal da língua portuguesa. A experiência com maior amplitude que conhecemos vem da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo que implementou, nos anos 90, um projecto de leitura e de formação inicial em desenvolvimento da linguagem de todos os professores das várias variantes (Ciências, Matemática, Educação Física e Educação Visual, etc.), fazendo parte do seu estágio pedagógico o desenvolvimento de actividades numa biblioteca-modelo, descrita, pela autora e coordenadora do projecto, como um “espaço entrecruzado e agradável onde as várias matérias curriculares pudessem exercer os seus efeitos” (Sequeira, M. F., 1995). Mais adianta a investigadora e docente, num breve testemunho no decorrer do Seminário “O Livro e a Leitura: O Processo Educativo”, que “na aquisição e desenvolvimento da linguagem devem estar implicados todos os professores, isto para que não se diga que [o aluno] não sabe Português por culpa do professor da língua. Não!

¹³ Por “language arts” entende-se os diferentes domínios da língua: oralidade, audição, leitura e escrita.

É por culpa de todos os professores, uma vez que eles deviam ter na sua formação a componente de desenvolvimento da linguagem na sua própria ciência" (Sequeira, M. F., 1995: 104 e 105). Noutra momento do seu depoimento lembrou que "O gosto pela leitura não virá só da língua materna, mas estende-se ou deve estender-se a todas as outras áreas curriculares" (*Ibidem*: 104).

Vários são os docentes, investigadores e estudiosos portugueses que têm erguido a sua voz em defesa de um tratamento transversal da leitura. É o caso de Sousa, M. L. (1995: 117) quando esclarece que, se o trabalho realizado ao nível da leitura

"não tiver a corresponder fora das suas paredes, nas salas das outras disciplinas e no espaço mais abrangente que é a escola, práticas semelhantes e coerentes, não teremos efeitos perduráveis. O que se passa na aula de português tem que ter continuidade na aula de matemática, de física, etc."

Amor, E. (1993: 105) também defende esta ideia, "nomeadamente no que tange ao aproveitamento de situações de leitura motivada que ocorrem nas restantes disciplinas curriculares, na renovação do espaço e do funcionamento da biblioteca e na criação de outros espaços indutores da leitura: hemerotecas, mediatecas, centros de recursos, etc.". Considera desejável que algumas modalidades de leitura sejam promovidas nas diversas disciplinas com modelos de ensino-aprendizagem centrados no aluno e nos processos de transmissão.

Excluindo os depoimentos avulso de alguns estudiosos e a legislação referente ao carácter transversal da Língua Portuguesa, pouco ou nada se faz, neste sentido, em termos efectivos, nas escolas portuguesas do 2º ciclo¹⁴. A situação que se vive caracteriza-se pela responsabilização exclusiva dos professores de Português

¹⁴ As breves considerações que a seguir se tecem fazem parte das conclusões do nosso trabalho de investigação.

pelo ensino dos domínios da escrita, da leitura, da oralidade e do funcionamento da língua e desresponsabilização da restante classe docente, que, de facto, não tem a preocupação nem de acompanhar os alunos, nos processos de aprendizagem e aprofundamento da língua materna, nem de os avaliar, como está previsto nos planos curriculares do ensino básico.

Para além deste aspecto, a escola é um espaço onde não há práticas de *Leitura Através do Currículo*, também devido à inoperância das bibliotecas escolares e à ausência de bibliotecas de turma interdisciplinares, espaços essenciais à formação de comunidades leitoras competentes porque propiciadores de encontros multifacetados com os livros e restante material escrito.

“De facto, pretender formar leitores apenas ao nível da sala de aula, em situações tendencialmente enquadradas por princípios de avaliação, sem a estimulação de outras leituras, noutros ambientes, é um processo gerador de entendimentos de leitura como imposição, como tarefa escolar para ser avaliada e cuja validade é a relativa ao tempo que durar a escola” (Sousa, M. L., 1998, p. 33).

Correspondendo esta afirmação à realidade que se vive hoje em dia, nas escolas em Portugal, não podemos, de modo algum, falar de um investimento na *Leitura Através do Currículo*. Por enquanto, teremos de nos contentar com a mera presença da leitura nas escolas portuguesas.

Com existência efectiva em todas as disciplinas, a leitura não é considerada, pela classe docente, um conteúdo nodal, do qual depende o sucesso da acção educativa e a qualidade do ensino ministrado. É, antes, um meio usado, despreocupadamente, pelos agentes de ensino, com vista ao exclusivo cumprimento do programa. Esta ideia de que qualquer docente se encontra em condições de ensinar com base em materiais escritos, está de tal modo arraigada, na nossa mentalidade, que se chega a pensar que a leitura é uma ferramenta acessível a todos, cuja utilização não requer um tratamento rigoroso e científico.

Na base desta crença está, sem dúvida, os próprios textos programáticos que em nenhum momento sugerem metodologias para o ensino e/ou promoção da leitura junto dos educandos. Os autores dos programas, para além do ofuscamento a que votam a leitura no 2º ciclo do ensino básico (não esquecer que as referências explícitas à comunicação escrita e oral são constantes em prejuízo da leitura que, raramente, é referenciada¹⁵), deixam perigosamente ao critério de cada professor o tratamento a dar a este domínio da língua, nas respectivas disciplinas.

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que a leitura, nas escolas portuguesas do 2º ciclo, é um domínio omnipresente, que prima pela ausência de instrução. Esta omissão, conjuntamente com práticas pedagógico-didácticas inconsistentes de instrução na leitura, contribui, certamente, para os índices de insucesso escolar e de iliteracia que grassam no país.

Bibliografia:

- Almeida, A. & Vilela M. (1996), *Didáctica das ciências: aceleração cognitiva – teoria e prática*, Rio Tinto, Edições ASA.
- Amor, E. (1993), *Didáctica do português: fundamentos e metodologia*, Lisboa, Texto Editora, Coleção Educação Hoje.
- Beach, S. (1995), "Research into practice", *Reading Psychology: An International Quarterly*, 16.
- Brown, B. B. (1990), "Peer groups and peer cultures", In S. S. Feldman & G. R. Elliot (eds.), *At the treshold: the developing adolescent*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Callahan J. & Clark, L. (1988), *Teaching in the middle and secondary*

¹⁵ O texto programático de Língua Portuguesa é a única excepção conhecida.

- schools: planning for competence*, New York, Macmillan Publishing Company.
- Ciborowsky, J. (1992), *Textbooks and the students who can't read them*, USA, Brookline Books.
- Conley, M. W. (1992), *Content reading instruction: a communicative approach*, USA, McGraw-Hill.
- Dupuis, M. & Merchant, L. (eds.), (1993), *Reading across the curriculum: a research report for teachers*, Indiana, ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- Edelsky, C. et al. (1991), *Whole language: what's the difference?*, Portsmouth, NH, Heinemann.
- Ediger, M. (1994), *The reading curriculum*. [ED 372 361].
- Epstein, I. (1980), *Measuring attitudes toward reading*, Washington, DC, National Institute of Education. [ED 196 938].
- Frias, M. J. & Sousa, M. E. (1999), "A língua materna ao longo do currículo: experiência na formação contínua de professores", In *Português, propostas para o futuro: transversalidades, gramática e avaliação*. Lisboa, Associação de Professores de Português.
- Gee, T. & Forester, N., (1988), "Moving reading instruction beyond the reading classroom", *Journal of Reading*, 31 (6).
- Irvin, J. L. (1998), *Reading and the middle school student: strategies to enhance literacy*, 2ª ed., Needham Heights, MA, Allyn & Bacon.
- Irving, A. (1985), *Starting to teach study skills*, London, Edward Arnold Publisher.

- Irwin, J. W. (1986), *Teaching reading comprehension processes*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc.
- Lipson, M. Y et. al. (1993), "Integration and thematic teaching: integration to improve teaching and learning", *Language Arts*, 70.
- Martin, E. et al. (1993), "Reading in physical education", In M. Dupuis & L. Merchant (eds.), *Reading across the curriculum: a research report for teachers*, Indiana, ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- McGinley, W. & Tierney, R. (1989), "Traversing the topical landscape: reading and writing as ways of knowing", *Written Communication*, 6 (3).
- Merchant, & Fishel, (1993), "Reading in english", In M. Dupuis & L. Merchant (eds), *Reading across the curriculum: a research report for teachers*, Indiana, ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- Morrow et al. (1997), "The effect of a literature-based program integrated into literacy and science instruction with children from diverse backgrounds", *Reading Research Quarterly*, 32 (1).
- Pappas, C. C. (1991), "Fostering full access to literacy by including information books", *Language Arts*, 68.
- Pappas, C. C. (1995), "An integrated language perspective in the elementary school", Reading, MA, Addison-Wesley-Longman.
- Pearson, P. D. (1994), "Integrated language arts: sources of controversy and seeds of consensus", In L. M. Monroe et. al. (eds.), *Integrated language arts: controversy to consensus*, Boston, Allyn & Bacon.
- Roe, M. (1997), "Combining enablement and engagement to assist students who do not read and write well", *Middle School Journal*, 28.

- Roehler, L., Foley K., Lud & Power (1992), "*Developing integrated programs*", In G. Duffy (ed.), *Reading in the middle school*, Newark, International Reading Association.
- Sequeira, M. F. (1995), [testemunho], In Actas do Seminário O Livro e a Leitura: O Processo Educativo, Lisboa, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.
- Silva, J. F. et al. (1988), "*Proposta de reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário*", In Comissão de Reforma do Sistema Educativo, Documentos Preparatórios, Lisboa, Ministério da Educação.
- Simonson, S. (1995), "*A historical view of content area reading instruction*", *Reading Psychology: An International Quarterly*, 16.
- Sim-Sim, I. (1994b), "*Os professores que hoje temos e os professores que vamos ter amanhã*", *Inovação*, 7 (2).
- Sousa, M. L. (1998), "*A construção escolar de comunidades de leitores - leituras do manual de português*", Dissertação de Doutoramento, Braga, Universidade do Minho.
- Thorndike, E. L. (1917), "*Reading as reasoning: a study of mistakes in paragraph reading*", *Journal of Educational Psychology*, 8 (6).
- Vacca, J. & Vacca, R. (1989), *Content Area Reading*, 3ª ed., New York, Harper Collins Publishers.
- Vacca, J., Vacca, R. & Gove, M. (1987), *Reading and learning to read*, Boston, Scott, Foresman and Company.
- Vacca, R. & Vacca, J. (1999), *Content area reading: literacy and learning across the curriculum*, USA, Addison-Wesley Educational Publishers Inc.

Wilshire, D. & Badiali, B. (1993), "*Reading in the arts*", In M.Dupuis & L.Merchant (eds), *Reading across the curriculum: a research report for teachers*, Indiana, ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.