



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
Universidade de Coimbra

**Textos literários e/ou utilitários:  
Opções de docentes do ensino básico**

**Dissertação de Mestrado em  
Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores**

**Cátia Patrícia Nunes Delgado**

**Coimbra, 2012**





Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
Universidade de Coimbra

## **Textos literários e/ou utilitários: Opções de docentes do ensino básico**

Dissertação de Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob orientação da Professora Doutora Maria Helena Lopes Damião da Silva.

Cátia Patrícia Nunes Delgado  
Coimbra, 2012



À minha família (pais, irmão e avós) a quem roubei muitas horas de presença física e de atenção;

À prima Rita, sempre disposta a ajudar-me e a entusiasmar-me;

À afilhada Raquel, pela compreensão e tolerância demonstradas ao longo deste percurso.

À Doutora Maria Helena Damião, pela disponibilidade, revisão científica e incentivo nos momentos de hesitação;

Aos colegas que participaram no preenchimento dos questionários;

Aos amigos, que na sua paciência me ouviram, incentivaram e apoiaram;

Aos meus alunos, os que já foram e os que serão, porque é (também) por eles que continuo a aprender e a ensinar.

*Pela esperança que ainda deposito num sistema de ensino que parece cada vez mais abalado...*



# Índice

---

	Pág.
<b>Resumo/Abstract</b> .....	11
<b>Introdução</b> .....	13
<b>Capítulo 1: Textos literários e/ou utilitários</b> .....	17
1.1. Sentido dos textos utilitários na Educação Básica.....	17
1.2. A necessidade de recuperar os textos literários.....	19
1.3. Textos utilitários e/ou literários.....	24
1.4. A discussão em Portugal.....	27
<b>Capítulo 2: Orientações Curriculares para o ensino do Português no 4.º ano de escolaridade</b> .....	33
2.1. Orientações curriculares nas últimas três décadas.....	34
2.2. Alteração programática.....	37
2.3. A mais recente reorganização curricular.....	45
2.4. Considerações acerca das orientações curriculares.....	46
<b>Capítulo 3: Estudo Empírico</b> .....	53
3.1. Problema e objetivos da investigação.....	54
3.2. Metodologia.....	55
3.3. Instrumento.....	56
3.4. Procedimentos.....	57
3.5. Tratamento de dados.....	58
3.5.1. Caracterização da amostra.....	58
3.5.2. Resultados e sua análise.....	60
<b>Conclusões</b> .....	78
<b>Referências bibliográficas</b> .....	82
<b>Anexos</b> .....	85





## Índice de figuras, quadros e anexos

---

	Pág.
<b>Figura 1</b> – Apresentação esquemática dos objetivos da investigação .....	54
<b>Quadro I</b> – Competências específicas - Leitura, In <i>Currículo Nacional do Ensino Básico</i> , 2001.....	37
<b>Quadro II</b> – Resultados esperados para o 3.º e 4.º anos quanto à competência da <i>Leitura</i> In <i>Programa de Português do Ensino Básico</i> , 2009, 24.....	38
<b>Quadro III</b> – Critérios para a constituição de um <i>Corpus</i> Textual, adaptado de <i>Programa de Português do Ensino Básico</i> , 2009.....	41
<b>Quadro IV</b> – Diversidade de textos a contemplar, In <i>Programa de Português do Ensino Básico</i> , 2009, 79.....	41
<b>Quadro V</b> – Tipos de Texto e Fontes sugeridos nas Metas de Aprendizagem, adaptado de <i>Metas de Aprendizagem</i> , 2009.....	43
<b>Quadro VI</b> – Estrutura do Instrumento.....	57
<b>Quadro VII</b> – Caracterização da amostra quanto ao sexo e tempo de serviço.....	59
<b>Quadro VIII</b> – Opinião dos professores quanto à fonte do texto: de um livro ou revista científica.....	61
<b>Quadro IX</b> – Opinião dos professores quanto à fonte do texto: de um <i>sítio</i> de divulgação da <i>internet</i> .....	62
<b>Quadro X</b> – Opinião dos professores quanto à fonte do texto: de um jornal ou revista de divulgação ao acesso de toda a gente.....	63
<b>Quadro XI</b> – Opinião dos professores quanto à fonte do texto: de um livro de literatura (em poesia ou em prosa).....	64
<b>Quadro XII</b> – Opinião dos professores quanto à fonte do texto: de um manual escola... ..	65
<b>Quadro XIII</b> – Opinião dos professores quanto à autoria do texto: de um escritor consagrado.....	66
<b>Quadro XIV</b> – Opinião dos professores quanto à autoria do texto: de uma personagem popular no momento.....	67
<b>Quadro XV</b> – Opinião dos professores quanto à autoria do texto: de um cientista.....	68
<b>Quadro XVI</b> – Opinião dos professores quanto à autoria do texto: de uma criança.....	69
<b>Quadro XVII</b> – Opinião dos professores quanto à autoria do texto: sem autor identificado.....	70
<b>Quadro XVIII</b> – Sugestões de Fonte e Autor para a temática da <i>Poluição</i> - categorias, subcategorias, indicadores e contagem dos professores.....	71
<b>Quadro XIX</b> – Sugestões de Fonte e Autor para a temática da <i>Carta</i> - categorias, subcategorias, indicadores e contagem dos professores.....	73
<b>Quadro XX</b> – Sugestões de Fonte e Autor para a temática do <i>Retrato Psicológico</i> - categorias, subcategorias, indicadores e contagem dos professores.....	74

<b>Quadro XXI</b> – Sugestões de Título e Autor para a temática da <i>Solidariedade</i> - categorias, subcategorias, indicadores e contagem dos professores.....	75
<b>Quadro XXII</b> – Quadro síntese – opinião dos professores.....	77
<b>Anexo I</b> – Descritores de desempenho para a Leitura – 3.º e 4.º anos, In <i>Programa de Português do Ensino Básico</i> , 2009, 52-54.....	87
<b>Anexo II</b> – Questionário a professores do 4.º ano de escolaridade.....	90

## RESUMO

---

Este trabalho centra-se no estudo de perspetivas teóricas e de orientações tutelares, a par da opinião dos docentes, no que diz respeito aos tipos de textos – utilitários e/ou literários – a integrar nas aulas de Português do 4.º ano do Ensino Básico.

Partindo de teorizações defensoras de ambas as tipologias, procurámos perceber o sentido e a eficácia da sua inclusão na exploração de diversas temáticas previstas nos documentos curriculares, com particular ênfase para o *corpus* textual que sugerem. Em termos empíricos, recolhemos depoimentos de docentes de escolas públicas e privadas, de modo a percebermos o pendor das suas escolhas, no que toca à fonte e autoria dos textos a que recorrem. No quadro de uma metodologia exploratória com recurso a um questionário semi-estruturado, em termos de resultados foi possível apurar que, os professores, independentemente de serem do ensino público ou privado, tendem a preferir textos literários (em poesia ou em prosa) de autores consagrados sendo as suas justificações centradas na adequação aos conteúdos a lecionar.

**Palavras chave:** Ensino básico, Orientações curriculares, Português, Textos utilitários, Textos literários.

## ABSTRACT

---

This work focuses on the study of theoretical perspectives and curriculum guidelines, alongside the teachers' opinion, regarding the types of texts – utilities and/or literary – to integrate in Portuguese classes at 4. grade of basic education.

Starting from theorizing defenders both typologies, we sought to understand the meaning and effectiveness of their inclusion in exploring various themes provided in curriculum documents, with particular emphasis to the *corpus* they suggest. Empirically, we gathered testimonials from teachers of public and private schools, to perceive the tendency of their choices, with regard to source and authorship of the texts they use. In an exploratory methodology using a semi-structured questionnaire, in terms of results it was found that, teachers, whether in public or private education, tend to prefer literary texts (poetry or prose) of acclaimed authors with their justifications centered at the appropriateness to the content to teach.

**Keywords:** Elementary school, Curriculum guidelines, Portuguese Language, Utilitarian texts, Literary texts.



## Introdução

---

“... o estudo dos clássicos é, por excelência, uma escola de moralidade e de civilidade”.

François Closet, 2002, 196.

“... o ensino deve facultar um escape à “perpetuação da fatal hierarquia socioeconómica.”

Fernando Savater, 1997, 12.

A dissertação que apresentamos e que intitulamos *Textos literários e/ou utilitários: Opções de docentes do ensino básico* foi desenvolvida no âmbito do Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob a orientação da Professora Doutora Maria Helena Lopes Damião da Silva.

Trata-se de um trabalho que decorreu do nosso interesse em aferir as opiniões docentes relativas ao uso dos textos utilitários e literários nas aulas de Português do 4.º ano de escolaridade quando têm de tratar temas previstos para leção. Efetivamente, nos últimos anos, as alterações curriculares e o discurso que as acompanha têm reforçado a relevância dos textos utilitários em detrimento dos literários. Neste sentido interessou-nos perceber se as opiniões dos docentes vão ou não neste sentido.

Em concreto, numa primeira abordagem, explorámos contribuições teóricas sobre o enquadramento e vantagens do recurso a textos de natureza utilitária e de natureza literária. Tentámos conhecer a opinião e argumentos de diversos autores sobre a abordagem de conteúdos curriculares a partir de textos de uma ou outra natureza. Procurámos também, nesta ótica, compreender se estas tipologias textuais podem/devem ser entendidas como antagónicas ou complementares.

Alguns fazem sobressair as vantagens de se recorrer a textos utilitários, contextualizados, argumentando que eles proporcionam a todos os alunos equidade no que toca à educação, permitindo-lhes mais facilmente integrar-se na sociedade que os rodeia e assumirem nela todo e qualquer papel no futuro. Outros, confluem na ideia de que a qualidade dos textos literários tem implicações no desenvolvimento da compreensão dos alunos, que o domínio de um vocabulário alargado, que o contacto com discursos de alto rigor semântico, estilístico e ortográfico, desenvolverão competências ao nível da leitura e da escrita que, em última instância se traduz num entendimento do mundo mais consciente.

Nas orientações curriculares mais recentes, como o Novo Programa de Português (2009), sublinham-se as vantagens da confluência dos textos utilitários e literários, como recursos complementares que, facultando a diversidade de experiências de leitura, permitem construir uma aprendizagem mais vasta. Aqui se sublinha que, “os alunos devem contactar com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos, de tipologias diversas e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e o do não literário” (ME, 2009, 76).

A nossa opção por tratar este assunto no quadro do 1.º Ciclo do Ensino Básico, prende-se, antes de mais, com razões de natureza profissional. Efectivamente, como professora deste ciclo, temos tido oportunidade de constatar a pobreza textual dos manuais escolares da disciplina de Português, apesar de, nos últimos anos, várias recomendações vindas a público constituam uma tentativa de superar essa situação. Na nossa opinião, essas recomendações são, em grande medida, decorrentes da orientação patente no *Plano Nacional de Leitura*, que avança uma lista de obras específicas para cada idade, e do Novo Programa de Português, que dá sentido ao texto literário desde os primeiros anos de escolaridade.

Creemos que o uso deste tipo de texto não exclui o utilitário, mas cremos também que o utilitário, sobretudo se o seu conteúdo decorrer duma contextualização social, cultural e vivencial restrita não pode prevalecer, como tem acontecido. Entendemos que ambos os tipos de textos que se podem proporcionar aos alunos – utilitários e literários – devem constar da atividade pedagógico-didática nas aulas de Português, desde que se

preserve a autoria e integridade dos mesmos. Um critério deve estar sempre presente na mente dos professores quando fazem essa escolha: a qualidade dos textos.

A escolha particular do 4.º ano de escolaridade deve-se no facto de os alunos, nessa idade estarem em condições de desenvolver e aprofundar competências no domínio da linguagem oral e escrita, através da leitura de textos de maior complexidade, que constituam desafios de aprendizagem.

Tendo em conta o acima dito, em termos de estrutura, a dissertação comporta três capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado *Textos Literários e/ou Utilitários*, faremos um sumário das posições de diversos autores relativamente a cada uma destas tipologias textuais, e tentaremos perceber as mais-valias de uma e de outra para o ensino da Língua Portuguesa. Terminaremos o capítulo com uma breve discussão sobre este assunto que tem sido feita em Portugal.

No segundo capítulo, *Orientações Curriculares para o Ensino do Português no 4.º ano de escolaridade*, analisaremos as principais diretrizes curriculares para o ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que foram avançadas ao longo das últimas três décadas. Referimo-nos, nomeadamente, à Lei de Bases do Sistema Educativo (1998/2005), às Orientações Curriculares e Programas (1998), ao Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais (2001), ao Novo Programa de Português (2009), às Metas de Aprendizagem para a área disciplinar de Língua Portuguesa (2010), ao Guião de Implementação do Português do Ensino Básico (2010) e às mais recentes Metas Curriculares (2012). Isto com a finalidade de verificar qual a importância atribuída nessas orientações curriculares aos textos utilitários e literários no 4.º ano de escolaridade.

No terceiro capítulo, *Estudo Empírico*, descreveremos a investigação de campo que realizámos junto de professores do referido ciclo de escolaridade que lecionam no ensino público e privado. Começando por apresentar o problema e os objetivos que nos guiaram; mencionaremos, de seguida, a metodologia pela qual optámos, e descreveremos os instrumentos que usámos bem como o procedimento que seguimos. Referiremos

os critérios de seleção da amostra e faremos a sua caracterização. Explicaremos as estratégias que adotámos para tratar os dados recolhidos e sistematizaremos os resultados a que nos foi possível chegar com o uso dessas estratégias, explorando o sentido que encontramos nesses mesmos resultados.

Nas *Conclusões*, destacaremos os resultados mais importantes que apoiam uma reflexão final acerca dos mesmos, tendo como suporte o enquadramento teórico realizado. Para além das opiniões dos professores, sobre o tipo de textos a usar na abordagem de temáticas específicas, incluiremos, ainda, algumas sugestões de títulos a trabalhar na disciplina de Português no 4.º ano de escolaridade, acompanhadas das respetivas justificações.

Daremos nota, por fim, de algumas limitações deste estudo e assinalaremos orientações para outros que se poderão vir a empreender.



# Capítulo 1

## Textos literários e/ou utilitários

---

*"Os prazeres da leitura são múltiplos. Lemos para saber, para compreender, para reflectir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nos comovermos, para nos inquietarmos. Lemos para partilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar".*

José Morais, 1997, 12.

Neste primeiro capítulo, daremos lugar à análise das perspetivas de diversos autores nacionais e estrangeiros, ligados à educação e à literatura, no que respeita às questões envolvidas por este estudo: que textos usar no Ensino Básico, no âmbito da Língua Portuguesa? Devem privilegiar-se os textos utilitários ou os textos literários? Haverá a possibilidade de conciliar o uso de ambos os tipos de textos?

### 1.1. Sentido dos textos utilitários na Educação Básica

Os discursos defensores do utilitário legitimam-se com a justificação de que as crianças e os adolescentes não têm “maturidade, sensibilidade e competência cultural e linguística” para estudar textos literários “que eles não podem entender”, na medida em que “a literatura não é para todos: é apenas para alguns” (Machado, 1992). Posto isto, são vários os autores, nomeadamente da área das Humanidades e escritores, como o caso do autor supracitado, que defendem como sendo de maior utilidade para os alunos, o estudo de textos utilitários que lhes permitam, por exemplo, saber redigir uma ata ou uma convocatória, do que a aprendizagem de tudo o que nos textos literários se encontra envolto. Com efeito, são valorizados os aspetos lúdicos dos conteúdos programáticos,

colocando-se de parte tudo o que requeira esforço, dedicação, a resolução de problemas ou desafios intelectuais.

É, pois, nesta medida, que a escola se está a afastar do seu papel de preenchimento do vazio cultural existente na maioria das famílias portuguesas, as quais, devido às suas condições social e económica fragilizadas, não têm acesso facilitado à arte literária. Com efeito, é agravada a dificuldade de integração social dos mais desfavorecidos, assim como, é afetado o rendimento escolar das crianças e jovens na medida em que, quem não lê fluentemente, não dispõe de estratégias de estudo, nem de processos de organização da informação. Deste modo, o mau desempenho linguístico influenciará, não só o desenvolvimento cognitivo, mas também o comportamento social, devido à restrição do vocabulário que dominam, bastante aquém das palavras de frequência moderada e rara, muito mais presentes na linguagem escrita do que falada.

Também Festas (no prelo), numa análise crítica à aprendizagem contextualizada, refere a importância do papel da escola no que diz respeito à formação e educação, devendo ter-se em consideração a diversidade e o pluralismo cultural dos alunos. Referindo Giroux (1997), a mesma autora realça a função transformadora da escola, a qual tem a possibilidade de desenvolver nos educandos, uma atitude crítica e ativa. Assim, com vista a uma maior equidade social e educativa dos estudantes das diversas classes sociais, apela-se a que a escola integre conhecimentos ligados “à prática, à experiência e ao quotidiano dos estudantes” (Giroux, cf. Festas, no prelo). Mais alargadamente, estes teóricos reportam-se, ainda, ao papel dos professores, que deverão facilitar este processo de expressão individual dos alunos, incluindo os conhecimentos locais que os caracterizam, associados às suas experiências, colocando de parte o “conhecimento considerado científico, artístico, literário, filosófico anterior e exterior ao quotidiano dos seus educandos” (Festas, no prelo). Neste âmbito, a ideia de um currículo deve assentar no estudo de uma cultura *quotidiana, informal e popular*, em detrimento de um currículo baseado em conhecimentos denominados *científicos e universais*. Entende-se, pois, que o primeiro é capaz de desenvolver nos alunos competências críticas, não só em relação à sociedade, como também à própria escola.

Da mesma forma, Damião (s/d), no seu trabalho em torno da contextualização das aprendizagens, refere a valorização das “vivências pessoais, familiares, sociais e

culturais dos alunos”, clarificada nas Orientações Curriculares, como potenciadora de um maior e mais expressivo envolvimento dos alunos nas tarefas escolares.

No seguimento destas ideias, é Savater (1997) que afirma a necessidade de o fomento do gosto e apreciação literária dever ser feito de forma gradual, a partir de uma linguagem acessível, popular. Assim, os alunos que nunca tiveram acesso a obras literárias deverão começar por leituras de menor complexidade, na medida em que “antes de aprender a ter prazer com as melhores conquistas intelectuais, há que aprender a ter prazer intelectualmente” (Savater, 1997, 6). O mesmo autor destaca, na sua obra *O valor de educar*, a importância da leitura na aprendizagem, como base para as aprendizagens nas restantes áreas: “aprende-se lendo” (Savater, 1997, 9).

## **1.2. A necessidade de recuperar os textos literários**

Para uns, a leitura de textos literários não deve recair unicamente sobre aspetos históricos ou demasiadamente estruturantes da obra, na medida em que assim se perderia muita da sua riqueza. José Morais (1997) acentua a vertente de fruição da leitura, como uma atividade que, para além de nos proporcionar prazer através da obtenção do saber, da possibilidade de refletir, compreender, é ainda indutora do sonho na medida em que, pela beleza da linguagem nos incita à emoção, à perturbação. Com efeito, o mesmo autor afirma que

“não lemos todos um texto da mesma maneira. Há leituras veneradoras, analíticas, leituras para fazer ouvir as palavras e as frases, leituras para reescrever, imaginar, fantasiar, leituras narcisistas onde nos procuramos, leituras mágicas onde seres e sentimentos inesperados se materializam e saltam perante o nosso olhar estupefacto. Há leituras onde *«a sensação de que o texto nos aparece como sendo inteiramente novo, nunca antes visto, é seguido, quase de imediato, da sensação de que este sempre lá estivera* [em itálico no texto], que nós, os leitores, sabíamos que sempre lá estivera e que sempre o conhecemos como ele era, apesar de o reconhecermos agora pela primeira vez...» (A. S. Byatt, *Possession*). [...] Não lemos todos os mesmos livros, não temos todos os mesmos

desejos. A liberdade, mesmo a liberdade arrancada, conquistada frontalmente ou subtilmente, é indispensável à experiência apaixonante da leitura” (Morais, 1997, 13).

Também Daniel Pennac (2001) defendeu o primado do prazer da leitura na sua obra *Como um romance*, na qual registou *os direitos inalienáveis do leitor*, entre os quais “O Direito de Não Ler”, “O Direito de Ler Não Importa o Quê” e “O Direito de Não Falar do Que se Leu”. Este mesmo autor afirma que se deve dar à criança, antes de tudo, a oportunidade de criar o desejo de aprender, sendo este o melhor meio para desenvolver a aprendizagem da leitura, a partir do qual qualquer método será eficaz.

Com efeito, a leitura pode ser entendida como uma atividade de pura recreação, no entanto, constitui certamente uma necessidade. A competência da leitura assume também uma função social, como passaporte de integração na vida ativa, na medida em que a habilitação para uma boa formação exige muita leitura. Rui Veloso (*in* AAVV., 2006) corrobora esta posição, acrescentando, porém, que “os bons livros - que os há, felizmente - exigem uma descoberta nem sempre fácil.” Com efeito, cabe ao professor alargar os materiais a que recorre, não se cingindo aos textos dos manuais, buscando nos textos literários, na sua versão integral, um auxílio e complemento enriquecedor para fomentar a aprendizagem da leitura.

Deste modo, o mesmo autor considera imprescindível que as crianças contactem com textos líricos, dramáticos e narrativos, que lhes possibilitem uma visão multifacetada da vida, ao lado de textos informativos que lhes oferecem uma percepção tendencialmente objetiva do mundo. Podemos concluir, então, que trabalho e prazer não são substâncias antagónicas, já que o recurso a determinadas ferramentas para atingir a interpretação proporciona a satisfação da descoberta, por meio do desafio e pela superação do obstáculo.

O estudo da língua materna deve incidir e fomentar o recurso aos textos literários, na medida em que estes assumem um meio privilegiado para o desenvolvimento, por parte dos alunos, de competências de comunicação, como forma de estilo e de pensamento (através da língua escrita), indo muito além da mera funcionalidade do oral.

Deste modo, a língua materna, como base das aprendizagens das restantes áreas curriculares, assume uma importância acrescida no desenvolvimento escolar dos alunos, devendo atribuir-se particular preponderância à literatura. Assim, a literatura é um meio privilegiado para a compreensão do mundo, do presente e do passado, de si mesmo e do outro, permitindo, aos alunos, um entendimento dos fenómenos para além do evidente, assente na reflexão e escolhas conscientes, necessárias numa sociedade de vasta informação.

Com efeito, a leitura dos Clássicos, integrada no estudo da língua literária portuguesa, assume um papel promotor do sucesso individual do aluno, contrapondo a tendência atual de, nos currículos, ser dada primazia às conceções pedagógicas de carácter pós-moderno, pela importância atribuída ao utilitarismo imediato daquilo que os alunos devem ler e escrever. Por conseguinte, convém não esquecer a função da educação, enquanto impulsionadora da liberdade, devendo fornecer, aos alunos, ferramentas de pensamento e de escolha individual, muito para além dos propósitos utilitaristas que a literatura preconiza nos atuais currículos escolares.

Neste âmbito, a integração dos Clássicos na aprendizagem servirá como motor de promoção e integração cultural, criando nos alunos, um vínculo duradouro com a cultura, assente em valores de multiculturalidade e de respeito por culturas distintas, mas de igual valor, cada qual com a singularidade que a caracteriza, suscetível de ser valorizada e transmitida. Assim sendo, a educação assume um meio privilegiado de conhecimento das diversas tradições culturais que, por meio da escrita, se encontram codificadas nos Clássicos. É assim, por esta via, que se poderá atenuar as diferenças culturais e sociais, cada vez mais evidentes e amplas, contradizendo a tendência natural do fosso entre culturas e condições sociais, dentro da mesma sociedade. Para Boavida (2009), o papel da educação reside claramente neste princípio, de “recuperar princípios éticos e redescobrir finalidades”.

Deste modo, importa refletir acerca do conceito de *Clássicos* que, de acordo com Calvino (2002,7), (...) “são os livros de que se costuma ouvir dizer: «*Estou a reler...*» e nunca «*Estou a ler...*»”. Esta é a opinião, segundo o Autor, das pessoas que possuem uma vasta cultura literária, ao contrário dos jovens, para os quais a leitura dos Clássicos consiste na sua primeira ligação com o mundo. Por mais alargadas que sejam as leituras

no âmbito da formação de qualquer indivíduo, existem sempre obras passíveis de serem lidas. Assim, o mesmo autor, apresenta uma segunda definição, referindo-se aos Clássicos como (...) “livros que quanto mais se julga conhecê-los por ouvir falar, mais se descobrem como novos, inesperados e inéditos ao lê-los de facto” (Calvino, 2002,10).

Com efeito, os Clássicos são livros de uma enorme riqueza para quem com eles contactou, na medida em que exercem um domínio sobre as suas vidas, impondo-se como memoráveis. Assim sendo, são obras que deixam a sua marca, tanto na(s) cultura(s), como na linguagem e costumes dos povos. Quando lemos um Clássico, este consegue sempre surpreender-nos relativamente à imagem que dele nos foi transmitida, por outros. Para além disso, outra especificidade deste tipo de literatura reside na simplicidade dos conceitos que transmite, indo ao encontro do que já sabíamos e permitindo-nos um encontro com as nossas origens, através da relação de vínculo que com ele estabelecemos.

Neste âmbito, cabe à escola tentar contrapor a tendência atual, assente num ritmo de vida agitado, desconhecedor dos tempos longos e de uma respiração pausada de que a leitura dos Clássicos carece. Por conseguinte, é função da escola facultar, aos alunos, o contacto com uma panóplia vasta e diversa de Clássicos, para que possam decidir e apreciar os seus, mais tarde e, através deles, tornarem-se capazes de compreender e estimar quem são, enquanto individualidade no cerne de uma cultura/sociedade.

Por sua vez, Steiner (2005) em conversa com Ladjali (2005), professora de francês do ensino secundário em França, considera que também o poema é um estilo literário deveras motivador para os alunos, envolvendo a estimulação inerente ao aprender e dizê-lo de cor, embora, na cultura atual, a poesia se tenha tornado minoritária. Assim, o trabalho do professor assenta em tentar inverter esta situação. De acordo com Ladjali (2005), todos os alunos possuem ricas capacidades e propensões para se exprimirem, inclusive para refletirem e analisarem verbalmente grandes textos. No entanto, na sociedade em que vivemos, essa competência é marginalizada, cabendo ao professor não deixar apagar essa chama.

Com efeito, não é usual, nas bibliotecas pessoais do comum dos cidadãos encontrarem-se grandes obras literárias, porém, a aprendizagem da poesia pode/deve fazer-se por via oral, de voz viva em voz viva, alargando a quantidade de pessoas a que é capaz

de chegar. Esta é, portanto, uma forma de treinar a memória admiravelmente capaz das crianças, que caso contrário, seguirá a tendência social de se definir literariamente.

Deste modo, o aprender de cor e recitar, levando os alunos a esquecerem-se de si em prole de uma voz estranha na qual mergulham, como tão regularmente se fazia em anos passados, nomeadamente nas escolas primárias, deve ser uma estratégia recorrente, igualmente motivante. A prova de tal facto é a existência de versos, tais como os de Homero, datados ainda antes do aparecimento da escrita.

Ladjali (2005) atribui grande importância à inclusão dos Clássicos no ensino, na medida em que, como refere Steiner (2005, 56), “a identidade de uma língua, de um povo está nos legados, na herança do que ela gosta do passado”, que ao perder-se nos levará a inovar infundadamente. Não se deverá colocar de parte, porém, a evolução dos tempos, no que toca ao saber nem às atuais motivações dos alunos, mais intuitivos e imaginativos. Por conseguinte, cabe aos educadores, canalizar essas capacidades, oferecendo-lhes literatura de qualidade que, na maioria dos casos não se encontra ao seu alcance, mas que tão bem aprenderão a apreciar.

Aqui, encontra-se, também na escola, uma função de gestão e articulação das diversas línguas dos estudantes, oficial, escolar, materna, estrangeira, calão e de bairro, devendo tentar amenizar-se a rutura cada vez mais evidente entre o aspeto meramente comunicacional da língua e o seu valor literário.

É evidente, segundo os autores supracitados, o papel preponderante da revolução eletrónica dos nossos dias, na mudança do paradigma da literatura. Assim, nenhum ser humano tem a capacidade de memória e processamento da informação equiparada à de um computador. Com efeito, os estudantes reveem-se neste facilitismo de comunicação, nesta instantaneidade, afastando-se da simplicidade da palavra e da sua magia, da mera e poética repetição das mesmas, das (...) “metáforas, já velhas, gastas, mas que definem a nossa humanidade” (Steiner, 2005, 67).

É, pois, mediante a diversidade de culturas que compõem uma turma, atualmente, que se requer ao professor que cultive, em cada criança, a cultura. Deste modo, é na criança que reside a esperança das sociedades vindouras, esperando-se que seja capaz de sonhar e recusar a mera vulgaridade, tentando que se transcenda a si própria e busque ultrapassar os seus próprios limites sociais. Essa paixão pelo difícil, mas belo, é norma em cada criança, pelo que pode ser desenvolvida através da apresentação de textos clás-

sicos que, podendo não os compreender de imediato, a levará a desenvolver o espanto pelo estranho e maravilhoso.

A esta integração dos Clássicos, bem como a aprendizagem de cor na escola, proposta por Steiner e Ladjali (2005), acrescenta-se a carência da figura do mestre, como forma de transmissão de uma cultura passível de ser vivida. Com efeito, a definição de Clássico não se restringe ao antigo e ultrapassado, mas antes ao inesgotável e suscetível de ser lido, relido, reinterpretado e, ao mesmo tempo, sempre novo, com um grande poder de renovação.

Em última análise, é importante lembrar que esta luta desigual se torna incessante, na medida em que a sociedade é cada vez mais técnica e desenvolvida cientificamente, perdendo-se, gradualmente, o poder da palavra. Assim, os jovens são, hoje, eminentemente, atraídos pelas ciências, pelo pensamento científico em detrimento do que é literário.

### **1.3. Textos utilitários e/ou literários**

Nesta linha de pensamento, convém, aqui, reportarmo-nos ao que, no nosso entender, designa a utilidade deste tipo de conhecimento. Deste modo, na óptica de Searle (1999), o conhecimento assume dois tipos de valor: o intrínseco e o instrumental. Assim, o primeiro reside no valor que atribuímos ao conhecimento, independentemente da sua utilidade (por exemplo, ao lermos uma obra com o intuito de a estudarmos numa perspetiva histórica ou para desenvolvermos e/ou melhorarmos a nossa escrita); já o segundo, é entendido pelo Autor, como o valor que atribuímos à utilidade do conhecimento (como quando lemos uma obra, pelo simples prazer de apreciar a beleza com que o autor se exprime).

Com efeito, o nosso sistema de ensino atual tem como principal objetivo a preparação dos jovens para a vida, na medida em que as aprendizagens assentam, sobretudo, no desenvolvimento de competências com aplicabilidade imediata, justificadas pela utilidade que assumem. É, portanto, dada primazia a uma lógica instrumental do conhe-



cimento, desvalorizando-se o saber que a civilização tem conseguido construir e que lhe dá identidade, com base em estratégias reducionistas. Seguindo esta lógica, o conhecimento será, cada vez mais, pertença das elites que têm em casa o contacto com um discurso de cultura que a escola deveria facultar a todos, de modo a atenuar as desigualdades sociais e a promover o acesso à cultura, a todos. Pelo contrário, o afastamento dos alunos dos textos literários contribuirá para acentuar, nos mesmos, o gosto pelo facilismo e pelo atingimento de objetivos a curto prazo, de satisfação quase imediata, ao invés da criação de espíritos críticos e da formação de cidadãos com valores humanitários.

### **Formação de leitores**

Closet (2002) disserta acerca do fosso existente entre o interesse dos agentes educativos na formação dos jovens enquanto leitores e a sua verdadeira propensão em que adquiram um certificado de estudos superiores. Este facto repercute-se, assim, ao nível do ensino secundário, no qual os jovens, sem bases literárias, demonstram dificuldades em entender as formulações do mestre. Deste modo, falta o conhecimento da literatura, pela experiência possível através do contacto constante com a mesma. Lanson (cit. por Closet, 2002) considera que o conhecimento deve preceder o estudo, na medida em que, os alunos deveriam estudar obras literárias, do ponto de vista teórico e prático, estilístico e histórico, depois de uma leitura profusa das mesmas.

Com efeito, sugere-se que o estudo da literatura comece pela provocação do gosto, da curiosidade e, só depois se eleve para qualquer pedagogia. Caso contrário, provocar-se-á, nos alunos, a aversão e o tédio ao invés do desejo de aprender. O mesmo autor acrescenta, ainda, a importância, senão a imprescindibilidade do estudo de obras literárias para levar os alunos a “mergulharem” no mundo da escrita. Assim, considera-se que a seleção das mesmas deverá ser feita com base na sensibilidade juvenil e não tanto no interesse literário que possam ter, sendo dada extrema importância ao trabalho completo em torno dos textos (e não apenas de excertos), demorando-se o tempo necessário para que as crianças possam, realmente, interiorizar a força da obra, apaixonando-se por ela e conhecendo-a em profundidade, causando-lhes alguma reação.

O ensino da literatura, a par do rigor e do esforço, deve fazer-se acompanhar da história literária, de modo a proporcionar, aos alunos, o prazer e a paixão na leitura. Deste modo, deve ser dada ênfase à polissemia dos textos, permitindo que os alunos construam o sentido que atribuem aos mesmos, numa lógica crítica e autónoma. Com efeito, é importante que não se cinja a análise literária ao que o autor quis dizer ou se resume a compreensão de um texto à planificação do professor, dando-se, antes, aso à imaginação e constructos pessoais de cada aluno. Construir-se-á, assim, progressivamente, a significação de um texto, explorando-se as várias hipóteses de exploração do mesmo.

Por conseguinte, Sallenave (ref. por Closet, 2002) atribui à linguagem, principal componente da literatura, o teor artístico para além de utilitário. Assim sendo, a literatura assume um papel preponderante na aprendizagem do funcionamento da linguagem, bem como na exploração e construção das formas de pensar, de construir raciocínios. Daí a importância do estudo dos textos clássicos, dotados de alto rigor linguístico e estilístico, por excelência.

Mas, como atrair os jovens para o que pode ser conotado como antigo, desprovido de interesse, ultrapassado? Closet (2002) afirma que o caminho a seguir passa por despertar, nos alunos, uma “espécie de paixão secreta”, alienada na prática da leitura por simples prazer, desprovida de qualquer função utilitária. Neste âmbito, caberá ao professor decidir que metodologias usar, de modo a, na obrigação de cumprir os programas curriculares, ser capaz de aliar o gosto pela leitura e o conhecimento das obras literárias ao cumprimento dos objetivos previstos.

Deste modo, a leitura metódica dos textos torna-se, inevitavelmente, desmotivante, levando à mecanização do ensino da língua, desprovido de sensibilidade e imaginação, presentes em cada texto, dotado naturalmente de sentido. Por conseguinte, o aluno vivenciará, em vez da emoção de uma história, um ato mecânico que se tornará receita para atingir os objetivos traçados, perdendo-se o encanto de que a literatura, enquanto arte, é facilmente geradora.

Nos nossos dias, agrava-se ainda o facto de a maioria dos alunos não contactar, no seu quotidiano, com obras literárias, denotando-se uma falta de cultura a esse nível. Posto isto, cabe ao professor encabeçar a batalha contra as distrações de fruição imediata, desprovidas de qualquer esforço, que constituem os passatempos de eleição

dos mesmos. É por isto, imperioso que se comece, nas crianças pequenas, a despertar o interesse pela leitura de qualidade, abrindo-lhes a mente à imaginação e propiciando-lhes o contacto com material literário diverso, com vista à construção de personalidades e espíritos críticos e eruditos.

Nesta linha de pensamento, é Zakartchouk (citado por Closet, 2002) que afirma a necessidade de, desde tenra idade, se despertar nas crianças a curiosidade. Porém, nas escolas, é dada primazia, à transmissão de noções assentes na gramática. Com efeito, o professor francês supracitado considera que um trabalho efetivo sobre a língua é possível com a dispensa, numa primeira instância, da gramática, devendo dar-se relevo à escrita e leitura criativas, por exemplo, a partir dos contos. Assim, é a literatura e não a gramática que consiste num meio de transferência da escrita de excelência preconizada pelos clássicos para a linguagem quotidiana dos alunos.

Deve-se, portanto, apostar num ensino capaz de, não só preparar os melhores alunos para o acesso ao ensino superior, mas indutor de um conhecimento abrangente, criador de interesses duradouros e sustentador de uma base cultural para a vida.

#### **1.4. A discussão em Portugal**

Segundo Vieira (2010), no nosso país, o ensino da Língua Portuguesa encontra-se num estado de deterioração acentuado muito por causa na secundarização da literatura a que se associa uma atitude facilitadora do ato de aprender, em detrimento do esforço necessário à transmissão de um património artístico construído ao longo dos tempos.

Assim procedendo, a escola pode ser responsável pelo acentuar das desigualdades sociais, na medida em que os mais desfavorecidos, os que têm menos acesso à cultura, saem prejudicados por a escola se descartar do seu papel de transmissor cultural, pela convivência com a arte, e de formação de carácter, no sentido de renovar e aprimorar a humanidade. Neste sentido, é colocada maior ênfase no real (visível nos próprios manuais escolares), em desprestígio do cultural, aliada à subestimação da autoridade do professor, culminando no desmazelo da instrução e da própria educação.

Deste modo, é nesta fase da vida humana, na juventude, que as personalidades e o seu caráter se começam a definir, na medida em que, são ainda maleáveis e suscetíveis de aguçarem o sentido de *bem* e de *justiça*, mas para tal, é necessário que tenham alguém que os guie nessa direção, papel do qual a escola não se deve desviar.

Por conseguinte, o descuro pela necessidade de apresentação e estabelecimento de contacto com a Literatura aos jovens, pela escola, capaz de despertar nos mesmos capacidades intrínsecas de apreciação do *belo* e do *bem*, rivaliza, atualmente, com a importância atribuída à manutenção dos modelos que trazem de casa, pela escola. Neste âmbito, caminha-se para um vazio de valores assente na passividade proposta pelos próprios agentes de ensino. Esta sintonia com o mundo real dos alunos torna-se mais evidente aquando da desresponsabilização do papel educativo dos pais, sendo a escola que se ameniza e vai ao encontro dos interesses dos alunos.

Trata-se de um fator que é visível em alterações na dinâmica do ensino, tais como, a sobrevalorização dos erros ortográficos na correção das provas escritas, a diminuição dos conteúdos gramaticais lecionados e na sua simplificação, o descarte do exercício de ditado, o aligeiramento da linguagem científica utilizada, bem como o “desprezo dos clássicos «que não se ajustam aos interesses dos alunos»” (Veira, 2010, 29). É, pois, nesta base, que se rege a educação dos nossos tempos, com diretrizes bem específicas, por parte do Ministério da Educação, de que devemos promover os bons resultados, em detrimento da exigência, culminando em alunos mal formados, científica e humanamente.

Por outro lado, Vieira (2010) transmite-nos a preocupação assente na conotação atribuída, atualmente, ao papel do professor, destituído da autoridade necessária à criação de um ambiente de aprendizagem favorável ao aluno. Assim, perde-se, também o sentido de aprender, que deveria envolver esforço, ação, transformação e continuidade (uma harmonia dos tempos passado, presente e futuro, essencial aos atos de ensinar e aprender).

É, assim, importante não esquecer as capacidades latentes dos alunos, capazes de nos surpreender quando cativados por qualquer matéria em estudo, envolvendo-se verdadeiramente e sendo capazes de, pelo diálogo com um texto e com o professor, se revelarem aprendizes esforçados e interessados. Esta pedagogia do esforço, que dá frutos a longo/médio prazo é, pois, desvalorizada pelo sistema de ensino atual, preferindo-se

pedagogias facilitadoras, com bons resultados no imediato, que se dizem benéficas para o crescimento e desenvolvimento psicológico das crianças, mas que, ao invés de respeitarem e defenderem os alunos, tendem a ridicularizá-los, bem como às suas capacidades, muitas vezes, sobrevalorizadas.

Outra questão fulcral apontada pela mesma autora, é o cultivo, cada vez mais crescente da área das tecnologias, associada à inovação e ao desenvolvimento, esquecendo-se o papel determinante que as *Humanidades* exercem na construção da pessoa, alimentando-a espiritualmente.

### **A escola e o gosto pela leitura**

As histórias tradicionais, iniciadas com *Era uma vez...* são um impulso importante na “arte de não esquecer”, permitindo-nos, mais tarde, refletir acerca da nossa condição humana, pela dimensão moralista implícita nas mesmas. É com base nestas histórias, que assenta a formação da criança e futuro adulto, aprendendo a distinguir o *Bem* do *Mal*, desenvolvendo sentimentos de solidariedade para com as personagens em apuros e reconhecendo o esforço dos heróis, como condição essencial para se atingirem os objetivos ao longo da vida. Aqui, as palavras são mágicas, transportando a criança para a dimensão da leitura, na qual se torna capaz de vislumbrar, através das palavras, os sonhos que cultivou.

É este encanto das crianças, pelo ouvir contar histórias, pedindo no final de cada uma, que se conte mais uma vez, que deve ser cultivado e incentivando. É importante, pois, que cada avô, pai ou professor não limite ou encurte as histórias, resumindo-as a vocábulos conhecidos para as crianças. Assim, será travado o amadurecimento no entendimento da língua que, pelo conhecimento e repetição das palavras novas, permitirão que as crianças cresçam quer nos sonhos, quer na aprendizagem.

Esta tendência redutora e simplista é cada vez mais recorrente, também no nosso sistema de ensino, repercutindo-se nos textos simplificados que constituem os manuais escolares de Língua Portuguesa. Assim, de acordo com Vieira (2009), as crianças podem não perceber, de imediato, o significado de determinadas palavras, no entanto, são

meritórias na apreciação da sua “beleza e musicalidade”, guardando-as ou questionando o seu sentido.

Deste modo, a leitura apresenta-se como indutora da imaginação e criatividade, na medida em que a criança a transfere, naturalmente, para outras formas de arte, como a pintura e a música, alargando a sua cultura. Com efeito, a leitura de contos de fadas às crianças é, no entender de Vieira (2009), “uma fonte de aprendizagem para a vida”, cuja envolvência ajuda as crianças a interiorizar valores e a adquirir experiência.

Posto isto, o contacto, desde cedo, com o ouvir contar histórias, permitirá criar, nas crianças, o gosto pela leitura, como uma mais-valia cultural, repercutindo-se na sua personalidade os ensinamentos daí tirados, de valorização do outro e de busca de um bem comum.

É pela sua aproximação à vida real que os contos de fadas assumem grande importância na formação de cada criança, pois a partir dos mesmos, serão capazes de, no imediato ou mais tarde, enquanto adultos, pela sua memória, tirar ilações a partir da diversidade de situações e sentimentos que apresentam.

Para além disso, os contos são uma herança cultural que deve ser preservada, pela sua transmissão oral e escrita, de geração em geração. É, pois, nesta congruência entre o passado, o presente e o futuro que reside a aprendizagem, meneada entre o ensinar e o aprender. Torna-se, por isso, imperioso que a escola se reconheça como local de aprendizagem privilegiado e não recuse a importante missão de transmissão de saber e de cultura, descartando a harmonia entre os três tempos.

Tal rutura com o passado, pela preferência de autores contemporâneos, em detrimento dos clássicos, é justificada pela necessidade emergente de ir ao encontro dos interesses dos alunos, recorrendo-se, assim, a uma simplificação atroz da língua. Por conseguinte, a escola envereda por um caminho em que a exigência e o esforço são ultrapassados pelo facilitismo, presente nas adaptações e cortes dos textos facultados aos alunos, menosprezando-se, deste modo, a reflexão sobre o mundo e a alma que os clássicos propiciam.

Esta questão remete-nos para os programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico, nos quais é dada, cada vez mais, preferência aos textos utilitários, denotando-se uma redução dos textos literários nos próprios manuais escolares. Assim, as atividades

privilegiadas encontram-se no domínio da oralidade, em detrimento da escrita, descuidando-se até no que toca à correção ortográfica.

É, pois, uma indiferença perante a cultura que, segundo Vieira (2009), a escola transmite aos aprendizes, num modelo de facilitismo que desvaloriza o pensar, o refletir acerca de valores tão importantes, como a persistência e a força de vontade, indispensáveis para o alcance de qualquer êxito.

É, portanto, por meio do contacto com textos clássicos, que os alunos se tornarão capazes de desenvolver um maior conhecimento e gosto pela língua, pela exploração e desmistificação de novos vocábulos, que levará ao seu entendimento, e conseqüente acréscimo do seu vocabulário.





## Capítulo 2

### Orientações curriculares para o ensino do Português no 4.º ano de escolaridade

---

*“A leitura de textos clássicos contribui para a formação estética e literária e possibilita os primeiros passos no conhecimento de um património literário nacional e universal riquíssimo, ajudando a criar, ainda que incipientemente, um conjunto de referências que permitirão compreender melhor o funcionamento do mundo e estabelecer relações entre textos.”*

Programas de Português do Ensino Básico, 2008, 78.

Neste tópico, faremos uma pequena resenha da evolução das orientações curriculares da tutela para o ensino da Língua Portuguesa/Português (a designação não tem sido estável), nas últimas três décadas no nosso país, no que respeita à escolha da literatura como recurso para o desenvolvimento das competências leitora e literária.

Atribuímos especial importância ao 4.º ano de escolaridade, por este ser o ano último do 1.º ciclo e nele se consolidarem as competências essenciais que permitem aos alunos a transição para o ciclo seguinte. É, também, neste ano de escolaridade que os alunos, pela sua maturidade e conhecimento adquirido nos três anos anteriores, são capazes de apreciar e compreender textos de maior complexidade, facilitando a nossa reflexão em torno da escolha dos tipos de texto a utilizar na disciplina de Português.

Assim, começaremos por dar atenção aos objetivos propostos no documento *Orientação Curricular e Programas* (1998) e às competências gerais, transversais e específicas definidas no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001), documentos normativos que, baseando-se na Lei de Bases do Sistema Educativo (1998/2005), orientaram o ensino da Língua Portuguesa/Português até 2009.

No seguimento, daremos atenção ao *Novo Programa de Português*, homologado em 2009 e em vigor a partir do ano letivo de 2011/2012, bem como às *Metas de Aprendizagem*, documento que não sendo de carácter normativo, foi apresentado como um auxiliar dos professores na operacionalização das competências e objetivos, respectivamente expressos no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001) e no *Programa* (2009).

Por fim, daremos atenção à nova reorganização curricular, ao abrigo da qual, com base no mesmo *Programa*, se estabeleceram *Metas Curriculares*, as quais estão consignadas no Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril de 2012 e definem, para cada ano de escolaridade, os conhecimentos e capacidades essenciais que os alunos devem adquirir.

Posteriormente, foi redigido, para a competência da *Leitura*, um *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico* que, se acordo com os seus autores tem em vista auxiliar os professores no ensino desta aptidão que, sendo transversal a todas as outras, a sua aplicação se determina de uma forma articulada.

## 2.1. Orientações curriculares nas últimas três décadas

**Lei de Bases do Sistema Educativo** (1998/2005), sendo considerada, a Língua Materna, como facilitadora de comunicação, de descoberta e compreensão do mundo.

Os anteriores **Programas - Orientações Curriculares e Programas** (1998) definiam os objetivos a alcançar em cada ano de escolaridade, no âmbito das diversas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, subordinados às competências essenciais a desenvolver.

No **Programa** de 1998, os objetivos encontram-se integrados e divididos por três domínios – *Comunicação Oral, Comunicação Escrita e Funcionamento da Língua – Análise e Reflexão* que, apesar de distintos, devem ser desenvolvidos de uma forma integrada. Pretende-se, assim, que a aprendizagem da *Escrita* e da *Leitura* se processe,

com a devida adequação ao ritmo de cada aluno, possibilitando-lhe a construção de uma identidade e do estabelecimento de uma relação com o mundo que o rodeia.

Neste âmbito, são definidos catorze objetivos gerais para os quatro anos de escolaridade, dos quais destacamos dois, que mais se aproximam do propósito deste estudo e que evidenciam a importância atribuída à *Leitura* por este Programa:

*10. Utilizar a leitura com finalidades diversas (prazer e divertimento, fonte de informação, de aprendizagem e enriquecimento da Língua).*

(ME, 2004, 137)

*12. Desenvolver a competência da leitura relacionando os textos lidos com as suas experiências e conhecimento do mundo.*

(ME, 2004, 138)

A *Leitura* é entendida como um meio, por um lado de fruição pessoal e, por outro, de aprendizagem e fonte de informação, tendo como propósito, tal como supracitado, uma melhor compreensão do mundo. Assim, os objetivos relativos a esta competência encontram-se integrados nos dois primeiros domínios referidos (*Comunicação Oral e Comunicação Escrita*).

É no 4.º ano de escolaridade, tal como referido no Programa em análise, que os alunos, ao nível da *Comunicação Oral*, pelas competências desenvolvidas nos três anos anteriores, revelam uma maior autonomia e clareza nos seus discursos e mostram uma maior capacidade de retenção da informação oral. Quanto à *Comunicação Escrita*, neste ano de escolaridade espera-se que os alunos aperfeiçoem capacidades neste domínio, também desenvolvidas nos anos prévios, proporcionando-nos, assim, um maior leque de textos naturalmente mais complexos a ter em conta neste estudo.

No que toca ao domínio da *Comunicação Oral*, para o 4.º ano de escolaridade, destacamos o ponto “3. Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral” (ME, 2004, 145), no qual são evidenciados objetivos relativos ao conhecimento/recolha e produção/reprodução de contos, lengalengas, quadras populares, rimas da literatura oral.

Relativamente ao bloco 2 – *Comunicação Escrita*, é realçada a necessidade da prática como indutora de sucesso na aprendizagem, quer da leitura quer da escrita, “as-

sociada a situações de prazer e de reforço da autoconfiança” (ME, 2004, 146). Com efeito, o desenvolvimento do gosto pela *Leitura* e pela *Escrita* é um ponto com relevância na definição dos objetivos para o 4.º ano de escolaridade no que respeita a este domínio. Assim, são sugeridas várias situações que fomentem esse gosto, tais como, atividades realizadas na biblioteca, a leitura regular de textos produzidos pelos próprios alunos, a audição de textos (narrativas e poemas), bem como a leitura de livros e textos integrais, escolhidos pelos alunos.

No **Currículo Nacional do Ensino Básico**, de acordo com os princípios inscritos na Lei de Bases do Sistema Educativo, discriminaram-se as competências que os alunos deveriam desenvolver ao longo do seu percurso no Ensino Básico, bem como aquelas que deveriam demonstrar no final de cada Ciclo, desde a construção de uma identidade pessoal e social, a participação ativa como cidadãos, que desenvolvam sentido estético com vista à apreciação do mundo, curiosidade intelectual, consciência ecológica e princípios éticos.

No que respeita à Língua Portuguesa, é descrita uma competência geral estruturante de todas as outras: alunos devem usar “correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio” (ME, 2001, 15).

No que respeita às competências específicas, a língua portuguesa é mais uma vez definida como “factor de identidade nacional e cultural” (ME, 2001, 31), o que se concretiza no desenvolvimento, entre outros aspetos, da capacidade de leitura fluente e crítica, bem como de usar a escrita para a composição de “vários tipos de texto” (ME, 2001, 31).

A *Leitura* é compreendida, pois, como “o processo interativo entre o leitor e o texto (...) a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento” (ME, 2001, 32). Esta competência encontra-se, neste documento, associada à extração de significado de suportes escritos de diversas naturezas. Quanto às competências específicas apresentadas por Ciclo, destacamos, naturalmente, as respeitantes ao 1.º Ciclo, no domínio da *Leitura*:

## Quadro I

Competências específicas – Leitura (ME, 2001, 34)

1.º ciclo
<b>Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto</li><li>• Conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito</li></ul>

Por fim, para que as competências possam ser alcançadas, no documento curricular em análise são enunciadas algumas estratégias a serem mobilizadas em situações educativas, tais como a “leitura silenciosa e em voz alta de diferentes tipos de texto”, a “consulta de material escrito com o objectivo de localizar informação e de transformá-la em conhecimento” e a “elaboração de vários tipos de textos compositivos” (ME, 2001, 36).

Podemos constatar então que, neste documento, a competência da *Leitura* é tida como um veículo de extração de informação e de conhecimento, com vista à elaboração de textos, sobretudo compositivos.

## 2.2. Alteração programática

No **Novo Programa de Português** (2009), a língua portuguesa é tida como um saber edificador, imprescindível ao desenvolvimento de competências no âmbito das restantes áreas curriculares. Por conseguinte, realça-se o contacto com textos literários como motor da criação de bons leitores, pelo desenvolvimento da velocidade e fluência necessárias a uma boa compreensão de suportes escritos.

Um dos tópicos deste *Programa* reside nos **resultados esperados**, os quais se referem a conjunto de expectativas pedagógicas que se prevê que os alunos desenvolvam em cada momento do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No primeiro momento (primeiro e segundo anos de escolaridade), a comunicação desempenha uma função de carácter *adaptativo* (integração dos alunos num novo grupo de aprendizagem) e uma função de *capacitação* (possibilitando aos alunos exprimirem-se de modo mais espontâneo e adaptado às situações). Os alunos devem iniciar aqui a compreensão das relações essenciais entre a língua falada e a língua escrita.

No mesmo sentido, é atribuída grande relevância à percepção e desenvolvimento da consciência fonológica, associados ao ensino explícito e sistema de decifração, como condicionantes essenciais para a aprendizagem da língua e da escrita. Já num segundo momento (terceiro e quarto anos), a aprendizagem reside, essencialmente, na abordagem de novas convenções acerca da organização textual, na utilização correta da pontuação, na ampliação do repertório lexical e no domínio de uma sintaxe crescentemente elaborada. Paralelamente, acentua-se a aprendizagem de procedimentos de compreensão e de interpretação de textos, culminando no desenvolvimento linguístico dos alunos. Assim, para o último – 3.º e 4.º anos, relativamente à competência em análise – *Leitura* – espera-se que os alunos sejam capazes de:

#### Quadro II

Resultados esperados para o 3.º e 4.º anos quanto à competência da *Leitura* (in ME, 2009, 24)

Leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ler com fluência <b>textos de diferentes tipos</b> e em <b>suportes variados</b> para obter informação e organizar conhecimento (por iniciativa própria e por indicação do professor).</li> <li>▪ Ler para formular apreciações de <b>textos variados</b>, emitindo opiniões e assumindo posições críticas.</li> <li>▪ Distinguir entre facto e opinião, informação implícita e explícita, o que é essencial do que é acessório.</li> <li>▪ Ler <b>textos variados</b> com fins recreativos.</li> </ul>
---------	--

É evidente a tónica colocada na variedade textual como um factor de enriquecimento e descoberta, através de diferentes experiências de leitura.

Posteriormente, são enunciados no *Programa* os **descritores de desempenho**, com vista à referenciação da progressão dos conteúdos. Nesta vertente estão incluídos

os conteúdos a serem trabalhados e discriminado o “que o aluno deve ser capaz de fazer, como resultado de uma aprendizagem conduzida em função do estágio de desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional em que ele se encontra, bem como das etapas que antecederam esse momento” (ME, 2009, 27).

De notar que este documento rege-se pela ideia de que os alunos possuem conhecimento implícito sobre a língua, não se situando todos ao mesmo nível maturacional nem de aprendizagem, requerendo cada um alguma adaptação aquando da abordagem dos conteúdos à bagagem que possuem de antemão. Com efeito, também os *conteúdos* enunciados referem-se às competências, com um grau de complexidade crescente, tentando encontrar uma mediação no que respeita às características socioletais, dialetais ou nacionais dos alunos, assentando nas máximas de *ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento)* e *ler para apreciar textos variados*.

De realçar, mais uma vez, a grande ênfase atribuída ao estudo de uma variedade textual acentuada – texto narrativo, expositivo (facto, explicação, exemplos), descritivo, instrucional (instrução, ação, explicação, sequencialização, abreviaturas), conversacional (verbos introdutórios do relato no discurso, marcas gráficas – travessão e dois pontos), poesia (verso, estrofe, rima e refrão), cartas (fórmulas de saudação e despedida, assunto, data, remetente, destinatário).

Pretende-se, também, muito particularmente, que os alunos sejam capazes de desenvolver competência crítica no que toca às obras que leem, sendo já incutidos a selecionar, com critério, as suas próprias leituras. Com efeito, alguns dos descritores de desempenho vão neste sentido, aludindo a capacidade para escolher autonomamente livros de acordo com os seus interesses pessoais e ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir aos textos (Cf. Anexo I).

É neste sentido que constatamos a importância atribuída pela tutela aos textos como impulsionadores da edificação de leitores afirmativos que atribuem ao ato de ler uma conotação positiva e espontânea. Enuncia-se, deste modo, que “os textos com que convive, antes de aprender a ler, através da voz de alguém de quem gosta, os textos que aprende a ler e os textos que descobre sozinho, antes e depois de saber ler, contribuem,

de forma decisiva, para fazer nascer a vontade de querer ler como acto voluntário” (ME, 2009, 61). Com efeito, no *Programa* é dada grande relevância e especificidade ao **Corpus Textual**, enunciando-se os critérios que o professor deve seguir e ter em conta aquando da sua construção (Cf. Quadro III).

Assim sendo, os textos a que o professor recorre devem primar pela qualidade dos conteúdos, sendo complexos e desafiantes para os alunos, de autores reconhecidos, de modo a proporcionarem o aumento do espírito crítico e reflexivo dos mesmos, potenciando, também, a sua capacidade intrínseca de sonhar e de se divertir.

Para além disto, o *Programa* sugere que se busquem textos íntegros, sem cortes, respeitando-se a autoria, a fonte e os restantes dados que os identificam. Neste sentido, o contacto com textos integrais aumentará a possibilidade de os alunos reterem e compreenderem situações narrativas diversas, pelo entendimento dos mecanismos usados, desde a caracterização das personagens, os tipos de texto e de autores e ainda de reconhecerem e absorverem os valores e atitudes por estes transmitidos, contribuindo para a sua formação ética e social.

Outro aspeto a ter em conta assenta na ideia de que os alunos se encontram em diferentes níveis de desenvolvimento da competência da leitura. Assim, é desejável que se recorra a textos de complexidade diversa e crescente, indo ao encontro do nível de desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos. Deste modo, acentua-se a necessidade de o aluno contactar precocemente com textos, por um lado desafiadores da sua compreensão e, por outro, geradores de empatia por via da novidade e do insólito.

Finalmente, pretende-se que os textos a trabalhar sejam tão diversos quanto possível, de modo a que seja proporcionada aos alunos a construção de uma cultura literária vasta, através do contacto com **textos literários** e **não literários**. Por conseguinte, de acordo com os autores do *Programa*, os primeiros serão determinantes na criação de hábitos de leitura, pelo prazer e fruição que provocam no aluno. Neste domínio, sugere-se o recurso a “textos de *ontem* e de *hoje* (clássicos e contemporâneos); textos de *longe* e de *perto* (autores portugueses e estrangeiros) e textos de diferentes géneros (ME, 2009, 63). Já no que respeita aos textos não literários, é-lhes dada competência, na medida em que são capazes de facilitar a organização do conhecimento que os alunos vão adquirindo nas mais diversas áreas curriculares. Posto isto, interessa que os alunos con-



tactem com diversas formas de representar e organizar a informação (descrição, comparação, enumeração, mapas, entre outras), bem como dominem textos que necessitam de usar no quotidiano, imprescindíveis para a sua inserção na sociedade, nomeadamente, horários, formulários, bilhetes, etc.

**Quadro III**  
Critérios para a constituição de um *Corpus* Textual (Adaptado de ME, 2009)

C O R P U S  T E X T U A L	<b>Representatividade e qualidade</b>	→ Qualidade literária dos textos
		→ Seleção do autor
	<b>Integridade</b>	→ Autoria
		→ Fonte
		→ Origem
	<b>Progressão</b>	→ Distintos níveis de competência
		→ Graus de dificuldade adequados
	<b>Diversidade</b>	→ Suportes variados
		→ Diferentes tipos
		→ Diversas finalidades

Pelo nível de importância atribuída pelo *Programa* à diversidade textual no 1.º Ciclo do Ensino Básico, considerámos relevante a apresentação da lista de tipologias textuais propostas - **corpus textual** o qual deve envolver vários géneros literários, desde narrativas a textos dramáticos, incluindo textos de literatura popular, biografias entre outros (Cf. Quadro IV).

**Quadro IV**  
Diversidade de textos a contemplar (*in* ME, 2009, 79)

TEXTOS LITERÁRIOS E PARALITERÁRIOS	TEXTOS NÃO LITERÁRIOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• narrativas da literatura portuguesa clássica e contemporânea (originais ou adaptações)</li> <li>• narrativas de literaturas de países de língua oficial portuguesa</li> <li>• narrativas da literatura universal, clássica e contemporânea (originais ou adaptações)</li> <li>• textos da literatura popular e tradicional (cancioneiro, contos, mitos, fábulas, lendas ...)</li> <li>• narrativas de literatura para a infância:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- de aventuras</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• textos dos media (notícia, reportagem, entrevista, publicidade)</li> <li>• textos de manuais escolares; textos científicos; textos de enciclopédias, de glossários, de dicionários...</li> <li>• descrições, retratos, autorretratos</li> <li>• banda desenhada</li> <li>• cartas, correio electrónico, SMS, convites, avisos, recados</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- fantásticas</li> <li>- com forte ligação ao real</li> <li>• textos dramáticos</li> <li>• poemas, canções</li> <li>• biografias; autobiografias</li> <li>• diários; memórias</li> <li>• relatos de viagem</li> <li>• relato histórico</li> <li>• adaptações para filmes e séries de televisão de obras de literatura para a infância ou outras adequadas a esta faixa etária.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• blogue, fórum</li> <li>• textos instrucionais: regulamentos, receitas, regras, normas</li> <li>• índices, ficheiros, catálogos</li> <li>• roteiros, mapas, legendas</li> <li>• planos, agendas, esquemas, gráficos</li> </ul>
--	--

É notório o destaque para o texto literário, visto como uma fonte de fruição pessoal, mas ao mesmo tempo, como objeto de leitura orientada, sendo apontados alguns aspetos a ter em conta na sua escolha: formação estética e literária possibilitada pela leitura de textos *clássicos*; ampliação das referências culturais dos alunos, pela leitura de textos de *autores portugueses e estrangeiros*; conhecimento de diferentes formas de organizar a informação e de ler o mundo, através do contacto com *diversos géneros literários*.

Para além dos autores consagrados, e de modo a possibilitar aos alunos a experimentação da escrita de diversos tipos de texto, são ainda contemplados textos da autoria dos mesmos que, pela interação que possibilitam no seio da sala de aula, assumem um carácter substancial para a aprendizagem da *Leitura*, sendo um importante fator de motivação, na medida em que “para se ser leitor não basta saber ler: é preciso querer ler” (ME, 2009, 70).

No que respeita às **Metas de aprendizagem** definidas para o Ensino Básico – 1.º Ciclo, na área de **Língua Portuguesa**, estas foram organizadas com vista à “confluência de competências” e à “operacionalização das aprendizagens” (ME, 2009), especificando claramente os resultados esperados. Assim, apresentam-se *Domínios de Referência*, baseados nas competências previstas no *Currículo Nacional do Ensino Básico*, para os quais são também definidos subdomínios que pretendem organizar a aprendizagem.

Com efeito, após a análise das cento e dezassete *Metas* para o Ciclo de estudos e disciplina em estudo, destacamos três *Domínios*, nos quais faremos um levantamento dos tipos de textos sugeridos (Cf. Quadro V).

**Quadro V**  
Tipos de Texto e Fontes sugeridos nas Metas de Aprendizagem (Adaptado de ME, 2009)

Domínios	Tipos de Texto	Fontes
Compreender e Interpretar Textos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narrativo</li> <li>• Listagens</li> <li>• Receitas</li> <li>• Poemas</li> <li>• Para teatro</li> <li>• Poema</li> <li>• Ficcionalis e não ficcionalis</li> <li>• Notícias</li> <li>• Banda desenhada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obras de referência (dicionários, enciclopédias)</li> <li>• Suporte digital</li> </ul>
Tornar-se Leitor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não ficcionalis (biografias e autobiografias, livros com ilustrações sobre factos históricos ou descobertas científicas)</li> <li>• De diferentes géneros (narrativas fantásticas, lendas, fábulas, peças de teatro, lengalengas, quadras)</li> <li>• Obras integrais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impressas ou digitais</li> <li>• Internet</li> </ul>
Reconhecer e Produzir Diferentes Géneros e Tipos de Texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narrativas reais ou ficcionalis (conto maravilhoso, fábula, lenda, relato de experiência vivida, diário)</li> <li>• Teatral</li> <li>• Descritivo</li> <li>• Expositivo (artigo de enciclopédia para crianças, tomada de notas)</li> <li>• De opinião</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enciclopédias</li> <li>• Filmes</li> </ul>

O **Guião de Implementação do Português do Ensino Básico** revela-se um instrumento de grande utilidade, na medida em que ajuda os professores a operacionalizarem as diretrizes assentes no *Programa*, pelo enquadramento teórico que faz da competência da *Leitura*, pelos exemplos de atividades que apresenta e sugere adequadas a cada ciclo de ensino e, ainda, pela lista de recursos bibliográficos apresentada com fontes adicionais e complementares para usufruto dos professores, na *internet*.

Mais uma vez, é referida neste documento a importância do contacto com textos diversos, bem como com diferentes suportes de escrita, realçando-se os textos facultados pelas novas tecnologias da informação e da comunicação (NTIC). Porém, não é intenção que estes se sobreponham aos textos literários que, de acordo com este *Guião*, são preponderantes na construção e continuação de um legado histórico, mas sim que complementem e diversifiquem a aprendizagem da leitura. Neste âmbito, também aqui a *Leitura* é encarada como uma competência transversal a diversas finalidades, tais como a formação individual e social dos alunos, a documentação e informação, a interação com os outros e a pura fruição e evasão pessoais.

Assim sendo, é sabido que as características do texto influenciam o processo de leitura: “diferentes tipos de textos solicitam diferentes atitudes de leitura” (Silva, 2010). Esta constatação reforça a necessidade da vivência de múltiplas experiências de leitura, com vista à consolidação, através de “modelos mentais”, dos diferentes tipos de textos. De entre a vasta panóplia de tipos de textos sugeridos para leitura/estudo no Ensino Básico, este *Guião* reforça, igualmente, o destaque necessário a atribuir aos textos literários, como potenciadores de uma consciência metalinguística e metaliterária nos alunos, tornando-os mais aptos a contemplarem e a fruírem da beleza estética das obras. Com efeito, “a leitura literária em contexto escolar pretende, pois, estabelecer pontes entre a dimensão estética do texto literário e uma recepção de fruição” (Silva, 2010).

Para além disso, a leitura de textos literários de qualidade facultará aos estudantes um conhecimento do património linguístico e cultural, no qual encontrarão a identidade nacional. Deste modo, o *Guião* em análise aponta nove objetivos da leitura literária, que passamos a citar:

1. Formar uma cultura literária;
2. Fruir a dimensão estética do texto literário;
3. Capitalizar a experiência humana presente na obra literária;
4. Reconstruir, no ato da receção, a significação do texto literário;
5. Contextualizar a linguagem literária em função de marcos temporais e culturais;
6. Apreciar criticamente um texto literário;
7. Conhecer autores representativos da literatura portuguesa e da literatura universal;
8. Tomar consciência das especificidades dos diferentes modos de leitura – lírico, narrativo e dramático;
9. Aceder às mundividências proporcionadas pelo texto literário.

(Silva, 2010)

Acima de tudo, um bom texto deve ser desafiante da compreensão e incitar à descodificação, possibilitando que os alunos aprendam por via da descoberta, da reflexão pessoal e partilhada, entre colegas e professor.

A título exemplificativo disto mesmo, uma das propostas de atividade apresentadas no *Guião* para a *Leitura*, incide sobre um texto (poema “Aniversários”) de Álvaro de Magalhães, um escritor consagrado da cultura literária portuguesa.

### 2.3. A mais recente reorganização curricular

As **Metas Curriculares** foram definidas com base nas orientações do *Programa* em vigor, definindo, por ano de escolaridade, o que é suposto que os alunos aprendam. Encontram-se divididas, para o 1.º Ciclo, por quatro domínios da língua: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática, sendo para cada um discriminados os objetivos a alcançar pelos alunos e os descritores do desempenho a preconizar pelos mesmos.

Com efeito, o estabelecimento do domínio da **Educação Literária** deixa-nos já antever a importância crescente atribuída à literatura, não só pelas metas curriculares, mas também pelo próprio *Programa*, tal como referido anteriormente. Deste modo, à literatura é associada a possibilidade de enriquecimento histórico dos alunos, pelo conhecimento/estudo da história da língua, pela veiculação de tradições e valores característicos do património nacional. Aponta-se, assim, a literatura como impreterível na formação de cidadãos conscientes e mais completos. Neste âmbito, no seio das metas curriculares figura, para cada ano de escolaridade, uma lista de obras e textos literários para leitura anual, que a escola deve garantir que os alunos leem ou ouvem ler, de modo a possibilitar a igualdade de oportunidades de acesso à (boa) cultura literária. Da lista proposta para o 4.º ano de escolaridade fazem parte autores consagrados, tais como *Sophia de Mello Breyner Andersen* (“A Fada Oriana”), *Matilde Rosa Araújo* (“Mistérios”), *Oscar Wilde* (“O Gigante Egoísta e o Príncipe Feliz”), entre outros de um total de treze obras.

Reportando-nos, agora, ao domínio da **Leitura e Escrita**, as metas para ele definidas estabelecem, de facto, um paralelismo com a necessidade apontada pelo *Programa* de ler textos literários, com grande ênfase atribuída à sua diversidade. Neste âmbito, são aqui enunciados, a serem lidos,

“textos narrativos, dramáticos, poemas, descrições, retratos, notícias, cartas, convites, avisos, textos de enciclopédias e de dicionários e bandas desenhadas.”

(ME., 2012, 31).

Já nos pontos 23, 25 e 26 do mesmo domínio, remetendo-nos para a lista de obras acima citada, bem como para a lista de obras do Plano Nacional de Leitura (PNL), são definidas metas de leitura com três finalidades diferentes, demonstrando bem a versatilidade inerente às diretrizes curriculares neste âmbito. Assim, aponta-se a necessidade de “**23. Ler e ouvir ler textos literários**”, apelando-se à leitura quer em voz baixa quer em voz alta e ainda em pequenos grupos, com vista ao desenvolvimento de expressividade na leitura. Mais à frente (25.), recomenda-se a leitura com a finalidade de “**apreciar textos literários**”, remetendo-nos para obras de literatura infantil e textos de tradição popular com vista ao desenvolvimento da capacidade dos alunos manifestarem as suas ideias e sentimentos, a partir de histórias e poemas ouvidos. Referimos, por último, o ponto 26 como indiciador da leitura por pura fruição pessoal, sugerindo que os alunos devem ler “**em termos pessoais**”, por iniciativa própria, de acordo com os seus próprios interesses.

Com efeito, a leitura com esta finalidade pode ser fomentada através da requisição de textos disponíveis na Biblioteca Escolar, com a devida orientação do professor, possibilitando, ainda, aos alunos, a exposição perante a turma dos motivos que os levaram a escolher aquela obra e, eventualmente, a recomendarem a sua leitura aos colegas.

## **2.4. Considerações acerca das orientações curriculares**

Numa análise aos novos Programas de Português do Ensino Básico – 1.º Ciclo (2008), no âmbito do 1.º e 2.º Ciclos, Vieira (2010), acentua o aligeiramento dos conte-

údos programáticos com vista à anulação da dificuldade, privilegiando-se uma lógica simplificadora da aprendizagem. Assim, é descartado o exemplo do professor, como incitador da exigência, esforço e atenção, fundamentais ao alcance de objectivos de estudo e de vida dos alunos. É, ainda, desvalorizado o papel dos pais na educação dos seus filhos, contrariando as directrizes do PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Alunos) que refere: “[...] a contribuição dos pais na educação dos seus filhos é um factor-chave do êxito escolar” (OCDE, 2001, *in* Vieira, 2010,79).

Este Programa foi concebido e aplicado, pela primeira vez em 2000, envolvendo cerca de 265 000 alunos de 32 países, 28 dos quais membros da OCDE, com o intuito de determinar, não só o domínio que os estudantes têm dos conteúdos curriculares ao nível das áreas nucleares de Língua Materna, Ciências e Matemática, mas ainda, analisar o modo como os mobilizam em situações problemáticas. Para além da análise a esta dimensão escolar, é ainda propósito do PISA, recolher dados que ajudem a caracterizar o meio social, económico e escolar em que os alunos se encontram integrados, com vista ao estabelecimento de uma correlação entre estes dados e os resultados académicos dos jovens.

No que respeita à avaliação da literacia em Leitura, o Programa visou compreender a capacidade do aluno para *extrair* e *recuperar* determinada informação, para *interpretar* o que lia e para *reflectir e/ou avaliar* o conteúdo e formato do texto, com base nos seus conhecimentos, concluindo-se que (GAVE, 2001,28):

- “(...) os alunos portugueses obtêm globalmente um maior sucesso relativo<sup>1</sup> quando o texto proposto é uma narrativa.”
- “(...) quando se trata de um texto dramático, como é o caso de um excerto de uma peça de teatro, ou de textos informativos extensos, em que as respostas exigem grande precisão, os alunos portugueses alargam negativamente a amplitude que os separa dos valores médios da OCDE.”
- “(...) sucesso relativo positivo dos alunos portugueses, no que respeita a tarefas que mobilizam mecanismos cognitivos de interpretação, ou seja, a capacidade para obter significado e construir inferências, particularmente quando o texto é narrativo. ”
- “Quando, por sua vez, os itens requerem reflexão avaliativa sobre o texto, o que pressupõe distanciamento do conteúdo, o sucesso relativo é mais penalizado do que quando a reflexão recai sobre o conteúdo da informação que apela para conhecimentos prévios do sujeito.”

---

<sup>1</sup> “Entende-se por sucesso relativo favorável se a razão entre a média de desempenho português e a obtida em média pelos países da OCDE é superior a ”, sucesso relativo manifestamente desfavorável se a razão é inferior a 0.75.” (GAVE, 2004: 28)

Já no que toca à relação estabelecida entre os resultados e a vivência e as crenças dos alunos e das famílias, as conclusões foram, entre outras, as seguintes (GAVE, 2001, 47):

- “(...) alunos com melhor desempenho tendem a usar mais estratégias de controlo e de elaboração do que os seus colegas com pior desempenho; pelo contrário, a utilização da memorização é ligeiramente superior nestes últimos alunos;”
- “(...) os alunos com melhores resultados enfatizam mais o uso de esforço e perseverança no estudo;”
- “(...) melhores desempenhos estão associados a uma maior rapidez de leitura.”
- “Na literacia de leitura verificou-se haver diferença entre os perfis das famílias dos alunos com alto nível de literacia e os das famílias dos alunos com baixo nível de literacia.”
- “Os melhores resultados do PISA tendem a identificar-se com alunos provenientes de famílias: (a) em que os recursos educacionais bem como os bens culturais em casa são elevados. (...) (b) em que é maior a frequência com que os pais interagem com os filhos, em actividades tais como a discussão de temas sociais, de livros ou filmes ou, simplesmente, falando com eles.”

Impugna-se, também, nos novos Programas de Português do Ensino Básico a renúncia de uma pedagogia de repetição, revista “na prática de cópias, de ditados ou de palavras difíceis; nos múltiplos exercícios gramaticais; na leitura de histórias, usando a Literatura; nos exercícios de redacção tão fortemente envolvidos com a imaginação e a correcção da escrita, e em que a descrição pode ser estimulada, aspecto hoje em dia tão menosprezado; na memorização de poemas através dos quais se começa a sentir a musicalidade das palavras e a amá-las pela sua sonoridade” (Vieira, 2010: 80).

Neste sentido, os novos Programas vêm contrariar a capacidade natural para memorizar das crianças, desaconselhando-se todas as estratégias, em contexto de sala de aula, que incluam competências desta natureza (memorização e repetição), atribuindo-lhes carácter antipedagógico. Insiste-se, então, na intenção de fazer perdurar a idade infantil, ignorando-se o desejo de saber/conhecer inerente a cada criança e, por conseguinte, não se lhe dando as respostas de que necessita. É, pois, numa base de emoção e de esforço, que se pode favorecer a aprendizagem da língua portuguesa, gerando e fortalecendo o gosto natural das crianças pela leitura e pela escrita. Porém, essas aptidões são notoriamente desaproveitadas por práticas que em vez de estimularem os alunos, conduzem à sua regressão.

Esta infantilização dos alunos é visível, também, nos manuais de língua portuguesa, nos quais é dada primazia a vocábulos pobres, palavras infantis e desprovidas de



significado para as crianças (como por exemplo, *popó, titi, dói-dói*). Neste sentido, a mesma autora refere-se aos Novos Programas do 1.º Ciclo, como pretensamente simplificadores, nos quais se reduziram drasticamente os conteúdos programáticos, sobretudo pela excelência atribuída aos textos paraliterários e não literários (nomeadamente textos utilitários que vão ao encontro da realidade de vida dos alunos e das suas necessidades do quotidiano) incluídos nos manuais, com o intuito de reduzir o grau de exigência e dos conhecimentos a adquirir pelos alunos.

Assim, o principal corte reside nos conhecimentos de gramática transmitidos e, conseqüentemente, exigidos aos alunos, pela limitação, por exemplo, das flexões verbais aos tempos de passado, presente e futuro. Deste modo, se não interiorizarem a norma, dificilmente reconhecerão o erro, não sendo capazes de escrever correctamente. Com efeito, é transmitida aos alunos, a facilidade como indutora de sucesso, descartando-se a importância do esforço para alcançarem os objectivos e, desta forma, negando-lhes a possibilidade de desenvolverem as suas próprias capacidades. Neste âmbito, Vieira (2010), assume a Literatura como benéfica para a aprendizagem, na medida em que possui uma função ética e estimulante a nível do sonho, da imaginação, mas ainda da reflexão acerca do funcionamento da língua e da apreciação das palavras no seu sentido simbólico. Contudo, assiste-se, pelo contrário à desvalorização das aptidões dos alunos, naturalmente curiosos e motivados para o desconhecido.

Apela-se, portanto, ao interregno desta pedagogia facilitadora na análise do texto literário, na qual são muitas vezes subvertidos, pela seleção e adaptação impróprias de textos apresentados aos alunos, usurpando, inclusivamente, o original. É importante, pois, que não se privem os alunos do contacto com o belo, propiciador da emoção, pelo sentido estético e poético presente em obras de riqueza literária. Assim, é papel da escola, favorecer esse contacto, na medida em que, textos banais, vulgares e comerciais, podem ser oferecidos aos alunos, em qualquer contexto da sua vida, mesmo aos que, social e culturalmente desfavorecidos, não terão a possibilidade de aceder a determinado tipo de literatura.

O próprio PISA refere claramente essa necessidade de contacto com obras literárias, reforçando que “o acesso à Literatura e a outros bens culturais em casa confere uma vantagem em termos de aprendizagem” (OCDE, cit. por Vieira, 2010,85). Para a criança, o contacto com a obra pode revelar-se verdadeiramente benéfico, pois ultrapas-

sa rapidamente as dificuldades que possam daí advir, por via do diálogo que se estabelece entre estas e a emoção do professor. Para além disso, será um meio estimulante de aprendizagem da gramática e da beleza da palavra, incitando os alunos à reflexão e à escrita.

Nesta medida, entre os 6 e os 10 anos de idade, é imperioso que se cultive a oralidade e o contacto com o livro, no sentido de desenvolver, na criança, o gosto e consequente domínio da leitura e da escrita, apelando à correcção ortográfica e ao hábito de escrever à mão, criando uma identidade de escrita própria.

Pela análise de manuais do 1.º Ciclo, a mesma autora insiste na tendência simplificadora do ensino, pois os textos nestes constantes são muito curtos e seguidos de uma interpretação superficial dos conteúdos, chegando mesmo a adulterar-se obras literárias de referência (por exemplo, textos de Júlio Dinis, Aquilino Ribeiro, entre outros). Assim, pretende-se facilitar a compreensão dos textos, eliminando-se algumas partes, subvertendo, inclusive, o sentido das histórias. No que toca à poesia, o mesmo sucede, restringindo-se a análise dos poemas ao número de versos ou à identificação das palavras que rimam.

Por conseguinte, é descartado o estudo e a imaginação, em detrimento de uma pedagogia de facilitismo, inculcada pelos próprios professores, na medida em que é colocado de parte tudo o que possa ser considerado indutor de esforço, dificuldade ou exigência para os alunos.

Em última análise, nos novos programas de Português do Ensino Básico é dada primazia às competências em prejuízo dos conteúdos. Já os textos literários, são igualmente ultrapassados pela quantidade de textos não literários - informativos e pragmáticos, tais como, notícias, reportagens, avisos, recados, regulamentos, entre outros. Também o Plano Nacional de Leitura é apontado por Vieira (2010,101), como um cânone de “obras de uma pobreza confrangedora do ponto de vista linguístico, estético e até temático”, pois os textos que o compõem não possuem riqueza capaz de apelar à sensibilidade dos alunos. Posto isto, é importante que se acentue, na aprendizagem da língua portuguesa, uma componente reflexiva, baseada em processos de conhecimento explícito do seu funcionamento e da sua gramaticalidade.

Porém, assiste-se, na atualidade, à desconsideração pelos autores clássicos, cada vez menos presentes nos programas curriculares e manuais escolares. Com efeito, para

reverter esta situação, é essencial que se aposte numa formação rigorosa de professores, científica e pedagogicamente, tornando-os conscientes do significado de ensinar, restituindo-se, assim, à escola o seu papel de transmissão de conhecimento, de cultura, com base na herança das gerações anteriores.



## Capítulo 3

### Estudo Empírico

---

*“Ler é (...) alimentar-se, respirar. É também voar. Ensinar a leitura é ao mesmo tempo formar a criança na técnica do voo, revelar-lhe este prazer e permitir que o mantenha. Se as aves não gostassem de voar, teriam deixado pender as asas e passariam a andar a pé. Mas, tanto nas aves como nos humanos, o prazer dos actos naturais está nos genes. Em contrapartida, o prazer da leitura é uma criação nossa. Este prazer é, portanto, da nossa responsabilidade, tal como a leitura em si.”*

José Morais, 1997, 272.

No trabalho desenvolvido nos dois capítulos anteriores procurámos demonstrar os diversos entendimentos e concepções / finalidades da leitura, do modo como deve ser protagonizada nas aulas de Português e verificar nos documentos oficiais respeitantes às orientações normativo-legais e curriculares para a área disciplinar em estudo, o lugar que os textos clássicos assumem.

No terceiro capítulo da presente Dissertação, apresentaremos o problema do nosso estudo empírico e os correspondentes objetivos, procederemos ao esclarecimento de conceitos, explicitaremos a abordagem metodológica da recolha de dados e apresentaremos o instrumento utilizado para a realização do mesmo.

Atentaremos e examinaremos as opções e justificações dos professores do ensino básico relativamente ao tipo de textos que consideram preferível na abordagem de temáticas no âmbito da área curricular de Português no 4.º ano de escolaridade do ensino básico.

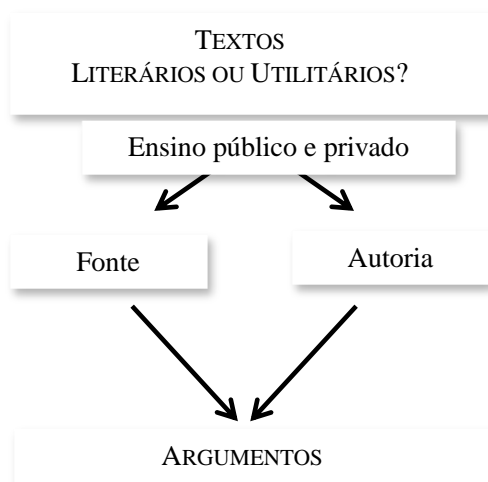
### 3.1. Problema e objetivos da investigação

Dos pressupostos anteriormente referidos no que respeita à escolha de textos literários ou utilitários como recurso para a prática letiva ao nível da disciplina de Português surgiu o nosso problema que se traduz numa questão: “Que textos privilegiam os professores que lecionam o 4.º ano de escolaridade quando lhes é proposto trabalharem nas suas aulas temas constantes nos documentos curriculares vigentes?”

Especificámos esta questão nos três objetivos que a seguir se enunciam:

1. Identificar os textos que os professores elegem no que concerne à fonte e à autoria;
2. Verificar diferenças ou coincidências na opinião dos professores do ensino público e do ensino privado;
3. Justificações dos professores para as suas opções.

Para uma melhor compreensão destes objetivos, sintetizamo-los no esquema seguinte (Cf. Figura 1), estabelecendo a estrutura lógica que guiou a nossa investigação.



**Figura 1** – Apresentação esquemática dos objetivos da investigação

### 3.2. Metodologia

Optámos por uma metodologia de cariz exploratório, utilizada em estudo preliminar, com vista à familiarização com determinado fenómeno ainda pouco estudado, de modo que a pesquisa subsequente possa ser concebida com uma maior compreensão e precisão.

Uma pesquisa de natureza exploratória, tal como refere Clemente *et al.* (2007), justifica-se, nomeadamente, quando envolver a auscultação de pessoas que têm experiências práticas respeitantes ao problema em questão no sentido de dele se obter uma melhor compreensão.

De acordo com vários autores (por exemplo, Babbie, 1986; Collis & Hussey, 2005; Piovesan *et al.*, 2005), esta metodologia, que pode ser realizada através de diversas técnicas, geralmente requer uma pequena amostra, permite aperfeiçoar a definição do problema, o aprofundamento dos objetivos, o aperfeiçoamento de estratégias e instrumentos, podendo também alertar o investigador para potenciais dificuldades e oportunidades de trabalho.

No nosso caso, seguimos as finalidades enunciadas por Babbie (1986) para a investigação deste tipo: procurar uma melhor compreensão do problema, testar a viabilidade de realizar um estudo mais completo, e aperfeiçoar métodos a serem empregues nesse estudo.

Nesse quadro metodológico recorreremos a uma abordagem quantitativa e qualitativa para conseguirmos um entendimento mais completa do problema. Por um lado, a abordagem quantitativa permite-nos mensurar os dados fornecidos pelos professores uma vez que permite “descrições, relações e explicações estatísticas” (McMillan & Schumacher, 1989, cit. por Lima *et al.*, 2005). Já a abordagem qualitativa permite-nos perceber “aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências ” (Psathas, 1973, cit. por Bogdan & Biklen, 1994, 51). Com efeito, não nos limitaremos a contabilizar os dados, mas teremos em consideração os discursos dos professores.

Um outro argumento a favor desta dupla abordagem é referido por Leitão (1993) quando afirma o “sentido ético (...) na associação de métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa, cujo fim último é a busca de melhorias de vida dos seres humanos”.

No decurso da presente investigação tivemos preocupações com a validade dos dados obtidos, sendo a nossa tónica posta não na generalização mas no conhecimento das tendências atuais dos professores quanto à fonte e autor dos textos a que recorrem para lecionarem diversas temáticas.

Também tivemos cuidados especiais com aspetos de ordem ética, entendendo como fundamental no início da investigação o esclarecimento prévio de procedimentos a seguir, tais como a apresentação da finalidade do estudo, a garantia de confidencialidade dos dados inscritos nos questionários, de modo a não afetar a validade da investigação. Assim, seguindo Máximo-Esteves (2008) “dar a conhecer a finalidade e os objetivos da investigação-ação aos participantes garantir que nada será trazido a público sem o consentimento dos participantes, garantir a confidencialidade dos dados. (...) assegurar o direito à privacidade, protegendo o anonimato dos intervenientes através do recurso a denominações fictícias (...)”.

### **3.3. Instrumento**

No sentido do dito anteriormente, o instrumento utilizado nesta investigação apresenta a forma de questionário semi-estruturado de auto-resposta (Cf. Anexo I). A opção deve-se às vantagens que apresenta, nomeadamente de ser um recurso económico (em termos financeiros e de tempo), podendo alcançar-se um grande número de sujeitos.

Importa, agora, descrever a estrutura do instrumento. É encabeçado por um texto de apresentação da investigação, no qual é esclarecida aos professores a intenção do estudo e solicitada a participação dos sujeitos, sendo-lhes garantida a confidencialidade e o anonimato. A este texto segue-se, uma secção para recolha de informação sócio-demográfica (sexo, tempo de serviço e escola onde leciona – pública ou privada). O



corpo do instrumento apresenta quatro itens, correspondentes a quatro temas que podem ser tratados no âmbito do currículo do 4.º ano de escolaridade, a partir de textos escolhidos pelos professores (*Poluição, Carta, Retrato Psicológico e Solidariedade*) para cada deles são formuladas duas perguntas fechadas (tipologias e autoria de textos) e uma pergunta aberta com espaço para os sujeitos se pronunciarem sobre as suas opções. Para as respostas fechadas optámos por uma escala tipo Likert, com cinco intervalos (de 1 - discordo completamente até ao nível 5 - concordo inteiramente), técnica psicométrica usada habitualmente na identificação de opiniões.

No final, deixou-se um espaço aberto que poderia ser usado pelos sujeitos para acrescentarem algo que entendessem pertinente acerca do tema e que não tivesse sido abordado nas questões subsequentes.

O instrumento em causa apresenta, assim, a estrutura seguinte (Cf. Quadro VI).

**Quadro VI**  
Estrutura do instrumento

Instrumento		Objetivos	Itens
<b>Aspetos sócio-demográficos</b>		Caracteriza os sujeitos	Sexo, tempo de serviço e escola onde leciona
<b>Corpo</b>		Tipos de textos	1, 2, 3 e 4
		Autoria de textos	
		Justificações	
<b>Pergunta aberta</b>		Outros aspetos que os sujeitos consideram relevantes	Resposta aberta

### 3.4. Procedimentos

Para que o processo de recolha de dados fosse facilitado, minimizando o gasto de tempo e o esforço, assegurando o máximo de comodidade aos sujeitos, optámos pela via do correio eletrónico.

Na mensagem que acompanhava o questionário, apresentámo-nos aos sujeitos na qualidade de investigadoras, solicitámos a sua colaboração e assegurámos a confidencialidade. Pedimos que preenchessem o questionário, não esquecendo nenhuma questão

e no-lo remetessem pela mesma via. Referimos, ainda, que após o tratamento dos dados teríamos todo o gosto em lhes enviar os resultados da pesquisa.

O questionário foi distribuído a 120 professores do ensino público e privado durante os meses de janeiro, fevereiro e março de 2012. Obtivemos 46 questionários, durante os meses de fevereiro, março e abril de 2012. A percentagem de respostas obtidas é de 38,3%, em grande parte justificada pela falta de disponibilidade dos professores.

### **3.5. Tratamento de dados**

Neste tópico apresentamos e discutimos os dados obtidos procedendo, como referimos, a uma análise qualitativa e quantitativa dos mesmos. Essa análise assentará na sistematização de dados, seguindo-se breves sínteses para esclarecer os objetivos a que nos propusemos; no final, apresentaremos uma análise global dos dados, salientando as ideias primordiais deles extraídas.

Neste sentido, procederemos, antes, à caracterização da amostra e à análise das características psicométricas do nosso instrumento de medida.

#### **3.5.1. Caracterização da amostra**

Procurámos conseguir uma amostra tão alargada quanto possível, porém, o curto período de tempo em que a investigação decorreu e o trabalho intensivo dos professores foram fatores restritivos, pelo que a amostra do nosso estudo ficou composta por 46 professores do 4.º ano de escolaridade de escolas públicas e privadas. Este número pode, no entanto, ser considerado aceitável para esta investigação, na medida em que “em estudos correlacionais, de um modo geral, o número mínimo de sujeitos não deve ser inferior a 30” (Borg & Gall, 1983, cit. por Lima *et al.*, 2005).

Passamos à caracterização da amostra total e das sub-amostras, professores que lecionam no ensino público e professores que lecionam em escolas privadas (Cf. Quadro 2).

A amostra total é composta por 41 sujeitos do sexo feminino e 5 do sexo masculino. O tempo de serviço situa-se entre o mínimo de 1 ano e o valor máximo de 34 anos.

Os professores do **ensino público** constituem 67,5% da amostra (n=31), o seu tempo de serviço varia entre 1 e 34 anos, sendo que 51,6% tem entre 7 e 18 anos, o que, segundo Huberman (1995) corresponde à terceira etapa, a da *experimentação, diversificação ou interrogação*. Seguem-se 9,7% entre 19 e 30 anos de serviço, situando-se, de acordo com o mesmo autor na quarta etapa da carreira, a da *serenidade*. Com mais de 31 anos de serviço registam-se 6,5% dos professores, isto é, situados na quinta etapa, de-sengate. Com menos tempo de serviço, registamos 19,3% dos professores entre 1 e 3 anos de serviço o que, segundo Huberman (1995) corresponde à primeira etapa da carreira, ou seja, a fase da *entrada na carreira, sobrevivência e descoberta*. Os restantes 12,9% apresentam um tempo de serviço entre os 4 e os 9 anos o que para Huberman corresponde à *estabilização*, segunda etapa (Cf. Quadro 6).

Os professores do **ensino privado**, constituem 32,5% da amostra (n=15), igualmente em maioria do sexo feminino (86,7%). O seu tempo de serviço varia entre 2 e 14 anos, sendo que 60% tem entre 4 e 6 anos, o que, segundo Huberman (1995) corresponde à *estabilização*, segunda etapa. Seguem-se 20% entre 7 e 18 anos de serviço, estando, assim, situados, segundo o referido autor, na terceira etapa, a da *experimentação, diversificação ou interrogação*. Com um máximo de 3 anos de prática letiva registam-se os restantes 20% dos professores, isto é, situados na primeira etapa da carreira, na fase da *entrada na carreira, sobrevivência e descoberta* (Cf. Quadro VII).

### Quadro VII

Caracterização da amostra quanto ao sexo e tempo de serviço

Variável	Nível	Ensino Público		Ensino Privado	
		n	%	n	%
Sexo	Feminino	28	90,3	13	86,7
	Masculino	3	9,7	2	13,3
	Total	31	67,5	15	32,5

Tempo de serviço	0 – 3 anos	6	19,3	3	20
	4 – 6 anos	4	12,9	9	60
	7 – 18 anos	16	51,6	3	20
	19 – 30 anos	3	9,7	0	0
	+ de 31 anos	2	6,5	0	0

### 3.5.2. Resultados e sua análise

Para o tratamento estatístico e análise dos dados utilizamos a versão 20.0 do programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), procedendo, a partir daí, a uma análise descritiva (frequências relativas).

Para tratar a informação adicional fornecida pelos sujeitos recorreremos à Técnica de Análise de Conteúdo – *um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados* (Bardin, 2011, 11). De acordo com a mesma autora, o ponto central desta técnica de análise assenta na inferência, com vista à interpretação, oscilando entre o *rigor da objetividade* e a *fecundidade da subjetividade*. Com efeito, a função última da análise de conteúdo preconizada no nosso estudo é uma função heurística que, de acordo com Bardin (2011), “enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão para a descoberta”.

Neste âmbito, desenvolvemos a análise em três fases: pré-análise, codificação e categorização das respostas e interpretação das mesmas. Assim, procedemos à sistematização das ideias iniciais, *recortando o texto* “em unidades comparáveis de *categorização* para análise temática” (Bardin, 2011, 126).

Apresentaremos os nossos resultados seguindo a ordem que os objetivos previamente traçados sugerem.

## Objetivos 1 e 2: Opinião dos professores quanto à *Fonte*

De entre as várias hipóteses de fontes, nas quais os professores podem pesquisar os textos a trabalhar com os alunos, a primeira presente no questionário em estudo denomina-se “**de um livro ou revista científica**”. Com efeito, para os quatro temas propostos, a opinião dos docentes, quer do ensino público quer de escolas privadas, é favorável, situando-se preponderantemente nos níveis 4 – concordo e 5 – concordo inteiramente. Assim, relativamente ao tema da *Poluição* 48,4% dos professores do ensino público e 66,7% dos docentes do ensino privado concordam inteiramente com a adoção desta fonte para a sua abordagem. Quanto ao tema da *Carta*, verifica-se uma opinião tendenciosamente mais favorável dos professores das escolas privadas para o recurso a esta fonte (apenas 20% discordam completamente, sendo que 0% discorda), em comparação com os inquiridos do ensino público (19,4% discordam completamente e ainda 16,1% discordam). No que diz respeito ao tema *Retrato Psicológico*, verificamos alguma dispersão de opiniões dos professores do ensino privado, sendo que 40% dos mesmos concordam inteiramente com este tipo de fonte para o tratamento desta temática, 26,7% não concordam nem discordam, 13,3% discordam e os restantes 6,7% discordam completamente. Já os docentes das escolas públicas, relativamente a este terceiro tema, todos afirmam uma opinião positiva no que toca ao uso de textos de um livro ou revista científica (67,8% concordam e 32,2% concordam inteiramente). Finalmente, no que toca ao tema da *Solidariedade*, as opiniões dos professores de ambos os estabelecimentos de ensino (público e privado) mostram alguma variância, porém mais de 60% dos docentes concordam e concordam inteiramente com a adequação dos textos desta fonte (Cf. Quadro VIII).

### Quadro VIII

Opinião dos professores quanto à fonte do texto:  
de um livro ou revista científica

De um livro ou revista científica	Poluição		Carta		Retrato Psicológico		Solidariedade	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
discordo completamente	0	0	19,4	20	0	6,7	0	6,7
discordo	0	0	16,1	0	0	13,3	12,9	6,7
não concordo nem discordo	16,1	0	41,9	26,7	0	26,7	22,6	20
concordo	35,5	33,3	19,4	26,7	67,8	6,7	32,2	33,3
concordo inteiramente	48,4	66,7	3,2	26,7	32,2	40	32,2	33,3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

No que diz respeito ao recurso à fonte “*sítio de divulgação da internet*”, a opinião dos professores, quer do ensino público quer das escolas privadas é diversa, no entanto, para os quatro temas apresentados, a maioria concorda com o recurso à *internet* para a pesquisa e recolha de textos a trabalhar com os alunos. Com efeito, no que toca à temática da *Poluição*, todos os docentes do público assumem uma posição favorável, sendo que apenas 12,9% não concordam nem discordam. Já nos inquiridos do ensino privado regista-se uma opinião negativa de 20% dos sujeitos, não concordando com o recurso a esta fonte. Quando questionados acerca do tema da *Carta*, as opiniões são bastante dispersas para as duas sub-amostras, sendo que o maior valor se situa, para ambas, no nível 4 – concordo (ensino público com 38,7% e ensino privado com 46,7%). Relativamente à escolha de textos de um *sítio de divulgação da internet*, os professores do ensino privado mostram opiniões mais comedidas, sendo que 0% dos mesmos discorda completamente ou concorda inteiramente, porém 20% discordam, 33,3% não concordam nem discordam e 46,7% concordam. Por outro lado, os docentes do ensino público distribuem as suas opiniões pelos valores 2 - discordo, 3 - não concordo nem discordo, 4 - concordo e 5 – concordo inteiramente com, aproximadamente, 20% em cada um. Por último, relativamente ao tema da *Solidariedade*, a maioria dos sujeitos concordam com este tipo de fonte, sendo que do ensino público, 29% concordam inteiramente e das escolas privadas apenas 6,7% discordam (Cf. Quadro IX).

#### Quadro IX

Opinião dos professores quanto à fonte do texto:  
de um *sítio de divulgação da internet*

De um <i>sítio de divulgação da internet</i>	Poluição		Carta		Retrato Psicológico		Solidariedade	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
discordo completamente	0	0	16,1	13,3	0	0	0	0
discordo	0	20,0	9,7	20,0	25,8	20,0	3,2	6,7
não concordo nem discordo	12,9	13,3	22,6	20,0	22,6	33,3	16,1	26,7
concordo	51,6	40,0	38,7	46,7	29,0	46,7	51,6	46,7
concordo inteiramente	35,5	26,7	12,9	0	22,6	0	29,0	20,0
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

No que diz respeito ao uso de textos “**de um jornal ou revista de divulgação ao acesso de toda a gente**”, apenas na temática da *Carta*, alguns sujeitos de ambas as sub-amostras discordam completamente (público – 12,9%; privado – 13,3%). Para os restan-

tes temas, a maioria dos docentes inquiridos, tanto do ensino público como de escolas privadas, concordam com o recurso a este tipo de fonte. Assim, no tema da *Poluição*, 48,4% dos sujeitos do ensino público concordam e 35,5% concordam inteiramente, perfazendo um total de 83,9% de opiniões favoráveis. Um pouco menos afirmativa é a posição dos professores do ensino privado, cujo somatório das respostas positivas (concordo e concordo inteiramente), perfaz um total de 66,7%. Quanto ao *Retrato Psicológico*, os maiores valores de resposta inserem-se no nível 3 – concordo, tanto no âmbito dos professores do ensino público (38,7%) como privado (46,7%). Relativamente à temática da *Solidariedade*, a opinião dos professores situa-se nos três valores mais favoráveis da escala de resposta, sendo que dos inquiridos do ensino público, 12,9% não concordam nem discordam, 45,2% concordam e 41,9% concordam inteiramente com a adoção de textos de um jornal ou revista de divulgação ao acesso de toda a gente. Também na opinião dos docentes do ensino privado, esta é uma fonte a recorrer na abordagem deste tema, na medida em que 66,7% concordam e 13,3% concordam inteiramente; os restantes 20% não concordam nem discordam (Cf. Quadro X).

#### Quadro X

Opinião dos professores quanto à fonte do texto:  
de um jornal ou revista de divulgação ao acesso de toda a gente

De um jornal ou revista de divulgação ao acesso de toda a gente	Poluição		Carta		Retrato Psicológico		Solidariedade	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
discordo completamente	0	0	12,9	13,3	0	0	0	0
discordo	3,2	13,3	16,1	6,7	16,1	20,0	0	0
não concordo nem discordo	12,9	20,0	25,8	33,3	29,0	33,3	12,9	20,0
concordo	48,4	40,0	32,3	40,0	38,7	46,7	45,2	66,7
concordo inteiramente	35,5	26,7	12,9	0	16,1	0	41,9	13,3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

No que diz respeito à fonte “**um livro de literatura (em poesia ou em prosa)**”, o parecer dos professores, no geral, é disperso, no entanto com maior pendor para valores positivos. Assim, na temática da *Poluição*, a maioria dos docentes concordam com o recurso a esta fonte, sendo que dos professores do ensino público, 41,9% concordam. Ainda assim, 25,8% destes inquiridos discordam e 6,5% discordam completamente. Quanto aos professores das escolas privadas, 40% concordam inteiramente. Por outro lado, 6,7% destes inquiridos discordam e 13,3% discordam completamente. No que toca

à temática da *Carta*, apesar de se verificarem alguns valores negativos, a propensão das respostas é favorável, na medida em que 32,3% dos professores do público concordam e outros 32,3% concordam inteiramente; 20% dos sujeitos do ensino privado concordam e 46,7% concordam inteiramente. Relativamente ao tema do *Retrato Psicológico*, a tendência da opinião dos professores é, mais uma vez, positiva, sendo que apenas 3,2% dos professores do público e 0% dos professores do privado dão nota da sua discordância. Com efeito, mais de metade dos docentes das escolas públicas concordam inteiramente com o recurso a esta fonte (54,8%) e mais de metade dos inquiridos das escolas privadas concordam (53,3%). Por último, no que se refere ao tema da *Solidariedade*, mais de metade dos professores, quer do ensino público (51,6%), quer do ensino privado (53,3%), concordam inteiramente com o uso de textos de “**um livro de literatura (em poesia ou em prosa)**” para a sua abordagem (Cf. Quadro XI).

#### Quadro XI

Opinião dos professores quanto à fonte do texto:  
de um livro de literatura (em poesia ou em prosa)

De um livro de literatura (em poesia ou em prosa)	Poluição		Carta		Retrato Psicológico		Solidariedade	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
discordo completamente	6,5	13,3	12,9	20,0	0	0	3,2	0
discordo	25,8	6,7	3,2	13,3	3,2	0	9,7	13,3
não concordo nem discordo	6,5	13,3	19,4	0	9,7	0	9,7	6,7
concordo	41,9	26,7	32,3	20,0	32,3	53,3	25,8	26,7
concordo inteiramente	19,4	40,0	32,3	46,7	54,8	46,7	51,6	53,3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Para finalizarmos a análise relativamente à fonte, na qual os professores podem pesquisar os textos a trabalhar com os alunos, atendemos agora às opiniões dos inquiridos quanto à utilização de textos de **um manual escolar**. Assim sendo, para o tratamento do tema da *Poluição*, um maior número de docentes de escolas privadas favorecem esta opção (40% concordam e 33,3% concordam inteiramente), comparativamente com os professores do ensino público, dos quais 38,7% não concordam nem concordam. No que toca ao tema da *Carta*, a opinião dos professores das escolas públicas é ligeiramente mais positiva, na medida em que 20% dos docentes do ensino privado discordam completamente, apesar de se registarem níveis concordância (valores 4 – concordo a rondar



os 25% e 5 – concordo inteiramente aproximadamente de 47%) muito próximos nas duas sub-amostras. Relativamente à temática *Retrato Psicológico*, apenas 3,2% dos sujeitos que lecionam em escolas públicas discordam completamente com o recurso a esta fonte, sendo que ainda 19,4% discordam e 12,9% não concordam nem discordam. Positivamente, 29% dos professores desta sub-amostra concordam e 35,5% concordam inteiramente. Nesta temática, a maioria dos docentes das escolas privadas também estão de acordo (46,7%) ou inteiramente de acordo (26,7%). Por fim, no que se refere ao tema da *Solidariedade*, igualmente a maioria dos professores mostra um parecer positivo relativamente ao recurso a textos dos manuais escolares, sendo que 67,7% dos professores do ensino público concordam (41,9%) e concordam inteiramente (25,8%) e 73,3% dos docentes das escolas privadas têm a mesma posição - 40% concordam e 33,3% concordam inteiramente (Cf. Quadro XII).

**Quadro XII**  
Opinião dos professores quanto à fonte do texto:  
de um manual escolar

De um manual escolar	Poluição		Carta		Retrato Psicológico		Solidariedade	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
discordo completamente	0	0	9,7	20,0	3,2	0	0	0
discordo	12,9	13,3	3,2	0	19,4	13,3	9,7	13,3
não concordo nem discordo	38,7	13,3	12,9	6,7	12,9	13,3	22,6	13,3
concordo	25,8	40,0	48,4	46,7	29,0	46,7	41,9	40,0
concordo inteiramente	22,6	33,3	25,8	26,7	35,5	26,7	25,8	33,3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

### Objetivos 1 e 2: Opinião dos professores quanto ao Autor

Reportando-nos agora aos diversos tipos de autores dos quais podemos seleccionar textos para utilizar na abordagem dos temas descritos no questionário em análise, iniciamos esta descrição com a observação das opiniões dos inquiridos relativamente à hipótese “**de um escritor consagrado**”. Assim sendo, para o tratamento do tema a *Poluição*, 87,1% dos professores do ensino público mostram uma opinião favorável (48,4% concordam e 38,7% concordam inteiramente) e 86,7% dos docentes das escolas privadas afirmam concordar (40%) ou concordar inteiramente (46,7%) com o recurso a

textos de um autor consagrado. Já no que diz respeito à temática da *Carta*, a opinião dos professores do ensino público é visivelmente positiva com uma marca de 58,1% das respostas no valor 4 – concordo. Quanto aos docentes do ensino privado, também estes concordam a escolha de textos deste tipo de autor, no tratamento do tema em análise, na medida em que 46,7% dos mesmos indicou a sua opinião através do valor 5 – concordo inteiramente. Relativamente ao tema *Retrato Psicológico*, apenas 3,2% dos professores de escolas públicas discordam e 6,5% não concordam nem discordam, sendo que os restantes indicam um parecer positivo também no que toca a esta temática (41,9% concordam e 48,4% concordam inteiramente). Os sujeitos do ensino privado, com maior ênfase quando questionados acerca da adequação dos textos de um escritor consagrado para a abordagem do *Retrato Psicológico*, revelam opiniões bastante positivas, pois 60% concordam e os restantes 40% concordam inteiramente. Por fim, relativamente ao uso de textos de um escritor consagrado, foi questionada a opinião dos inquiridos acerca da sua adequação no tratamento da temática *Solidariedade*. Assim, quase todos os professores, quer do ensino público, quer das escolas privadas, se mostraram coniventes com esta opção. Com efeito, das escolas públicas, apenas 3,2% dos professores não concordam nem discordam, sendo que 64,5% estão de acordo e os restantes 32,3% se mostraram inteiramente de acordo. Por sua vez, dos docentes do ensino privado, registaram-se 20% sem opinião formada e a maioria, 80% manifestaram o seu acordo - 40% concordam e 40% concordam inteiramente (Cf. Quadro XIII).

### Quadro XIII

Opinião dos professores quanto à autoria do texto:  
de um escritor consagrado

De um escritor consagrado	Poluição		Carta		Retrato Psicológico		Solidariedade	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
discordo completamente	0	0	0	13,3	0	0	0	0
discordo	0	13,3	3,2	0	3,2	0	0	0
não concordo nem discordo	12,9	0	19,4	13,3	6,5	0	3,2	20,0
concordo	48,4	40,0	18	26,7	41,9	60,0	64,5	40,0
concordo inteiramente	38,7	46,7	19,4	46,7	48,4	40,0	32,3	40,0
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Relativamente a textos da autoria “**de uma personagem popular no momento**”, a opinião dos professores é dispersa, verificando-se um grande número de respostas,

quer de docentes do ensino público quer do ensino privado, com o valor 3 – não concordo nem discordo, para os quatro temas apresentados. Assim, a percentagem de respostas mais baixa com este nível verifica-se para os professores do ensino público, no que diz respeito ao tema *Retrato Psicológico* (6,5%). Para além deste aspeto, as restantes opiniões são, na maioria, positivas, sobretudo no que diz respeito aos professores do ensino público. Deste modo, para o tema da *Poluição*, 41,9% dos inquiridos das escolas públicas concordam com o recurso a textos de uma personagem popular no momento. Já os sujeitos do ensino privado mostram, para este tema uma posição equilibrada, sendo que 20% discordam e outros 20% concordam inteiramente. Na abordagem da temática da *Carta*, a maioria dos professores das escolas públicas concordam com o recurso a textos deste tipo de autor (51,6%) e 12,9% concordam inteiramente. Por sua vez, os docentes do ensino público voltam a mostrar uma opinião menos favorável, na medida em que 20% dos mesmos discordam completamente. Relativamente ao tema *Retrato Psicológico*, os professores do ensino público evidenciam, comparativamente com os do privado, uma orientação mais positivamente vincada, pois 87,1% concordam ou concordam inteiramente. Por outro lado, no que toca aos sujeitos das escolas privadas, com posição de concordância, verificamos menos de metade das respostas - 46,7% concordam ou concordam inteiramente. Finalmente, quando questionada a opinião dos professores relativamente ao uso de textos de uma personagem popular no momento para o tratamento do tema da *Solidariedade*, verificamos alguma concordância entre os valores das duas sub-amostras. Assim, dos professores do ensino público, 32,3% concordam com esta opção, sendo que 22,6% concordam inteiramente. Relativamente aos docentes das escolas privadas, 26,7% concordam e outros 26,7% concordam inteiramente (Cf. Quadro XIV).

**Quadro XIV**

Opinião dos professores quanto à autoria do texto:  
de uma personagem popular no momento

De uma personagem popular no momento	Poluição		Carta		Retrato Psicológico		Solidariedade	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
discordo completamente	0	6,7	0	20,0	0	6,7	0	0
discordo	9,7	20,0	12,9	0	6,5	13,3	9,7	13,3
não concordo nem discordo	32,3	40,0	22,6	46,7	6,5	33,3	35,5	33,3
concordo	41,9	13,3	51,6	20,0	54,8	26,7	32,3	26,7
concordo inteiramente	16,1	20,0	12,9	13,3	32,3	20,0	22,6	26,7
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Perante a hipótese de os textos a utilizar nas aulas para o tratamento dos temas sugeridos no questionário serem da autoria **de um cientista**, os professores revelaram uma opinião positiva, na sua maioria. Assim, para o tema *Poluição*, os professores do ensino público não manifestaram qualquer opinião desfavorável, pelo que apenas 6,5% registaram o valor 3 – não concordo nem discordo; 54,8% disseram concordar e os restantes 38,7% concordam inteiramente. Quanto aos docentes das escolas particulares, 6,7% discordam, no entanto, em maior número, 53,3% concordam inteiramente. No que respeita à temática da *Carta*, as opiniões são mais divergentes, em ambas as sub-amostras. Com efeito, a opinião dos sujeitos das escolas públicas centra-se nos níveis 3 – não concordo nem discordo (35,5%) e 4 – concordo (35,5%). Por sua vez, os inquiridos do ensino privado manifestaram alguma falta de opinião formada, na medida em que 40% afirmam não concordar nem discordar. Ainda assim, 33,3% concordam e 13,3% concordam inteiramente. Relativamente ao tema do *Retrato Psicológico*, a maior percentagem de opiniões situa-se nos níveis 4 (concordo) e 5 (concordo inteiramente), tanto nos professores do ensino público (35,5% e 32,3%, respetivamente) como das escolas privadas (46,7% e 33,3%, respetivamente). Por último, no que diz respeito à temática da *Solidariedade*, também um elevado número de sujeitos (35,5% do público e 33,3% do privado) não concordam nem discordam com o recurso a textos de um cientista para a sua abordagem. Porém, mais de metade dos docentes de ambas as sub-amostras concordam (29% dos professores do ensino público e 20% dos inquiridos das escolas privadas) ou concordam inteiramente – 22,6% dos sujeitos das escolas públicas e 33,3% dos professores do ensino privado (Cf. Quadro XV).

**Quadro XV**  
Opinião dos professores quanto à autoria do texto:  
de um cientista

De um cientista	Poluição		Carta		Retrato Psicológico		Solidariedade	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
discordo completamente	0	0	3,2	13,3	3,2	0	3,2	0
discordo	0	6,7	19,4	0	3,2	13,3	9,7	13,3
não concordo nem discordo	6,5	26,7	35,5	40,0	25,8	6,7	35,5	33,3
concordo	54,8	13,3	35,5	33,3	35,5	46,7	29,0	20,0
concordo inteiramente	38,7	53,3	6,5	13,3	32,3	33,3	22,6	33,3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

A opinião dos professores, relativamente ao uso de um texto da autoria “**de uma criança**” mostrou-se tendenciosamente positiva, apesar de, nalguns casos, 20% ou 30% dos inquiridos se abster de alguma forma. Com efeito, no que toca à temática da *Poluição*, 32,2% dos professores do ensino público concordam e 35,5% concordam inteiramente. Os restantes 32,3% não concordam nem discordam. Já os docentes das escolas privadas demonstram algum desfavorecimento em relação aos textos da autoria de uma criança para a abordagem do tema em análise, na medida em que 13,3% não concordam. Contudo, 33,3% dos mesmos concordam e outros 33,3% concordam inteiramente, sendo que os restantes 20% não concordam nem discordam. No que diz respeito ao tema da *Carta*, apenas os professores do ensino privado demonstram alguma discordância (13,3%). Porém, 66,7% destes docentes concordam ou concordam inteiramente. Por sua vez, os inquiridos do ensino público manifestam bastante favorecimento da utilização de textos da autoria de uma criança, para este tema, na medida em que 87,1% concordam ou concordam inteiramente. Quanto ao tema *Retrato Psicológico*, a maioria dos professores mostraram uma opinião concordante, sendo que, do ensino público 51,6% dos inquiridos concordam e 38,7% concordam inteiramente; das escolas privadas 46,7% dos sujeitos concordam e 26,7% concordam inteiramente. Por fim, no que respeita ao tema da *Solidariedade*, a maioria dos docentes do ensino público concordam inteiramente com o recurso a textos da autoria de uma criança (51,6%) e a maioria dos professores das escolas privadas concordam (53,3%) (Cf. Quadro XVI).

**Quadro XVI**  
Opinião dos professores quanto à autoria do texto:  
de uma criança

De uma criança	Poluição		Carta		Retrato Psicológico		Solidariedade	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
discordo completamente	0	0	0	0	0	0	0	0
discordo	0	13,3	0	13,3	0	13,3	3,2	0
não concordo nem discordo	32,3	20,0	12,9	20,0	9,7	13,3	6,5	20,0
concordo	32,3	33,3	41,9	40,0	51,6	46,7	38,7	53,3
concordo inteiramente	35,5	33,3	45,2	26,7	38,7	26,7	51,6	26,7
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Em última análise, quando questionados acerca do uso de um texto “**sem autor identificado**”, os professores do público e do privado revelaram uma concordância algo

dispersa. Assim, para a temática da *Poluição*, tanto os docentes das escolas públicas como das privadas utilizaram, em maior número, o valor 3 – não concordo nem discordo para manifestarem a sua opinião (29% e 33,3%, respetivamente). Ainda assim, é notória uma tendência de maior concordância dos primeiros (22,6% concordam e 25,8% concordam inteiramente), comparativamente com os segundos (20% discordam completamente e 26,7% discordam). Quanto ao tema da *Carta*, a tendência dos professores do ensino privado é, igualmente, mais negativa do que a dos sujeitos das escolas públicas. Com efeito, 33,3% dos docentes das escolas privadas discordam completamente com o recurso a textos sem autor identificado para a abordagem desta temática, sendo que 20% discordam e 26,7% não concordam nem discordam; apenas 20% manifestaram um parecer positivo. Já 22,6% dos docentes do ensino público concordam inteiramente e 29% concordam; 22,6% destes não concordam nem discordam, 12,9% discordam e os restantes 12,9% discordam inteiramente. Relativamente à temática *Retrato Psicológico*, 32,3% dos professores do ensino público concordam com o uso de textos sem autor identificado e 16,1% concordam inteiramente. Quanto aos docentes das escolas privadas, 33,3% concordam e 6,7% concordam inteiramente. Por fim, no que diz respeito à temática da *Solidariedade*, mais de metade dos inquiridos de ambas as sub-amostas mostraram uma opinião positiva no que toca à utilização de textos sem autoria identificada: de entre os professores do ensino público, 45,2% concordam e 12,9% concordam inteiramente; dos docentes das escolas privadas, 46,7% concordam e 13,3% concordam inteiramente (Cf. Quadro XVII).

#### Quadro XVII

Opinião dos professores quanto à autoria do texto:  
sem autor identificado

Sem autor identificado	Poluição		Carta		Retrato Psicológico		Solidariedade	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
discordo completamente	6,5	20,0	12,9	33,3	9,7	20,0	9,7	20,0
discordo	16,1	26,7	12,9	20,0	16,1	13,3	12,9	13,3
não concordo nem discordo	29,0	33,3	22,6	26,7	25,8	26,7	19,4	6,7
concordo	22,6	6,7	29,0	20,0	32,3	33,3	45,2	46,7
concordo inteiramente	25,8	13,3	22,6	0	16,1	6,7	12,9	13,3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

### Objetivo 3: Justificações dos professores para as suas opções

Dos oito professores que sugeriram títulos/autores que recomendariam para o tratamento do tema *Poluição*, três propuseram um título de **um livro ou revista científica**, quatro de **um livro de literatura (em poesia ou em prosa)** e um sugeriu o uso de um título de **um manual escolar**. Relativamente ao autor, 50% dos professores que deram sugestões optaram por **um escritor consagrado**, sendo que 25% referiu **um cientista** e os restantes 25% mencionou um título sem autor identificado. No que toca ao motivo pelo qual recomendariam tais títulos, 5 professores apontaram a importância da adequação dos conteúdos, um mencionou a cientificidade da informação, três dos inquiridos referiram a adequação dos textos ao nível de escolaridade e um outro enfatizou o facto de o título sugerido ter reconhecimento, pela sua recomendação no Plano Nacional de Leitura (Cf. Quadro XVIII).

**Quadro XVIII**

Sugestões de Fonte e Autor para a temática da *Poluição* - categorias, subcategorias, indicadores e contagem dos professores

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Contagem		Sub-totais	
			n	%	n	%
Título	De um livro ou revista científica	“Guia do Jovem Consumidor Ecológico”	1	12,5	3	37,5
		“O ambiente, Alerta Total”	1	12,5		
		“Poluição Atmosférica”	1	12,5		
	De um livro de literatura (em poesia ou em prosa)	“Valéria e a vida”	2	25	4	50
		“O rato Artur”	1	12,5		
		“O dia em que o mar desapareceu”	1	12,5		
De um manual escolar	“O rio”	1	12,5	1	12,5	
Autor	De um escritor consagrado	Nicola Barber	1	12,5	4	50
		Sidónio Muralha	2	25		
		José Fanha	1	12,5		
	De um cientista	John Elkington - sociólogo	1	12,5	2	25
		Gerard Mouvier – químico	1	12,5		
	Sem autor identificado	“O rato Artur”	1	12,5	2	25
“O rio”		1	12,5			
		- considero que contém informações importantes;	1	12,5		
		- confronta-nos com exemplos da influência negativa que o homem tem exercido sobre o ambiente;	1	12,5		
		- alerta para o perigo do desequilí-	1	12,5		

Justificação	Adequação dos conteúdos	brio atmosférico causado pelas deficientes atividades humanas;			5	62,5
		- este texto transpira emoções relativamente à poluição do rio e ao contraste entre o “antigamente” e “hoje”. Pode servir para sensibilizar os alunos para o tema;	1	12,5		
		- Valéria vê a vida. Vê os rios que morrem, o ar irrespirável, os peixes mortos. Redescobre os Oceanos, cheios de garrafas de plástico. O que mata água, as aves e os peixes, mata também os homens. Mas Valéria não desanima. Valéria ama a Vida.	1	12,5		
	Cientificidade	- estes problemas são referidos pelo autor, que é professor de Química Instrumental, de forma científica o que, ajuda os alunos a compreender melhor as consequências económicas e sociais, quando são apresentados pela voz dos cientistas e investigadores, em prol de decisões urgentes a tomar.	1	12,5	1	12,5
	Adequação ao nível de escolaridade	- fala da poluição com uma linguagem acessível às crianças;	1	12,5	3	37,5
- aborda o tema de uma maneira simples, apelativa e coerente;		1	12,5			
- permite uma dramatização e vivência coletiva de toda a turma.		1	12,5			
Reconhecimento e credibilidade	- foi recomendado pelo Plano Nacional de Leitura, plano esse criado pelo Ministério da Educação, pelo que considero ser credível	1	12,5	1	12,5	

Dos cinco inquiridos que mencionaram títulos/autores que recomendariam para o tratamento do tema *Carta*, quatro propuseram um título de **um livro de literatura (em poesia ou em prosa)** e o restante sugeriu **um sítio de divulgação da internet**. No que respeita ao autor, 80% dos professores que deram sugestões optaram por **um escritor consagrado**, sendo que 20% referiu **uma personagem popular no momento**, neste caso, uma estação televisiva. Quanto à justificação enunciada para as escolhas descritas, 2 dos sujeitos apontaram o fornecimento de exemplos como uma mais-valia na abordagem da temática. Foi, igualmente mencionado por dois professores, a importância da ludicidade, bem como da adequação da informação ao tema a tratar. Outros professores referiram ainda a validade da informação, bem como a ilustração, como aspectos a ter



em conta na escolha dos títulos e/ou autores como recurso para a aprendizagem da *Carta* (Cf. Quadro XIX).

#### Quadro XIX

Sugestões de Fonte e Autor para a temática da *Carta* - categorias, subcategorias, indicadores e contagem dos professores

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Contagem		Sub-totais	
			n	%	n	%
Título	De um <i>sítio</i> de divulgação da <i>internet</i>	<a href="http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&amp;v=5zILDzTAWGI">http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&amp;v=5zILDzTAWGI</a>	1	20	1	20
	De um livro de literatura (em poesia ou em prosa)	“Cartas de Fernando Pessoa a Ofélia Queirós”	1	20	4	80
		“Cartas de <i>Rumblewick</i> ”	1	20		
		“ <i>Rumblewick</i> e o Jantar com Dragões”	1	20		
A carta da Clementina	1	20				
Autor	De um escritor consagrado	Fernando Pessoa	1	20	4	80
		Sarah Warburton	2	40		
		Sara Pennypacker	1	20		
	De uma personagem popular no momento	RTP	1	20	1	20
Justificação	Fornecimento de exemplos	- considero bastante interessante na medida em que fornece vários exemplos de cartas;	1	20	2	40
		- podem ler cartas de amor de um grande escritor. São cartas reais, com um grande sentido de humor.	1	20		
	Validade da informação	- foi-me recomendado por pessoas que realizaram estudos sobre literatura infantil;	1	20	1	20
	Ilustração	- serve para explorar a temática logo a partir da imagem.	1	20	1	20
	Ludicidade	- é uma história divertidíssima;	1	20	2	40
		- <i>site</i> como motivação (...) no 1º ciclo, os alunos precisam de informação real, de forma lúdica,	1	20		
Adequação ao tema	- a personagem principal troca cartas com o seu amigo acerca de um jantar surpreendente com dragões;	1	20	2	40	
	- apresentado o tipo de texto, a carta, e a sua estrutura.	1	20			

No que respeita ao tema *Retrato Psicológico*, foram quatro os professores que deram a conhecer títulos/autores que recomendariam para o tratamento do mesmo, sendo que todos propuseram um título de **um livro de literatura (em poesia ou em pro-**

sa). No que respeita ao autor, também a totalidade dos sujeitos que deram sugestões (100%) optaram por **um escritor consagrado**. Quanto à justificação enunciada para as escolhas descritas, três dos inquiridos mencionaram a adequação dos conteúdos do texto a trabalhar, como ponto essencial na abordagem da temática. Foi, igualmente mencionada por um professor, a importância da adequação ao nível de escolaridade, pela acessibilidade do vocabulário (Cf. Quadro XX).

#### Quadro XX

Sugestões de Fonte e Autor para a temática do *Retrato Psicológico* - categorias, subcategorias, indicadores e contagem dos professores

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Contagem		Sub-totais	
			n	%	n	%
Título	De um livro de literatura (em poesia ou em prosa)	“A Minha Mãe”; “O Meu Pai”	1	25	4	100
		“A fada Oriana”	1	25		
		“A mão da Princesa” in “Histórias nunca lidas”	1	25		
		“A Menina do Mar”	1	25		
Autor	De um escritor consagrado	Anthony Browne	1	25	4	100
		Sophia de Mello Breyner	2	50		
		Luísa Ducla Soares	1	25		
Justificação	Adequação dos conteúdos	- são livros carregados de afeto num texto poético em que são caracterizados psicologicamente pais e mães onde qualquer leitor se identificará;	1	25	3	75
		- tem boas descrições;	1	25		
		- o conhecimento extratextual invocado reflecte tradições culturais associadas ao casamento e à educação das mulheres e apresenta informações explícitas sobre a temática a estudar.	1	25		
	Adequação ao nível de escolaridade	- tem um vocabulário acessível.	1	25	1	25

Em última análise, no que toca à temática *Solidariedade*, foram quatro os títulos sugeridos pelos docentes, sendo que 100% dos mesmos se encaixam na subcategoria **livro de literatura (em poesia ou em prosa)**. No que respeita ao autor, também 100% dos professores deram exemplos de **escritores consagrados**. Quanto à justificação enunciada para as escolhas descritas, três dos sujeitos apontaram a adequação ao tema como uma mais-valia na abordagem da temática. Foi, ainda mencionada por um professor, a importância da tipologia textual – neste caso a fábula, como favorecedor deste

tipo de abordagem, por ajudar a desenvolver valores importantes nas crianças. Finalmente, um outro docente referiu a adequação da informação ao nível de escolaridade como aspeto a ter em conta na escolha dos títulos e/ou autores como recurso para a aprendizagem da *Solidariedade* (Cf. Quadro XXI).

#### Quadro XXI

Sugestões de Título e Autor para a temática da *Solidariedade* - categorias, subcategorias, indicadores e contagem dos professores

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Contagem		Sub-totais	
			n	%	n	%
Título	De um livro de literatura (em poesia ou em prosa)	A árvore generosa	1	25	4	100
		O soldado João	1	25		
		A cigarra e a formiga	1	25		
		Venha daí um bom abraço - mais e melhor	1	25		
Autor	De um escritor consagrado	Luísa Ducla Soares	2	50	4	100
		Shel Silverstein	1	25		
		Maria José Costa Félix	1	25		
Justificação	Adequação ao tema	- transmite valores como a solidariedade, a amizade, entre-ajuda;	1	25	3	75
		- com poucas palavras, Silverstein fala da relação entre o homem e a natureza, onde uma árvore oferece tudo a um menino, que a deixa de lado ao crescer, ao mesmo tempo que se torna num homem egoísta. Mas para agradar ao menino que ama, a generosidade desta árvore não tem fim - ainda que isto signifique a sua própria destruição. É um hino à solidariedade incondicional;	1	25		
		- com reflexões óptimas sobre a temática da solidariedade.	1	25		
	Tipo de texto	- através de fábulas consegue-se sempre retirar valores importantes a desenvolver nas crianças.	1	25	1	25
	Adequação ao nível de escolaridade	- está cheio de pistas e sugestões que permitem ao professor de alunos do 4º ano, estabelecer “mesas abertas” ou “peço a palavra”, com reflexões óptimas sobre a temática da solidariedade.	1	25	1	25

De uma forma global, a opinião dos professores foi, maioritariamente, de concordância, tanto com as fontes, como com os autores sugeridos para o tratamento das temáticas evidenciadas no questionário, sem grande variância, de tema para tema.

Assim, para o tema *Poluição*, as **fontes** com níveis de opinião mais favoráveis são “de um livro ou revista científica”, “de um *sítio* de divulgação na *internet*” e “de um jornal ou revista de divulgação ao acesso de toda a gente”, tendo sido assinaladas pelos inquiridos como recursos a utilizar aquando da abordagem do tema, com mais de 36 sujeitos a assinalarem os valores 4 – concordo e 5 – concordo inteiramente para manifestarem o seu parecer. Relativamente à temática da *Carta*, mais de 30 sujeitos concordam ou concordam muito que os textos a usar sejam retirados “de um manual escolar” e também “de um livro de literatura (em poesia ou em prosa)”. No que toca ao tema *Retrato Psicológico*, os números mais significativos de opiniões favoráveis denota-se nas fontes “livro de literatura (em poesia ou em prosa)” (42 professores concordam ou concordam inteiramente) e “manual escolar” (31 docentes concordam ou concordam inteiramente). Para a temática da *Solidariedade*, foi dada uma opinião positiva por maior número de sujeitos à fonte “jornal ou revista de divulgação ao acesso de toda a gente” (39). De realçar que, para esta temática, 36 inquiridos concordam ou concordam inteiramente que os textos sejam retirados “de um *sítio* de divulgação na *internet*” e, igualmente 36 sujeitos concordam ou concordam inteiramente que os textos sejam recolhidos “de um livro de literatura (em poesia ou em prosa)”.

No que respeita à autoria dos textos, para a temática da *Poluição*, 40 sujeitos recorreram aos níveis 4 – concordo ou 5 – concordo inteiramente para manifestarem o seu nível de concordância com o recurso a textos “de um escritor consagrado” e também “de um cientista”. Quanto ao tema *Carta*, o maior número de opiniões favoráveis verificou-se respetivamente aos textos de “de uma criança” (37) e “de um escritor consagrado” (35). Em relação à temática do *Retrato Psicológico*, a preferência dos professores residiu sobre textos “de um escritor consagrado”, registando 43 opiniões favoráveis. Por fim, relativamente ao tema da *Solidariedade*, os registos de opinião de concordância em maior número verificaram-se para textos “de um escritor consagrado” (42) e “de uma criança” (40) (Cf. Quadro XXII).

**Quadro XXII**

Quadro síntese – opinião dos professores

Tema a tratar	Poluição					Carta					Retrato Psicológico					Solidariedade				
Escala	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>Quanto ao tipo de texto</b>																				
De um livro ou revista científica	0	0	5	16	25	9	5	17	10	5	1	14	11	6	14	1	4	11	15	15
De um <i>sítio</i> de divulgação na <i>internet</i>	0	1	8	22	15	7	6	10	19	4	0	11	12	16	7	0	2	8	24	12
De um jornal ou revista de divulgação ao acesso de toda a gente	0	3	7	21	15	6	6	13	17	4	0	8	14	19	5	0	0	7	24	15
De um livro de literatura (em poesia ou em prosa)	4	9	4	17	12	7	3	6	13	17	0	1	3	18	24	1	5	4	12	24
De um manual escolar	0	6	14	14	12	6	1	5	22	12	1	8	6	16	15	0	5	9	19	13
<b>Quanto ao autor</b>																				
De um escritor consagrado	0	2	4	21	19	2	1	8	22	13	0	1	2	22	21	0	0	4	26	16
De uma personagem popular no momento	1	6	16	15	8	3	2	14	19	8	1	4	7	21	13	0	4	16	14	12
De um cientista	0	1	5	20	20	3	6	17	16	4	1	3	9	18	15	1	5	16	12	12
De uma criança	0	2	13	15	16	0	2	7	19	18	0	2	5	23	16	0	1	5	20	20
Sem autor identificado	5	9	14	8	10	9	7	11	12	7	6	7	12	15	6	6	6	7	21	6

## Conclusões

---

*(...) “a Educação Literária é imprescindível para uma forma de cidadania mais complexa e consciente, contribuindo para a formação completa do indivíduo.”*

Ministério da Educação, 2012, 6.

O lugar que os textos utilitários e literários ocupam nas orientações curriculares do Ensino Básico, ao longo das últimas três décadas, bem como a revisão da revisão da literatura que empreendemos sobre o assunto fez-nos compreender que ambas as tipologias, de acordo com as virtualidades pedagógicas que lhes são imputadas, assumem, na escola, uma presença crescentemente ativa e fundamentada.

Através da análise do quadro normativo-legal e curricular do Ensino Básico e, concretamente, do 1.º Ciclo, que encetámos no segundo capítulo deste estudo, verificámos que têm vindo a ser cada vez mais estruturadas as indicações relativas ao *corpus* textual a integrar nas aulas de Português, pelo estabelecimento, no Novo Programa desta área curricular, de uma lista efetiva de tipos de textos a abordar, bem como, nas mais recentes Metas Curriculares, de uma listagem de obras específicas que o professor tem ao seu alcance, repartidas por anos de escolaridade.

Com efeito, os textos de índole utilitária são apontados, quer pela tutela, quer pelos teóricos envolvidos por esta pesquisa, como facilitadores da diminuição do fosso existente entre as diversas classes sociais no nosso país, fazendo chegar aos alunos mais desfavorecidos, o conhecimento considerado básico para a realização de tarefas do quotidiano, tais como a elaboração de relatórios, atas, a interpretação de receitas, horários, proporcionando, assim, maior equidade entre os educandos.

Por sua vez, é atribuída também uma crescente importância aos textos de caráter literário, colocando-se a tónica, aquando da seleção dos mesmos, em questões relativas à autoria e sua preservação, bem como ao seu uso integral (sem adaptações nem cortes).

Atentando ao facto de não existir muita investigação em torno desta conjectura, resolvemos delinear um trabalho empírico que permitisse verificar alguns pressupostos.

Neste sentido, optámos pela realização de um estudo exploratório, com recurso a um questionário semi-estruturado, que permitisse realizar um levantamento das opiniões e decisões dos professores relativamente à integração dos textos utilitários e/ou literários na abordagem de quatro temas específicos (Poluição, Carta, Retrato Psicológico e Solidariedade) nas suas práticas de ensino do Português, no 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Os dados recolhidos neste estudo permitiram-nos delimitar com mais precisão os objetivos da investigação que pretendíamos aprofundar e que, fundamentalmente, foram os seguintes: identificar tendências de professores no que concerne à fonte dos textos a usar no tratamento de temas específicos; e verificar diferenças ou coincidências na opinião dos professores do ensino público e do ensino privado.

Neste estudo recorreremos a uma escala tipo *Likert*, dadas as possibilidades de análise estruturada que este tipo de instrumento proporciona, bem como a questões de resposta semi-aberta, que nos permitiram aceder, mais em pormenor, às sugestões dos docentes relativamente a que obras recorrer na abordagem dos temas apresentados. Tendo sido esta uma investigação de abordagem quantitativa e complementarmente qualitativa, o tratamento dos dados foi realizado, em parte com recurso ao SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), procedendo à sua análise descritiva, e por outro lado, pela técnica de análise de conteúdo, pela decomposição das respostas obtidas.

Foi-nos possível verificar qual a tendência dos professores no que diz respeito à seleção de textos e se a mesma varia relativamente à escola na qual lecionam, entre privadas e públicas.

Assim, pela observação dos dados obtidos nos questionários e, particularmente no que toca às respostas de escala, percebemos um nível de concordância, de ambas as sub-amostras, algo difuso. Deste modo, se 25 professores – de uma amostra total de 46 inquiridos – concordam inteiramente com o recurso a um texto **de um livro ou revista científica**, 22 mostram concordar que se retire um texto **de um sítio de divulgação na internet** para a abordagem do tema da *Poluição*. Outro exemplo, desta vez no que con-

cerne à autoria dos textos, para o tratamento do tema da *Solidariedade*, 26 professores concordam que sejam escolhidos textos **de um escritor consagrado**, sendo que 21 docentes mostraram-se de acordo com o recurso a textos **sem autor identificado**. Assim, podemos observar níveis de concordância elevados (níveis 4 – concordo e 5 – concordo inteiramente) em todas as propostas de **fonte** a recorrer (de um livro ou revista científica, de um *sítio* de divulgação na *internet*, de um jornal ou revista de divulgação ao acesso de toda a gente, de um livro de literatura (em poesia ou em prosa) ou de um manual escolar), bem como relativamente ao tipo de **autor** dos textos (de um escritor consagrado, de uma personagem popular no momento, de um cientista, de uma criança ou sem autor identificado).

Esta análise deixou-nos algo reticentes relativamente à compreensão do tipo(s) de critério(s) usado(s) pelos professores aquando da escolha dos textos a incluir nas aulas de Português.

Por sua vez, na análise de conteúdo às respostas abertas dos questionários, foi perceptível uma tendência dos professores, pela sugestão de títulos, em todos os temas apresentados, de textos **de um livro de literatura (em poesia ou em prosa)**. No que toca à autoria dos mesmos, para as quatro temáticas evidenciadas, os docentes sugeriram textos da autoria **de um escritor consagrado**, denotando-se maior pendor para textos de cariz literário. Quanto às justificações apresentadas para a sugestão de tais títulos/obras, foi referido pelos professores a *adequação dos conteúdos* ao tema a tratar, assim como a *adequação ao nível de escolaridade* dos alunos. Conclui-se aqui, que os professores, independentemente de serem do ensino público ou privado, tendem a preferir textos literários (em poesia ou em prosa) de autores consagrados.

Este estudo apresentou, no nosso entender, algumas limitações, de natureza diversa, nomeadamente respeitantes ao número de sujeitos que, por serem professores, profissão cada vez mais exigente, dispõem de pouco tempo, no decorrer do ano letivo, para colaborarem com maior afinco neste tipo de investigações. Por também nós nos integrarmos neste público, esta foi, inevitavelmente, uma investigação realizada em *part-time*, reduzindo o tempo a ela dedicado, bem como a veemência nela inculcida.

Posto isto, e a finalizar, diremos que nos afigura ser pertinente e absolutamente necessário prosseguir a investigação levada a cabo, no sentido de responder a um con-



junto de questões que foram emergindo durante o nosso trabalho e que, quanto a nós, valeria a pena analisar com detalhe no futuro:

- As escolhas dos professores vão ao encontro das diretrizes fornecidas pela tutela, nomeadamente no que respeita ao *corpus* textual sugerido nos Novos Programas de Português?
- Os docentes têm em conta as especificidades socioculturais dos alunos?
- De que modo é feita a interpretação dos textos?
- Os professores escolhem os textos de acordo com as especificidades/qualidade do autor?

Em última análise, consideramos que se devem valorizar e dar lugar tanto aos textos utilitários como aos textos literários e conferir aos professores margem para a sua seleção, que, no entanto deve ser criteriosamente feita com base nas potencialidades que apresentam em termos de aprendizagem.

Assim, cremos que ambos os tipos de textos devem ser integrados na atividade pedagógico-didática que tem lugar nas aulas de Português, tendo em conta os conteúdos a lecionar, constituindo uma mais-valia na formação do indivíduo.

Pelo contacto com textos diversificados – utilitários e literários – de qualidade, o aluno desenvolverá uma maior competência leitora e literária, naturalmente repercutida, quer no seu quotidiano, quer na aprendizagem das mais diversas áreas, pelo crescente léxico e nível de compreensão adquiridos por meio da(s) leitura(s).

## Referências bibliográficas

---

- AA.VV.**, Educação e leitura – Actas do Seminário, Esposende, C.M. Esposende/ Biblioteca Municipal Manuel de Boaventura, 2006, pp. 23-29.
- Amado, J. S.** (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Relatório de Disciplina Apresentado nas Provas de Agregação. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Babbie, E.** (1986). *The practice of social research*. 4th ed. Belmont, Wadsworth-Publ. in [http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0034-89101995000400010&script=sci\\_arttext&tlng=](http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0034-89101995000400010&script=sci_arttext&tlng=) Consultado a 3 de maio de 2012.
- Bardin, L.** (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Boavida, J.** (2009). *El deber de educar como condición de libertad*. In J. A. Ibáñez-Martín (Coord.). *Educación, conocimiento y justicia*. Madrid: Editorial Dykindon, 129-144.
- Bogdan, R. & Biklen, S.** (1994). *A Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borg, W. & Gall, M.** (1983). *Educational Research: An Introduction* (4ª ed.). New York: Longman.
- Cabanas, J. M. Q.** (2005). *Crítica pedagógica de los sistemas educativos occidentais*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 55-66.
- Calvino, I.** (2002). *Porquê Ler os Clássicos?*. Lisboa: Teorema.
- Clemente, F; Gil, A. C.** (2007). *Pesquisa qualitativa, exploratória e fenomenológica: Alguns conceitos básicos*. Sítio Administradores. in <http://www.administradores.com.br/informese/artigos/pesquisa-qualitativa-exploratoria-e-fenomenologica-alguns-conceitos-basicos/14316/> Consultado a 25 de maio de 2012.
- Closets, F.de** (2002). *A Felicidade de Aprender e como Ela é Destruída*. Lisboa: Terramar.
- Collis, J; Hussey, R.** (2005). *Pesquisa em Administração (2 ed.)*. Porto Alegre: Bookman.
- Damião, M. H., Festas, M. I. & Moleiro, M. J.** (s/d). *Contextualização das aprendizagens: sua representação em manuais escolares de Estudo do Meio*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- Festas, M. I.** (no prelo). *A aprendizagem contextualizada. Análise crítica dos seus fundamentos e efeitos.* In M. Simões & M. H. Damião da Silva. *Aprendizagens escolares e funções cognitivas.* Coimbra: Almedina.
- Huberman, M.** (1995). Professional Career and Professional Development - Some intersections. In T. R. Guskey & M. Huberman (editors). *Professional development in education - New paradigms and practices.* New York: Teacher College Press, Columbia University.
- Leitão, C.** (1993). Debate sobre o artigo de Minayo & Sanches. *Cad. Saúde Pública*, 9: 257-8. in [http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0034-89101995000400010&script=sci\\_arttext&tlng=](http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0034-89101995000400010&script=sci_arttext&tlng=) Consultado a 3 de maio de 2012.
- Likert, R.** (1932). "A Technique for the Measurement of Attitudes", *Archives of Psychology* 140: pp. 1-55 in [http://pt.wikipedia.org/wiki/Escala\\_Likert](http://pt.wikipedia.org/wiki/Escala_Likert) Consultado a 6 de junho de 2012.
- Lima, M. P., Vieira, C. M. C. & Oliveira, A. L.** (2007). *Metodologia da Investigação Científica – caderno de textos de apoio.* 8.ª ed. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S.** (1989). *Research in education. A conceptual introduction,* Glenview, Scott, Foresman and Company.
- Ministério da Educação** (2012). *Metas curriculares de Português.* Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação** (2010). *Metas de aprendizagem para a área disciplinar de Português.* Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação.** (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico.* Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico.
- Ministério da Educação** (2009). *Programa de Português do Ensino Básico.* Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica** (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais.* Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Morais, J.** (1997). *A arte de ler: psicologia cognitiva da leitura.* Lisboa: Cosmos.
- Morais, J.** (2012). *Criar leitores.* Lisboa: Universidade Livre de Bruxelas: LIVPSIC.
- Pennac, D.** (1993). *Como um romance.* Porto: ASA.
- Piovesan, A.; Temporini, R. apud Theodorson, G. A. & Theodorson, A. G.** (1995). *Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública.* Sítio Scielo Public Health. in

[http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0034-89101995000400010&script=sci\\_arttext&tlng=](http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0034-89101995000400010&script=sci_arttext&tlng=) Consultado a 17 de maio de 2012.

**Savater**, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Edições Presença.

**Silva et al.** (2010). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico in* <http://sitio.dgidec.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/GuioesdeImplementacaodoPP.aspx> Consultado a 14 de junho de 2012.

**Steiner**, G. & **Ladjali**, C. (2005). *Elogio da Transmissão. O Professor e o Aluno*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

**Veloso**, R. M. (1994). *A obra de Aquilino Ribeiro para crianças: imaginário e escrita*. Porto: Porto Editora.

**Vieira**, M. C. (2009). *A Arte, Mestra da Vida: reflexões sobre a escola e o gosto pela leitura*. s.l.: Quimera.

**Vieira**, M.C. (2010). *O ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

## **Anexos**

---



ANEXO I

Descritores de desempenho para a Leitura – 3.º e 4.º anos

LEITURA – 3.º e 4.º Anos

DESCRITORES DE DESEMPENHO		CONTEÚDOS	NOTAS
<p>Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler de modo autónomo, em diferentes suportes, as instruções de actividades ou tarefas.</li> <li>• Encontrar num enunciado a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar (11).</li> <li>• Dominar as técnicas que, em suporte de papel e informático, permitem aceder à informação (12).</li> <li>• Dominar o léxico do livro e da leitura e dos meios informáticos de acesso à informação.</li> <li>• Localizar a informação a partir de palavras ou expressões-chave (13).</li> <li>• Utilizar técnicas para recolher, organizar e reter a informação:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- sublinhar</li> <li>- tomar notas</li> <li>- esquematizar</li> </ul> </li> <li>• Mobilizar conhecimentos prévios (14).</li> <li>• Antecipar o assunto de um texto (14).</li> <li>• Definir o objectivo da leitura (15).</li> <li>• Saber utilizar diferentes estratégias de leitura de acordo com o objectivo (15).</li> <li>• Fazer uma leitura que possibilite:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- confrontar as previsões feitas com o assunto do texto</li> <li>- identificar a intenção comunicativa</li> <li>- distinguir relações intratextuais:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>- parte-todo</li> <li>- causa-efeito</li> <li>- facto-opinião</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<p>Leitor (DT C1.2) Instruções</p> <p>Texto (DT C1.2) Paratexto e vocabulário relativo ao livro ( título, subtítulo, capa, contracapa, lombada, ilustração, ilustrador, índice...) Autor</p> <p>Esquema, nota, formas de destaque, abreviatura</p> <p>Configuração gráfica, produção de sentido (DT C1.2)</p>	<p>Cf. Plano fonológico; Plano da representação gráfica e ortográfica</p> <p>(11) Identificação das acções necessárias para a realização de uma tarefa; p. ex. na resolução de problemas; actividades experimentais.</p> <p>(12) P. ex., de consulta de índices e ficheiros</p> <p>(13) Treino, na biblioteca ou no centro de recursos, de pesquisa em suporte de papel (índices, ficheiros,...) e informático (endereço, motores de busca...) por palavras, por expressão...</p> <p>(14) Actividades a desenvolver antes da leitura do texto: <i>brainstorming</i>, mapas de ideias.</p> <p>Antecipação do assunto com base no título, índice, ilustração.</p> <p>(15) Actividades que permitam perceber a diferença entre uma leitura global e uma leitura selectiva (ler para definir um conceito; para encontrar uma palavra específica...); para tirar notas; para organizar e completar os mapas de ideias...</p>

DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS	NOTAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- distinguir entre ficção - não ficção</li> <li>- detectar informação relevante</li> <li>- identificar o tema central e aspectos acessórios</li> <li>- descobrir o sentido de palavras desconhecidas com base na estrutura interna e no contexto (16)</li> <li>- relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto</li> <li>- captar sentidos implícitos</li> <li>- comparar um texto com outro(s) e detectar traços comuns e contrastes</li> <li>- transformar, parcial ou totalmente, textos lidos em quadros síntese, mapas conceptuais, esquemas...</li> <li>- responder a questões</li> <li>- formular questões</li> <li>- Identificar as principais características de diferentes tipos de texto ou sequências textuais</li> <li>- identificar o sentido global de um texto</li> <li>- resumir textos, sequências ou parágrafos</li> <li>- procurar informação complementar</li> <li>- propor títulos para textos ou partes de textos</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recorrer a diferentes estratégias para resolver problemas de compreensão (17).</li> <li>• Ler em voz alta com clareza e fluência para partilhar informações e conhecimentos.</li> </ul>	<p>Tipologia de perguntas (18)</p> <p>Cf. Os conteúdos relativos à tipologia textual enunciados na <i>Escrita</i></p> <p>Reconto, resumo, paráfrase</p>	<p>(16) Mobilizar o conhecimento adquirido relativo à formação de palavras. (Cf. Plano Morfológico – CEL)</p> <p>(17) Fomentar a utilização de materiais de referência (dicionários, enciclopédias...) para resolver problemas de compreensão.</p> <p>(18) Construção de um código de correspondência com os diferentes tipos de perguntas: perguntas para dizer sim ou não; para pesquisar no texto; para mobilizar conhecimento prévio; para pesquisar noutros textos...</p>



DESCRITORES DE DESEMPENHO		CONTEÚDOS	NOTAS
Ler para apreciar textos variados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler de acordo com orientações previamente estabelecidas textos de diferentes tipos e com diferente extensão.</li> <li>• Ler por iniciativa própria.</li> <li>• Recriar textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal) (19).</li> <li>• Expressar sentimentos, emoções, opiniões, provocados pela leitura de textos.</li> <li>• Comparar diferentes versões da mesma história.</li> <li>• Propor soluções/alternativas distintas, mas compatíveis com a estrutura nuclear do texto.</li> <li>• Identificar estratégias usadas pelo autor para construir sentido.</li> <li>• Escolher autonomamente livros de acordo com os seus interesses pessoais.</li> <li>• Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir aos textos (20).</li> </ul>		<p>(19) Utilizar os diferentes tipos de entoação na leitura: ler a “chorar”, “a rir”...; musicar poemas; representação plástica...</p> <p>Ateliês de leitura respeitando as diferentes fases (preparação, execução, apresentação e avaliação).</p> <p>(20) Implementar a utilização de um caderno de leitura, para registo das leituras feitas e reacções aos textos lidos (evoluindo de reacções mais emocionais (gostei, não gostei) para apreciações progressivamente mais críticas e fundamentadas).</p>

## ANEXO II

### Questionário a professores do 4.º ano de escolaridade



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra  
Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*

Senhor(a) Professor(a):

Agradeço a sua disponibilidade em colaborar no estudo que estou a realizar sobre o ensino no 4.º ano do Ensino Básico, para concretizar a minha Dissertação de Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores* na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

O conteúdo deste questionário destina-se exclusivamente ao estudo que referi e será tratado confidencialmente.

Muito grata pela sua colaboração.  
Cátia Delgado

**Tempo de serviço:** \_\_\_ anos

**Escola onde leciona:** Pública \_\_\_ Privada \_\_\_

Suponha que um jovem colega lhe pede **opinião** acerca de **textos a usar** no tratamento de quatro **temas** constantes no Projeto Educativo de Turma. Suponha também que ele lhe apresenta as **hipóteses** abaixo expostas. Refira a **sua opinião**, tendo em conta a **escala** de 1 a 5:

- 1 - discordo completamente;
- 2 - discordo;
- 3 - não concordo nem discordo;
- 4 - concordo;
- 5 - concordo inteiramente.

#### 1. TEMA A TRATAR: Poluição

Texto	A sua opinião:				
De um livro ou revista científica.	1	2	3	4	5
De um <i>sítio</i> de divulgação da <i>internet</i> .	1	2	3	4	5
De um jornal ou revista de divulgação ao acesso de toda a gente.	1	2	3	4	5
De um livro de literatura (em poesia ou em prosa).	1	2	3	4	5
De um manual escolar.	1	2	3	4	5

Texto	A sua opinião:				
De um escritor consagrado.	1	2	3	4	5
De uma personagem popular no momento.	1	2	3	4	5
De um cientista.	1	2	3	4	5
De uma criança.	1	2	3	4	5
Sem autor identificado.	1	2	3	4	5

Se se lembrar, pode, por favor anotar:

O **título** do texto que recomendaria? \_\_\_\_\_

Cujo **autor** é: \_\_\_\_\_

Muito sinteticamente, recomendaria esse texto **porque** \_\_\_\_\_

---

---

---

## 2. TEMA A TRATAR: Carta

Texto	A sua opinião:				
De um livro ou revista científica.	1	2	3	4	5
De um <i>sítio</i> de divulgação da <i>internet</i> .	1	2	3	4	5
De um jornal ou revista de divulgação ao acesso de toda a gente.	1	2	3	4	5
De um livro de literatura (em poesia ou em prosa).	1	2	3	4	5
De um manual escolar.	1	2	3	4	5

Texto	A sua opinião:				
De um escritor consagrado.	1	2	3	4	5
De uma personagem popular no momento.	1	2	3	4	5
De um cientista.	1	2	3	4	5
De uma criança.	1	2	3	4	5
Sem autor identificado.	1	2	3	4	5

Se se lembrar, pode, por favor anotar:

O **título** do texto que recomendaria? \_\_\_\_\_

Cujo **autor** é: \_\_\_\_\_

Muito sinteticamente, recomendaria esse texto **porque** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## 3. TEMA A TRATAR: Retrato psicológico

Texto	A sua opinião:				
De um livro ou revista científica.	1	2	3	4	5
De um <i>sítio</i> de divulgação da <i>internet</i> .	1	2	3	4	5
De um jornal ou revista de divulgação ao acesso de toda a gente.	1	2	3	4	5
De um livro de literatura (em poesia ou em prosa).	1	2	3	4	5
De um manual escolar.	1	2	3	4	5

Texto	A sua opinião:				
De um escritor consagrado.	1	2	3	4	5
De uma personagem popular no momento.	1	2	3	4	5
De um cientista.	1	2	3	4	5
De uma criança.	1	2	3	4	5
Sem autor identificado.	1	2	3	4	5

Se se lembrar, pode, por favor anotar:

O **título** do texto que recomendaria? \_\_\_\_\_

Cujo **autor** é: \_\_\_\_\_

Muito sinteticamente, recomendaria esse texto **porque** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**4. TEMA A TRATAR: Solidariedade**

<b>Texto</b>	<b>A sua opinião:</b>				
De um livro ou revista científica.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
De um <i>sítio</i> de divulgação da <i>internet</i> .	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
De um jornal ou revista de divulgação ao acesso de toda a gente.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
De um livro de literatura (em poesia ou em prosa).	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
De um manual escolar.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>Texto</b>	<b>A sua opinião:</b>				
De um escritor consagrado.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
De uma personagem popular no momento.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
De um cientista.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
De uma criança.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Sem autor identificado.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

Se se lembrar, pode, por favor anotar:

O **título** do texto que recomendaria? \_\_\_\_\_

Cujo **autor** é: \_\_\_\_\_

Muito sinteticamente, recomendaria esse texto **porque** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Este espaço é reservado para algo que pretenda dizer sobre o tema deste questionário e que não lhe foi perguntado.**

**Muito obrigada pela sua colaboração.**