



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Paula de Fátima Alves Gonçalves Correia

**A Leitura e a Escrita no Currículo:
Formas de Presença**

Paula de Fátima Alves Gonçalves Correia **A Leitura e a Escrita no Currículo: Formas de Presença**

UMinho | 2016

junho de 2016



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Paula de Fátima Alves Gonçalves Correia

**A Leitura e a Escrita no Currículo:
Formas de Presença**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica
na Educação em Línguas

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria de Lourdes da Trindade Dionísio

junho de 2016

DECLARAÇÃO

Nome: **Paula de Fátima Alves Gonçalves Correia**

Endereço eletrónico: paulacorreia68@gmail.com

Número do cartão de cidadão: 8572862

Título dissertação:

A Leitura e a Escrita no Currículo: Formas de Presença

Orientadora:

Professora Doutora Maria de Lourdes da Trindade Dionísio

Ano de conclusão: 2016

Designação do Mestrado:

Mestrado em Ciências da Educação

Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, 27 de junho de 2016

Assinatura: _____

Aos meus filhos

AGRADECIMENTOS

Este trabalho resulta, em grande parte, de um percurso solitário e simultaneamente reflete o contributo de muitas pessoas a quem aqui expresso a minha sincera gratidão.

Em primeiro lugar, à Professora Doutora Maria de Lourdes Dionísio, pelo acompanhamento científico, pelo posicionamento crítico, pela constante disponibilidade, apoio e compreensão que sempre manifestou, pela motivação nos momentos em que me sentia esmorecer e pela incomparável oportunidade de enriquecimento pessoal e profissional que me proporcionou.

Agradeço também a todos os professores deste Mestrado que me permitiram aprender, reaprender, refletir e alargar os meus horizontes profissionais.

Agradeço ainda a todos os colegas que com a sua generosa contribuição, permitiram a realização do estudo empírico, assim como à escola onde o estudo decorreu que me proporcionou todas as condições para que ele se desenvolvesse.

Às minhas amigas Paula Oliveira e Paula Soares, pela sua amizade, pelo seu apoio e que pelos seus exemplos de vida, constituem para mim, referências de integridade, de perseverança e de valores verdadeiros.

Aos meus pais, a quem tudo devo, pelo amor que sempre me deram, por todos os sacrifícios que sempre fizeram, pelos valores que me inculcaram, por estarem sempre presentes na minha vida, por acreditarem sempre em mim e me apoiarem incondicionalmente.

Ao Pedro, meu marido e companheiro de todas as horas, pelo seu amor, por nunca me deixar desistir, pelas palavras de incentivo, pela paciência inesgotável, pela ajuda constante, pelos sacrifícios que fez para que eu pudesse realizar o meu sonho.

Aos meus filhos, João Pedro e Diogo, a quem dedico este trabalho e que são a razão maior da minha existência.

RESUMO

As competências de leitura e de escrita, tradicionalmente associadas aos objetivos da disciplina de Português, são hoje consensualmente consideradas não só como fundamentais no acesso a todo o conhecimento, mas também como fator determinante para a aprendizagem em todas as áreas curriculares. Esta assunção, resultante de anos de investigação a nível nacional e internacional, encontra-se, em Portugal, plasmada no discurso oficial e nos mais variados documentos reguladores emanados do Ministério da Educação, referentes não só à área do Português como de outras disciplinas, que preconizam que aquelas competências devem ser de carácter transversal a todo o currículo e que a responsabilidade pela sua promoção e avaliação deve ser atribuída a todos os professores.

Neste estudo, pretendemos saber como é que os professores, das áreas disciplinares, que não a de Português, interpretam e assumem essa responsabilidade e de que forma as competências de leitura e de escrita estão presentes nas suas práticas letivas. O método de investigação escolhido encontra-se próximo do *survey*, tendo-se recorrido a técnicas quantitativas e qualitativas. Foi aplicado um inquérito por questionário a professores das disciplinas de Ciências Naturais, Matemática e História e realizada uma entrevista semiestruturada a uma professora de Português, Coordenadora do Departamento de Línguas do estabelecimento de ensino no qual decorreu o estudo.

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que, embora os professores conheçam as recomendações programáticas das suas disciplinas, assim como as suas responsabilidades na promoção e avaliação das competências de leitura e de escrita, se verificam contradições entre as suas perceções, declarações e práticas, pois não promovem nem envolvem efetivamente os alunos em situações de uso e produção de textos. No sentido de mudar crenças e práticas caracterizadas como tradicionais e pouco promotoras do desenvolvimento das referidas competências, urge implementar mudanças nos modelos de formação dos professores de todas as disciplinas, assim como na dinâmica das escolas.

ABSTRACT

The reading and writing skills, traditionally connected with the aims of the Portuguese Language school subject, are nowadays consensually considered a general agreement not only as essential in the access to all knowledge, but also as a leading factor for the learning process in all curricular areas.

This assumption resulting from years of research both nationally or internationally, is found in Portugal enshrined in the official speech and in various regulatory documents originating from the Ministry of Education, regarding not only the Portuguese Language area but also other school subjects, which advocate that those skills should cut across the whole curriculum and that the responsibility of its advancement and evaluation must be assigned to all teachers.

With this study, it was intended to find out how teachers, from other subject areas than the Portuguese Language, interpret and undertake that responsibility and how the reading and writing skills play part in their teaching methodologies. The chosen research method comes close to the survey. For that purpose it was made use of appropriate quantitative and qualitative techniques. A questionnaire was applied in the survey to Science, Mathematics and History teachers and a semi-structured interview to a Portuguese Language teacher, who is the Coordinator of the Languages Department of the education institution where this study took place.

The results obtained make possible to conclude that although teachers know the programmatic recommendations regarding their own areas as well as their responsibilities as far as the promotion and evaluation of reading and writing skills are concerned, there are some contradictions in their insights, statements and practices because they neither encourage nor involve effectively students in such situations as using and producing texts. In order to change beliefs and techniques, which have been considered traditional and lacking in promoting the development of the skills mentioned above, there is urgent need in implementing changes in teacher training forms regarding every single school subject as well as in the school dynamics.

| | |
|---|------|
| AGRADECIMENTOS | v |
| RESUMO | vii |
| ABSTRACT | ix |
| ÍNDICE | xi |
| ÍNDICE DE TABELAS | xiii |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS | xv |
| INTRODUÇÃO..... | 19 |
| CAPÍTULO I | 23 |
| Perspetivas sobre a literacia no currículo..... | 23 |
| Preâmbulo | 25 |
| 1. Leitura e escrita: condições para a aprendizagem | 27 |
| 2. O discurso regulador Oficial | 43 |
| 2.1. Na área do Português | 43 |
| 2.2. No restante currículo..... | 50 |
| CAPÍTULO II | 55 |
| O Estudo Empírico..... | 55 |
| 1. Problemática e objetivos da investigação..... | 57 |
| 2. Opções metodológicas..... | 60 |
| 3. Instrumentos de recolha de dados | 63 |
| 3.1. O Inquérito por questionário | 63 |
| 3.2. A Entrevista..... | 67 |
| Capítulo III..... | 73 |
| Apresentação e análise de dados | 73 |
| 1. O Contexto do estudo | 75 |
| 2. Os sujeitos do estudo | 77 |

| | |
|--|-----|
| 3. Interpretação de resultados: percepções e Práticas dos professores..... | 79 |
| 3.1. A leitura nas disciplinas..... | 79 |
| 3.1.1. Presença, finalidades e funções | 79 |
| 3.2. A escrita nas disciplinas | 103 |
| 3.2.1. Presença, objetivos e recursos | 103 |
| 3.3. Percepções e avaliação das competências de comunicação..... | 116 |
| 3.3.1. Desempenho dos alunos em leitura e escrita..... | 117 |
| 3.3.2. Parâmetros de avaliação da escrita | 129 |
| CONCLUSÃO | 137 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 147 |
| ANEXO I – Questionário | 157 |
| ANEXO II – Guião da Entrevista..... | 167 |
| ANEXO III – Entrevista | 173 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Perfil profissional dos sujeitos | 78 |
|---|----|

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 - Cursos de formação (com mais de oito horas) frequentados sobre temáticas ligadas à leitura e à escrita, nos últimos três anos | 80 |
| Gráfico 2 - Questão 2.1 (Ciências Naturais): Tempo ocupado com tarefas de leitura. | 81 |
| Gráfico 3 - Questão 2.1 (História): Tempo ocupado com tarefas de leitura. | 82 |
| Gráfico 4 - Questão 2.1 (Matemática): Tempo ocupado com tarefas de leitura. | 82 |
| Gráfico 5 - Questão 2.2 (Ciências Naturais): Nas tarefas de leitura, o que realizam | 84 |
| Gráfico 6 - Questão 2.2 (História): Nas tarefas de leitura, o que realizam os alunos na aula. | 85 |
| Gráfico 7 - Questão 2.2 (Matemática): Nas tarefas de leitura, o que realizam os alunos na aula. . | 86 |
| Gráfico 8 - Questão 2.3 (Ciências Naturais): Finalidades da leitura de textos na aula..... | 87 |
| Gráfico 9 - Questão 2.3 (História): Finalidades da leitura de textos na aula. | 88 |
| Gráfico 10 - Questão 2.3 (Matemática): Finalidades da leitura de textos na aula. | 88 |
| Gráfico 11 - Questão 2.4 (Ciências Naturais): O que os alunos leem nas aulas. | 91 |
| Gráfico 12 - Questão 2.4 (História):O que os alunos leem nas aulas. | 91 |
| Gráfico 13 - Questão 2.4 (Matemática): O que os alunos leem nas aulas. | 92 |
| Gráfico 14 - Questão 2.5 (Ciências Naturais): O que os alunos leem no manual adotado. | 93 |
| Gráfico 15 - Questão 2.5 (História): O que os alunos leem no manual adotado | 94 |
| Gráfico 16 - Questão 2.5 (Matemática): O que os alunos leem no manual adotado. | 95 |
| Gráfico 17 - Questão 2.6 (Ciências Naturais): Instruções prévias em tarefas de leitura. | 96 |
| Gráfico 18 - Questão 2.6 (História): Instruções prévias em tarefas de leitura. | 97 |
| Gráfico 19 - Questão 2.6 (Matemática): Instruções prévias em tarefas de leitura. | 98 |
| Gráfico 20 - Questão 2.7 (Ciências Naturais): Extensão dos textos lidos na aula..... | 98 |
| Gráfico 21- Questão 2.7 (História): Extensão dos textos lidos na aula..... | 99 |
| Gráfico 22 - Questão 2.7 (Matemática): Extensão dos textos lidos na aula..... | 100 |
| Gráfico 23 - Questão 2.8 (História): Finalidades da leitura fora da sala de aula. | 101 |
| Gráfico 24 - Questão 2.8 (Ciências Naturais): Finalidades da leitura fora da sala de aula. | 102 |
| Gráfico 25 - Questão 3.1: Tempo ocupado com tarefas de escrita na sala de aula. | 103 |
| Gráfico 26 - Questão 3.1 (Matemática): Tempo ocupado com tarefas de escrita na sala de aula. | 105 |

| | |
|---|-----|
| Gráfico 27 - Questão 3.1 (Ciências Naturais): Tempo ocupado com tarefas de escrita na sala de aula. | 105 |
| Gráfico 28 - Questão 3.2- Espaços onde a escrita ocorre. | 106 |
| Gráfico 29 - Questão 3.2 (Matemática): Espaços onde a escrita ocorre. | 107 |
| Gráfico 30 - Questão 3.3- Frequência com que os alunos estão envolvidos em atividades de escrita..... | 108 |
| Gráfico 31 - Questão 3.3 (História): Frequência com que os alunos estão envolvidos em atividades de escrita..... | 109 |
| Gráfico 32 - Questão 3.4 - Extensão dos textos requeridos..... | 111 |
| Gráfico 33 - Questão 3.5 - Instruções prévias em tarefas de escrita. | 112 |
| Gráfico 34 - Questão 3.5 (Ciências): Instruções prévias em tarefas de escrita. | 113 |
| Gráfico 35 - Questão 3.6 - Recursos mobilizados nas tarefas de escrita. | 114 |
| Gráfico 36 - Questão 3.6 (Matemática): Recursos mobilizados nas tarefas de escrita. | 115 |
| Gráfico 37 - Questão 4.1: Percepções do professor relativamente às competências de leitura e escrita dos seus alunos. | 118 |
| Gráfico 38 - Questão 4.1 (Matemática): Percepções do professor relativamente à competência de leitura e de escrita..... | 123 |
| Gráfico 39 - Questão 4.1 (Ciências Naturais): Percepções do professor relativamente às competências de leitura e de escrita dos seus alunos. | 126 |
| Gráfico 40 - Questão 4.1 (História): Percepções do professor relativamente à competência de leitura e de escrita dos seus alunos. | 127 |
| Gráfico 41 - Questão 4.2: O que se considera na correção das respostas. | 131 |
| Gráfico 42 - Questão 4.2 (Ciências Naturais): O que se considera na correção das respostas.... | 134 |
| Gráfico 43 - Questão 4.2 (História): O que se considera na correção das respostas | 135 |

“Na leitura e na escrita encontramos-nos todos
naquilo que temos de mais humano.”

José Luís Peixoto, 2003.

INTRODUÇÃO

Abordar a leitura e a escrita passa inevitavelmente por falar de língua (uma vez que aquelas são a representação gráfica da linguagem e do pensamento) no presente caso, de língua portuguesa.

O enfoque deste trabalho incidirá neste objeto, não tanto enquanto o objeto de uma disciplina curricular -a disciplina de português- mas enquanto veículo de transmissão e suporte de aquisições múltiplas, transversal a todo o currículo.

Na verdade, tudo na escola acontece através da língua corporizada na suas formas oral e escrita, na medida em que “Ensinar uma língua é ensinar a comunicar, isto é, a desenvolver adequadamente e a reconhecer e avaliar numa pluralidade de discursos, percorridos por uma multiplicidade de funções que em cada um se cumulam especificamente, uma pluralidade de actos, nos quais cada homem se define, se assume e assume o mundo, e se integra na *praxis* social ” (Fonseca & Fonseca, 1990, pp. 44, 45).

Ao longo das últimas décadas, têm sido inúmeras as teorias, as discussões e as controvérsias que se geraram na escola (e fora dela) acerca do papel fulcral da língua materna e das competências de leitura e da escrita no sucesso académico dos alunos, e, se é consensual que o seu domínio condiciona em grande parte as restantes aprendizagens, também tem sido frequente, ouvir-se e proferir-se (quer nos meios académicos, quer fora deles) afirmações como “*Todos os professores são professores de Português*”, fruto de alguma interpretação apressada de textos ou discursos oficiais que abordaram o tema. Esta frase tornou-se, não só um lugar-comum em que se escudam professores e outros técnicos do ensino, para não assumirem de uma forma direta a sua cota de responsabilidades no que ao domínio das competências linguísticas diz respeito, como também uma falácia como afirma Castro (1995, 1:97), pois a disciplina de português apresenta características e finalidades específicas, sendo o professor de

português o especialista da sua área, mas como dito por Luft, citado por Harnesky, 2011):

Todos os professores são co-responsáveis pela linguagem, pelo português de seus alunos. [...] porque devem exercitar os alunos na linguagem específica da matéria. Todos os professores devem exigir trabalhos escritos dos alunos, orientando-os e aprimorando-os no domínio da linguagem especializada. Dominar uma disciplina ou ciência é dominar a linguagem respectiva. Saber Matemática é saber pensar, falar e escrever em termos matemáticos. Saber Química é dominar a linguagem química. E assim por diante. Tudo isso é questão de linguagem.

(<http://educadoresdeletras.blogspot.pt/2011/08/professores-de-portugues.html>)

Neste trabalho procuraremos refletir sobre aquela afirmação, perceber quais as percepções dos professores das restantes disciplinas acerca dela e do seu papel e responsabilidades enquanto promotores de práticas de leitura e escrita, compreender a natureza das práticas que são levadas a cabo para promover o sucesso dos alunos nas várias disciplinas curriculares e indagar se essas práticas estão efetivamente presentes nos seus espaços letivos, pois segundo Dionísio, Pereira & Viseu (2011):

Carecemos de conhecimento sistematizado sobre o modo como se está a traduzir o discurso oficial na prática das escolas. É também dispersa a informação sobre os modos como as disciplinas, que não a de Língua Portuguesa, integram atividades de leitura e de escrita na aprendizagem dos seus conteúdos (p. 98).

O interesse em conhecer quais e como são levadas a cabo as práticas de leitura e escrita em diferentes disciplinas do currículo do 3º ciclo, resulta, assim, do desconhecimento de como o discurso oficial e institucional, que refere que o desenvolvimento das competências de leitura e escrita deve ser assumido como objetivo integrante de todas as áreas curriculares, é entendido e aplicado nas escolas.

Com a finalidade de encontrar respostas para a questão *que tipo de uso é feito da leitura e da escrita nas diversas áreas curriculares*, foram definidos os seguintes objetivos de investigação:

1) Identificar as percepções que os professores têm sobre a presença, finalidades e funções da leitura e a escrita, para a aprendizagem nas suas disciplinas, especificamente quanto a: i) textos que usam; ii) finalidade para essa leitura e escrita. iii) modo como fazem ler esses textos pelos alunos;

2) Caracterizar práticas de leitura e escrita nas disciplinas de História, Ciências Naturais e Matemática do 3º ciclo;

3) Conhecer as concepções do professor de português sobre as funções da leitura e da escrita praticada nas restantes áreas curriculares.

De acordo com os objetivos atrás delineados, este estudo constituir-se-á como uma investigação de procedimentos mistos, uma vez que utilizará uma abordagem quantitativa próxima do *survey*, baseada na aplicação de inquéritos por questionário, cuja mais-valia é a possibilidade de “medir a verdade” e obter validade externa, complementada por uma abordagem qualitativa baseada na aplicação de um inquérito por entrevista. Segundo Fernandes (1991), “O foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções” (p.13). Enquadrar-se-á num paradigma de investigação naturalista e interpretativo, na medida em que se desenvolve no ambiente natural de uma escola.

O estudo encontra-se estruturado nas seguintes partes: a Introdução, que antecede o primeiro capítulo, faz uma breve apresentação do trabalho, menciona a respetiva questão de investigação e os seus objetivos, assim como a metodologia escolhida para os alcançar. Explicita ainda as partes que constituem o presente estudo.

O capítulo I intitulado *Perspetivas sobre a literacia no currículo* constitui-se como o enquadramento teórico, baseado na revisão da literatura sobre o tema e que sustenta o âmbito do trabalho, encontrando-se dividido nos seguintes pontos: 1. Leitura e Escrita: condições para a aprendizagem; 2. O Discurso regulador oficial; 2.1. Na área do Português 2.2. No Currículo.

No capítulo II *O Estudo Empírico* faz-se uma descrição do estudo, identificando a problemática, lembrando a pergunta de investigação, o objeto e os objetivos do mesmo e a justificação das opções metodológicas e dos procedimentos de recolha e análise de dados.

O capítulo III *Apresentação e Análise de Dados* destina-se à apresentação e análise dos dados obtidos a partir dos instrumentos de recolha e interpretados à luz da reflexão teórica anteriormente desenvolvida. O objetivo será “construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes”, (Bogdan & Biklen, 1994, p.50), tendo em conta a interpretação das várias “vozes” e discursos.

Na *Conclusão* far-se-á uma síntese do estudo e proceder-se-á a algumas considerações finais sobre os resultados obtidos na investigação empírica e suas implicações acerca da utilização feita da leitura e da escrita nas referidas disciplinas do 3º ciclo, assim como a exposição das limitações e relevância do estudo como possível ponto de partida para futuras investigações.

PREÂMBULO

“Se o trabalho realizado ao nível da leitura na aula de Português não tiver a corresponder fora das suas paredes, nas salas das outras disciplinas e no espaço mais abrangente que é a escola, práticas semelhantes e coerentes, não teremos efeitos perduráveis. O que se passa na aula de Português tem que ter continuidade na aula de Matemática, Física, etc.”

Maria de Lourdes Sousa, 1995

No quadro deste estudo consideramos pertinente, antes de mais, apresentar definições geradoras de algum consenso de alguns conceitos, tais como *linguagem*, *língua*, *leitura* e *escrita*, que usaremos ao longo deste texto, para assim evitar ambiguidades de sentido, embora sabendo de antemão que este objetivo seja de difícil consecução devido à complexidade e abrangência dos mesmos.

Para Slama-Casacu, citado em Cunha e Cintra (1990, p. 1), a linguagem é “um conjunto complexo de processos -resultado de uma certa atividade psíquica profundamente determinada pela vida social- que torna possível a aquisição e o emprego concreto de uma Língua qualquer”, sendo a Língua a utilização social da faculdade da linguagem.

Para Saussure, citado por Ducrot e Todorov (1982), a linguagem é composta por duas partes: a Língua, essencialmente social porque é convencionada por determinada comunidade linguística; e a Fala, que é secundária e individual, ou seja, o veículo de transmissão da Língua, usada pelos falantes através da fonação e da articulação vocal.

A língua é, assim, entendida como forma de realização social da linguagem; como sistema linguístico necessário ao exercício da linguagem na interlocução. A linguagem humana (pela sua especificidade e complexidade) deve ser entendida como a faculdade mental que distingue os humanos de outras espécies animais e que nos possibilita modos

específicos de pensamento, conhecimento e interação com os nossos semelhantes. Na verdade, “A espécie humana é a única espécie biológica programada geneticamente para adquirir os sistemas altamente complexos, estruturados e específicos que são as línguas naturais” (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997, p.15).

Na medida em que a linguagem se divide em dois tipos: a linguagem verbal que se concretiza de forma oral ou escrita com a utilização de códigos que servem para facilitar a comunicação entre os homens e a linguagem não-verbal que se define por códigos semióticos (símbolos, sons, sinais, figuras que servem como ponte para a comunicação sem o uso de palavras), de ora em diante, utilizaremos, portanto, os termos *linguagem e língua* nas aceções aqui referidas (embora não se esgotem nelas) e trataremos maioritariamente de linguagem verbal, realizada nas suas formas escrita e oral.

Quanto à leitura e à escrita, são conceitos de sentidos inesgotáveis e objeto de incontáveis teorias e estudos. Consoante o enfoque adotado (linguístico, psicológico, social, fenomenológico), mas também do grau especificidade com que se pretenda definir o termo, as definições são várias para processo da leitura,

Assim, segundo Bellemin-Noël citado por Reis & Lopes (1990), “o conceito de leitura pode ser entendido como operação pela qual se faz surgir o sentido de um texto, no decurso de um certo tipo de abordagem, com a ajuda de um certo número de conceitos, em função da escolha de um certo nível em que o texto deve ser percorrido”. (p.212).

Quanto à escrita, para a linguística, é um sistema de representação gráfica de uma língua, por meio de sinais gravados ou desenhados num suporte. Noutros termos, é um método de comunicação humana que se realiza através de sinais visuais que constituem um sistema. A escrita tem uma condição de durabilidade, já que fixa num suporte a língua oral ou o pensamento.

Perante estas definições gerais, redutoras e algo herméticas, alargaremos os conceitos sempre que oportuno e profícuo, no entanto podemos já antever que “O ato de

ler é incompleto sem o ato de escrever. Um não pode existir sem o outro. Ler e escrever não apenas palavras, mas ler e escrever a vida, a história”. (Moacir citado por Soares, 2003,p.14).

1. LEITURA E ESCRITA: CONDIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM

Vivemos atualmente numa sociedade que se alimenta da circulação de informação, nomeadamente da informação escrita, e que distingue os seus membros pelos níveis de acesso a ela, assim como pela capacidade de usar essa mesma informação. Vivemos portanto numa sociedade de “cultura (...) apesar de tudo grafocêntrica” (Dionísio, 2000, p.25) e é por isso natural que se atribua às competências de leitura e escrita uma importância e preocupação cada vez maiores. Esta atenção advém, não só da consensual admissão que delas dependem em grande parte o sucesso académico, como também, do olhar mais atento que a escola “a mais importante agência de letramento ¹” (Kleiman, 1995, p.20) lhes vem dedicando, principalmente após a constatação, mediante os resultados recentes de estudos nacionais e internacionais, dos nossos baixos desempenhos de literacia em leitura e cálculo.

Durante o longo período em que o nosso país foi um país periférico na Europa em termos económicos, sociais e educacionais, usou-se o termo *alfabetização* quanto se tratava da aquisição dos elementares processos de domínio da leitura e da escrita por parte de um indivíduo, o que fazia dele alfabetizado (ou não). Este conceito, não passava, no entanto, pelos mecanismos da compreensão mais complexos, mas apenas pela aquisição de processos fonológicos e mentais que o tornavam capaz de decifrar o código escrito. A integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia, os avanços na

¹ Podemos dizer que, *grasso modo*, letramento corresponde no Português do Brasil a literacia, termo que usamos no Português europeu.

investigação sobre práticas de leitura e escrita e a sua aprendizagem e as reformas das políticas educativas, mais concretamente, a partir da publicação por parte do Ministério da Educação da *Lei de Bases do Sistema Educativo* em 1986 e a publicação do *Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais*, em 2001, o conceito de alfabetização foi sendo paulatinamente substituído por literacia e este passou a andar intimamente associado ao termo *competência*, cuja definição foi e é ainda hoje polémica. Perrenoud define-a como “uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (Perrenoud,1999,p.7); Chomsky, citado por Rey (1996, p. 55) diz que é “uma capacidade de produzir infinitamente” (aplicado mais especificamente ao aspeto criativo da linguagem); para Le Boterf (1994) é um somatório de saberes: saber fazer, saber ser, saber agir e reagir face a uma situação complexa; para Mouraz citado por Valadares (2003) “É um conjunto de saberes estabilizados, um saber fazer e um saber para quê ou porquê, que introduz na competência a dimensão distintiva da mera capacidade técnica” (p.9). Destreza, domínio de uma determinada competência (leitura, escrita...), Capacidade de transformar o conhecimento teórico e aplicá-lo na prática de uma determinada área de forma eficiente. Nesta última aceção, não nos parece que o termo esteja esgotado, e hoje falamos de aquisição de competências comunicativas ou de competências de leitura e escrita, para especificar o termo *literacia*, que faz hoje parte do nosso léxico e cuja utilização se tornou rotineira.

O termo Literacia, que aqui nos interessa, deriva da palavra inglesa *literacy*, e significa literalmente “o mundo da palavra escrita”. Apesar deste sentido ‘radical’, o termo tem andado associado à “capacidade para perceber e interpretar o que é lido” e é com este sentido que está na base de toda uma nova forma de entender a educação neste novo milénio. Trata-se de um fenómeno complexo que engloba múltiplos conhecimentos e funções. Segundo Benavente, Rosa, Costa, Ávila (1996), “a literacia faz parte (...) de um universo sociocultural em que, cada vez mais, todos estamos actualmente inseridos” e que “nos permite fazer uso de recursos culturais partilhados “ (p.21) e acrescentam:

Se o conceito de alfabetização traduz um acto de ensinar e de aprender a leitura, a escrita e o cálculo, [...] – a literacia – traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, escrita e de cálculo. Tal capacidade de uso escapa, assim, a categorizações dicotómicas, como sejam “analfabeto” e “alfabetizado”. Pretende-se com aquele novo conceito, dar conta da posição de cada pessoa num *continuum* de competências que tem a ver, também, com as exigências sociais, profissionais e pessoais com que cada um se confronta na vida corrente.” (idem, p. 4)

Segundo Soares (2003), a simples ideia de ‘alfabetização’ tornou-se insatisfatória para responder às demandas da sociedade atual, pois “Se uma criança sabe ler, mas não é capaz de ler um livro, uma revista, um jornal, se sabe escrever palavras e frases, mas não é capaz de escrever uma carta, é alfabetizada, mas não é letrada” (p. 2). Para Dionísio (2007), a literacia também não se resume “a um conjunto de capacidades para usar o escrito” (p. 210), o que nos leva a concluir que estamos a falar de um conceito que faz todo o sentido numa sociedade com uma realidade social e cultural em permanente mudança como a nossa. Por isso se fala hoje não só de literacia, mas de literacias (literacia de leitura, literacia visual, literacia informática, literacia matemática...) e de multiliteracias, não se confinando a conceção de texto a material impresso em papel, mas também em suporte digital, multimédia, e cujos códigos semióticos vão desde o sonoro, visual ou gestual. Esta pluralidade tem também em conta que “A exigência de indivíduos com capacidade de fazer uso social da leitura e da escrita, refletir e desenvolver um pensamento crítico, processar, sintetizar e saber avaliar uma dada informação é fundamental tanto para ter sucesso na vida escolar, como na vida profissional, social ou privada” (New London Group, 1996,p.23).

Este é portanto o desafio da escola de hoje: dotar os indivíduos de capacidades e práticas literárias, sob o risco de, ao não o fazer, destiná-los à exclusão social e económica, já que “Níveis de literacia elevados são hoje associados à empregabilidade e à cidadania” (OCDE, 2000, p. 15).

Voltando às palavras de Kleiman (1995), segundo o qual a escola é a principal agência de literacia, faz sentido perguntarmo-nos: *que literacia ou literacias deve a escola ensinar e desenvolver? Serão as competências de leitura e escrita o suporte de aquisição*

de todas as literacias? Terá a escola consciência de que é tarefa de todos os professores, em todas as áreas do conhecimento, desenvolver competências de leitura e escrita para que as literacias específicas, i.e. a compreensão, aquisição e aplicação de conteúdos específicos das várias áreas de conhecimento se produzam eficazmente?

A resposta imediata a estas questões é improvável, porém, muitos estudos têm sido levados a cabo nas últimas décadas e os seus resultados apontam para a necessidade de uma mudança de paradigma no que ao ensino e especificamente ao desenvolvimento das competências linguísticas diz respeito, pois, não só o sucesso académico dos alunos, como a sociedade em mudança e que hoje requer uma aprendizagem ao longo da vida, assim o exigem.

Independentemente da evolução dos conceitos de leitura e literacia em leitura, é e continua a ser preciso aprender a ler, pois sem isso não há descodificação e compreensão da escrita. Mas aprender a ler implica esforço, é um trabalho sistematizado e que exige disciplina e estratégias:

[a] leitura não é nenhuma atividade natural nem de aquisição espontânea e universal. O seu domínio exige um ensino direto que não se esgota na aprendizagem, ainda que indispensável, da tradução da letra-som, mas que se aprofunda ao longo da vida do sujeito” (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997, p.27).

A diferença entre ler e saber ler está no trabalho da própria leitura, que faz do leitor, nas palavras de Sequeira e Sim-Sim (1989) citado por Sardinha (2007), um bom ou mau leitor. Um leitor competente ou proficiente é:

(..) um sujeito autónomo e proficiente. É o tipo de leitor que compreende e interpreta o que lê, consegue relacionar os textos entre si, sintetizando a informação e, de seguida, aplica-a a novas situações. O leitor competente é um sujeito reflexivo porque monitoriza a sua aprendizagem e, perante o texto, consegue interagir com ele de forma a absorver a nova informação introduzindo-a na informação já existente (p.2).

Que a preocupação com os fracos desempenhos em literacia da população portuguesa, quer em idade escolar, quer em idade adulta tem sido crescente ao longo das últimas décadas, é do conhecimento geral, mas de onde advém esta preocupação? Segundo Sequeira (2002), esta preocupação que, frequentemente incendeia a opinião pública e acalora a discussão política, advém sobretudo da divulgação nos meios de

comunicação social dos resultados, pouco elogiosos, constantes de estudos feitos a nível nacional ou internacional sobre os desempenhos literários, em que Portugal participa. Porém, segundo a mesma autora, os resultados que nos têm colocado em posições pouco confortáveis nos *rankings* internacionais, “não são no entanto reflexo de um momento atual de qualquer apocalipse que se abate sobre o país. Eles são o reflexo de políticas gerais e particulares que, nos últimos tempos, têm condenado o país a uma falta de participação e, principalmente, de responsabilização de todos na defesa da língua portuguesa.” (p. 52). Com efeito, desde o início dos anos 90, em que Portugal começou a participar nos primeiros estudos mundiais de literacia e compreensão da leitura, por exemplo, no “The Evaluation of Educational Achievement” (IEA), em que participaram 32 países incluindo Portugal, o país ficou colocado nos últimos lugares da escala, na avaliação de desempenho de alunos de 9 anos, isto é, do 4º ano de escolaridade. Em 1995, Ana Benavente e seus colaboradores, procedem a um estudo sobre literacia dos adultos, intitulado *A Literacia em Portugal*, cujos resultados revelaram que uma grande parte dessa população apresentava dificuldades no desempenho de tarefas do quotidiano que exigem competências de leitura, escrita e cálculo. No ano 2000, a OCDE (Organization for Economic Co-Operation And Development), lança o primeiro estudo PISA (Programme for International Student Assessment), que abarcou 32 países. Nesta sondagem que abrangeu estudantes de 15 anos, estes foram convidados a realizar tarefas respeitantes à literacia em leitura, literacia em matemática e literacia em ciências, tendo nesse ano tido particular enfoque na literacia em leitura. Os resultados desse estudo, divulgados pelo então GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional) e interpretados por Ramalho (2001), revelam resultados “preocupantes” (p.16), dado que os valores da média portuguesa se situavam abaixo do nível do espaço da OCDE. Os estudantes portugueses demonstraram sérias dificuldades em usar a leitura como um instrumento efetivo para a extensão de conhecimentos e competências noutras áreas. É sabido que na realização deste estudo estão envolvidas muitas condicionantes políticas, económicas e sociais e que pela sua natureza, sendo um teste “de papel e lápis”, não pode avaliar todas

as dimensões da aprendizagem. Orientado por preocupações de inserção social, esta avaliação vai ao encontro do que o Currículo Nacional de 2001 apresentava:

A mudança tecnológica acelerada e a globalização do mercado exigem indivíduos com educação abrangente em diversas áreas, que demonstrem flexibilidade, capacidade de comunicação, e uma capacidade de aprender ao longo da vida. (Ministério da Educação- a, p. 129).

Por outro lado, não podemos esquecer que essa preparação é importante, pois sem o domínio eficaz dessas competências, estaremos condenados à exclusão de uma participação ativa na sociedade enquanto cidadãos críticos e até a uma acrescida dificuldade no acesso a um estatuto socioeconómico digno e confortável.

Pesem embora algumas críticas que se possam fazer aos testes PISA_não podemos incorrer na veiedade de os ignorar, nem de não considerar os seus resultados, pois têm sido, como já se disse, por um lado, o motor de um amplo debate em torno da problemática da literacia e do papel da escola no desenvolvimento dessas competências, de discussões e reflexões sobre os níveis de literacia dos alunos portugueses, e, por outro lado, fator de algumas mudanças relevantes nas políticas educativas em Portugal. Talvez em virtude dessas mudanças, nestes testes que têm vindo a ser realizados de três em três anos, incidindo em particular sobre uma determinada competência literácita, o que se tem verificado, é que, paulatinamente, Portugal tem vindo a melhorar os seus resultados.

Na versão *online* do Jornal *Público* de 3-12-2013, sobre os resultados do PISA 2012, sob o título “Alunos portugueses mostram como em pouco tempo é possível melhorar, diz OCDE”, pode ler-se que “Portugal é um dos exemplos de evolução positiva”. Neste artigo destaca-se principalmente a evolução positiva nos desempenhos em literacia matemática, aliando-se esses resultados a uma recente reforma curricular (que segundo o autor do artigo “melhora a atitude dos alunos” em relação “à escola, em geral, e à Matemática, em particular”) e à implementação de um novo Programa, mas também se destaca a evolução positiva nos desempenhos em leitura e em ciências “Na Leitura e nas Ciências, Portugal melhorou cerca de dois pontos por ano em média — desde 2000, no primeiro caso, e desde 2006, no segundo.” (JP,2013)

Estamos perante a constatação, de que apesar das melhorias, os desempenhos dos alunos portugueses ainda não estão nos pontos desejados, continuando-se a perguntar sobre o papel que a escola tem desempenhado no processo de aquisição e desenvolvimento dessas competências, reforçando o já anotado por Dionísio (2000): “sempre que se fala de leitura, na sua aprendizagem e no seu uso, é para a escola que se aponta” (p.49).

Ainda segundo Kleiman, para quem a escola é a “a mais importante agência de letramento” (embora não a única), como já dissemos, é natural que lhe sejam imputadas responsabilidades. Também para Amor (1993) “Uma das funções básicas da escola é proporcionar aos aprendentes, mediante o convívio refletido com os textos, o desenvolvimento pleno quer das capacidades inerentes ao acto da leitura e da escrita quer dos hábitos e valores que as promovem e transformam em práticas culturais efetivas.” (p.82).

É neste entendimento, aliado às vozes que pontualmente se levantam (na sociedade em geral e na escola em particular) para afirmar que o insucesso escolar dos alunos na globalidade das áreas curriculares, se deve em grande parte às dificuldades no domínio da língua portuguesa, que se tem alargado a toda a comunidade educativa a responsabilidade pela promoção das competências de leitura e escrita, não a circunscrevendo apenas à disciplina de Português. Em julho de 2013, o GAVE publicava na edição eletrónica do EDUCARE, a propósito dos resultados dos exames nacionais de Português, as seguintes considerações:

As “fragilidades” diagnosticadas na análise dos resultados não prejudicam apenas o Português, mas a generalidade das disciplinas (...). Os alunos devem ver reforçadas as tarefas que permitam "o treino" da "coerência textual" e o "aperfeiçoamento do processo de escrita" já que deles depende o desempenho global em todas as matérias.

Esta conclusão não é no entanto nova, pois há muito que professores e investigadores o sabiam e o declaravam.

Em Castro (1995), pode verificar-se este mesmo entendimento, quando o Autor relembra que já na *Lei de Bases do Sistema Educativo* de 1986, essa responsabilidade transversal a todas as disciplinas era referida:

...na Lei de Bases de Sistema Educativo (LBSE) considera-se que todos os espaços curriculares são lugares de *desenvolvimento sistemático* e orientado de competências no domínio da língua materna (art.º 47º, 7.). Este princípio, parece-me, deve ser entendido na perspetiva da atribuição a *todos os professores* de tarefas de desenvolvimento estruturado e focalizado das capacidades comunicativas verbais dos alunos.” (Castro,1995, p. 97)

Esta responsabilidade, de todos os professores orientarem os alunos na aquisição e aprofundamento das competências de leitura e escrita, encontra-se igualmente reiterada não só em sucessivos documentos oficiais e textos normativos que regulam o processo educativo, referentes tanto ao ensino do Português, como também ao de outras disciplinas (como adiante veremos), mas também em muitos estudos que abordam o assunto: Castro 95; Dionísio, 2000; Harneski, 2013; Reis 2007; Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997; Tápia, 2003; Valadares, 2003.

Pelo exposto anteriormente, parece-nos acertado poder afirmar que a língua portuguesa ocupa uma a posição estruturante na construção do currículo, enquanto suporte e veículo de aquisições várias.

Esta noção, (mal entendida) e a referência à responsabilidade transversal do seu desenvolvimento, levou, porém a alguma resistência por parte dos professores de outras disciplinas por a considerarem de alguma forma uma intromissão nas suas áreas do saber o que fez com que declarações como “Todos os professores são professores de Português”, se tornassem tão “polémicas e ambíguas” (Dionísio, 2000, p. 49). O desvirtuamento da intenção original desta declaração não foi um exclusivo da realidade portuguesa, já que também Brozo, Moorman, Meyer & Stewart (2013), ao falar da noção de que “every teacher a teacher of reading” (p. 353), dizem que esta causou e continua a causar muitas divisões de opinião no seio da comunidade académica nos Estados Unidos. Não é por isso de estranhar que os professores portugueses tivessem enviesado a sua interpretação. De facto, segundo Castro (1995), a afirmação é falaciosa, pois não se trata de fazer de todos os professores, professores da disciplina de Português (porque a estes

cabe uma tarefa muito específica e especializada, que é tomar a própria língua, em todas as suas dimensões, objeto de estudo), mas a constatação de que para que essa transversalidade se tornasse efetiva, seria importante dotar os outros professores de capacidades e instrumentos que lhes permitissem assumir e partilhar a responsabilidade de promover e avaliar as competências de leitura e escrita. Em Reis (2007), podemos encontrar nas *Atas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*, a seguinte afirmação:

A noção de que o idioma é factor determinante de aquisição de conhecimento, de representação de conceitos e de comunicação de saberes afigura-se-me pacífica. Menos óbvio é que esta noção tenha penetrado de forma efectiva no nosso sistema de ensino e tenha sido interiorizada pelos seus actores particularmente pelos professores de outras disciplinas que não o português.” (p. 1),

o que justifica que entre as recomendações daquele evento se possa ler:

“(…)importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem excepção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteada pelo rigor e pela exigência de correcção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem.” (ibidem).

Na verdade, tudo na escola acontece através da língua, nas suas formas oral e escrita, por isso as competências de leitura e escrita têm de ser encaradas como transversais ao currículo, dado que “Todo o ensino e a aprendizagem se estruturam linguisticamente e a fala, a escrita e a leitura constituem factores fundamentais de desenvolvimento do processo intelectual.” (Niza, 1993, p.30)

Neste entendimento, podemos então debruçar-nos sobre a leitura e a escrita como práticas curriculares transversais fundamentais para a sustentação de todos os outros saberes. Não nos deteremos na análise detalhada dos mecanismos cognitivos que promovem a compreensão, nem nos contributos da investigação na área da psicolinguística para os descrever, nem abordaremos os mecanismos e modelos de construção da escrita, pois não é esse o objetivo deste trabalho, mas tão-somente abordaremos a leitura e a escrita na perspetiva acima referida.

Assim, e começando pela leitura como competência transversal ao currículo, é oportuno citar Dionísio (2000), que refere que “o sucesso escolar depende da leitura: todo o saber aí transmitido está preservado na escrita, o acesso a esse saber e a sua avaliação da sua aquisição implicam a leitura”. E acrescenta “Aprende-se as Ciências, a História, a Matemática e as Línguas Estrangeiras, lendo.” (p. 48). Fica aqui claro que o domínio da leitura é extremamente importante, dado ser um veículo de transmissão e de consolidação de saberes e que alunos com dificuldades de leitura e escrita estão em desvantagem, não só na disciplina de Português, mas em todas as outras áreas disciplinares. Alguns dos estudos referidos anteriormente, nomeadamente os testes PISA, comprovam, por exemplo, que quando os alunos não dominam satisfatoriamente as competências de leitura, não demonstram também grande sucesso na Matemática ou nas Ciências.

Por tudo isto, se constata que a leitura não pode ser apenas uma tarefa da disciplina de Português e que deve ser tarefa de todos os professores promover atividades de leitura em função dos objetivos e intenções da mesma. Segundo Amor (1993) “Como prática transversal [...] a leitura ocupa [...] parte considerável do tempo letivo global, sendo desejável que algumas capacidades, como as respeitantes ao exercício da leitura funcional, sejam promovidas nas restantes áreas disciplinares”, (p. 105). Desta forma, é salientada a dimensão funcional que a leitura e a escrita podem assumir nas várias disciplinas do currículo, proporcionando aos alunos momentos de aprendizagens significativas com usos “reais” das mesmas, por oposição a um certo artificialismo que por vezes é atribuído à leitura e à escrita praticada na aula de Português. (Amor, 1993; Carvalho, 2013; Geraldi, 1999.) Segundo este último Autor, essa artificialidade é facilmente comprovada pelo que são as práticas comuns em sala de aula: na aula não se escrevem textos, produzem-se redações, o que é simular a escrita; na aula não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise textual, o que é simular a leitura; na aula não se faz análise linguística, aplicam-se dados preexistentes, o que é simular a análise linguística. É portanto necessário alterar essas práticas, para poder chegar ao

domínio da língua como procedimento comunicativo de “ação sobre o outro” e “ação sobre o mundo”. (Geraldi, 1999, p.90).

Relativamente à escrita, e apesar de tendencialmente ser relegada para segundo plano em relação à leitura, essa perspectiva é profundamente incoerente, pois, conforme Carvalho (2013), são processos intrinsecamente ligados um ao outro:

o ler e o escrever são realidades indissociáveis, os processos de desenvolvimento do âmbito de cada um desses domínios estão intrinsecamente ligados um ao outro. Assim, da mesma forma que estudos vários demonstram como o uso da escrita contribui para o desenvolvimento das competências de leitura, outros evidenciam como as práticas de leitura são relevantes para o desenvolvimento da escrita. (p. 192)

e acrescenta

O próprio processo de escrita pressupõe leitura permanente, à medida que o texto vai sendo construído; o escrevente torna-se leitor e posiciona-se de uma forma mais ou menos crítica na revisão do texto que vai emergindo até ao momento em que se considere concluído” (ibidem).

O papel da escrita na escola, na dimensão transversal que temos vindo a abordar, está também ligado a uma dimensão muito importante relacionada com a avaliação, dado que, segundo o mesmo autor, serve de “meio de expressão do conhecimento adquirido, dimensão que assume a maior relevância nas situações de avaliação nas quais o sucesso depende não só da posse do conhecimento mas também da capacidade de o exprimir por escrito.” (Carvalho 2011, p. 225). É, portanto, clara, a necessidade de promover e desenvolver as competências de leitura e escrita em todas as disciplinas, e em todos os ciclos de ensino, especialmente na transição do 1º para o 2º ciclo do ensino básico, em que ocorre a compartimentação do currículo, passando a uma organização por disciplina e em que se espera ocorra a transição do “aprender a ler”, para o “ler para aprender” (Dionísio, Pereira & Viseu, 2011, p. 98; Lee & Spratley, 2010, p. 2).

Esta transversalidade tem, no entanto, sido nos últimos anos problematizada, pois considera-se que tem prevalecido uma perspectiva unidirecional, ou seja da disciplina de Português para as outras (Carvalho, 2013; Valadares, 2003), quando deveriam verificar-se práticas bidirecionais, em que os usos da leitura e da escrita noutras disciplinas seriam vistos como momentos em que o aluno pode realmente desenvolver essas competências.

Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) sublinham as vantagens desta bidirecionalidade referindo que

Vários estudos têm demonstrado um elevado nível de correlação entre o desempenho atingido nas competências de leitura e de expressão escrita em língua materna e o sucesso noutras disciplinas curriculares; inversamente tem sido igualmente demonstrado que quanto maior atenção for dada nestas à leitura e à escrita tanto melhores serão os resultados obtidos pela pelos alunos na disciplina de língua materna. (p. 40),

criando-se assim um “círculo virtuoso”. Este “círculo virtuoso” também é referido como benéfico e produtivo por Menezes (2009):

Há uma queixa frequente de que por lerem mal os alunos têm dificuldade com certos conteúdos. Diante dela, a escola deve trocar o círculo vicioso - em que o despreparo na língua dificulta a aprendizagem de outras matérias e perpetua o despreparo - por um círculo virtuoso - em que a leitura e a escrita melhorem em todas as áreas e ajudem na aprendizagem de qualquer conteúdo.
([www.http://revistaescola.abril.com.br](http://revistaescola.abril.com.br))

Mas, para que tal se verifique, é salientado por estes mesmos autores referidos, que é imprescindível, por parte da escola e de todos os professores, o envolvimento num trabalho colaborativo e pluridisciplinar com vista aos mesmos objetivos, o que requer (a nosso ver) toda uma nova forma de trabalhar e que implicaria uma diferente organização envolvendo uma maior flexibilização do currículo, assim como o investimento em formação inicial e contínua, não só dos professores de Português, mas de todas as disciplinas no sentido de os dotar de conhecimentos específicos sobre como e para quê usar as competências de leitura e escrita nas suas disciplinas.

A transversalidade de que temos vindo a falar, tem sido problematizada também na perspetiva de se saber quais as tarefas a desenvolver em cada disciplina, ou quais as estratégias a utilizar em cada contexto específico, para que a compreensão se produza eficazmente, dado que cada área do saber constitui um contexto linguístico diferente e específico, tal como afirmam Dionísio, Viseu e Melo (2011) “a aprendizagem do conhecimento curricular é, antes de tudo, uma questão de linguagem” e “ a cada conteúdo disciplinar corresponde uma linguagem, textos e tarefas de os ler e escrever“, acrescentando, ainda “Assume-se, portanto, que literacias, aprendizagem e ensino para

além de serem processos intimamente interligados são específicos das disciplinas em que ocorrem.” (p. 1141).

A utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas aplicadas à de leitura dos diversos tipos de textos, utilizados nas diferentes áreas curriculares, têm sido apontadas por vários autores como um dos fatores que mais contribui para a eficácia da compreensão (Giasson, 1993; Sequeira, 1990; Solé,1992; Tapia, 2003). No relatório sobre os resultados do PISA 2001, é concluído que os alunos com melhor desempenho tendem não só a ler variados tipos de textos, como a usar mais estratégias de leitura: estratégias de *controlo*, que incluem a ativação de conhecimentos prévios e o relacionamento de conteúdos, e estratégias de *elaboração*, como, por exemplo, estabelecer inferências ou fazer deduções (Ramalho 2001, pp. 38-39). Recorde-se a este propósito que para a OCDE:

ler para participar eficazmente nas sociedades contemporâneas requer mais do que isto [decodificar texto escrito, construir sentidos a partir de palavras e estruturas gramaticais, pelo menos a nível superficial]: depende também da capacidade de ler entre as linhas (inferir) e refletir sobre as intenções e audiências esperadas dos textos; reconhecer os dispositivos usados pelos produtores dos textos para veicular as mensagens e influenciar os leitores; a capacidade de construir sentido a partir das características estruturais e formais dos textos; construir sentidos relacionando os textos com os contextos em que aparecem. (OCDE, 2001, p. 9)²

Desta forma é salientado que o ato de ler para construir sentido implica a utilização de estratégias. É, portanto, consensual que a utilização de estratégias de ativação, regulação, manutenção e monitorização da compreensão aplicadas antes, durante e após o ato de leitura, não só são fundamentais para a compreensão, como por serem de “lenta aquisição, têm um carácter permanente” (Sequeira, 1990), permitindo assim que o leitor possa utilizá-las ao longo da vida; de acordo com Sardinha (2007), “No ensino da leitura exige-se uma aprendizagem continuada e é melhor leitor aquele que conseguir adquirir hábitos de leitura para a vida.” (p.2). É também consensual que ler é uma prática social que pode acontecer em diferentes espaços, com características muito

² Tradução nossa.

específicas e que envolve vários tipos de textos. Essas circunstâncias, assim como as finalidades da leitura determinam os procedimentos a adotar. Em cada circunstância, lê-se por motivos diferentes, que determinam procedimentos ou estratégias também diferentes para se lidar com o material de leitura. Podemos ler para estudar; para aprender; para obter uma informação específica; para seguir instruções; para produzir conhecimento para produzir outros textos; para verificar se houve compreensão; por prazer. O que não é consensual e tem vindo a dividir as opiniões e posições da comunidade académica, é o que se refere ao tipo de estratégias ou abordagens a adotar na leitura dos diferentes textos usados em contexto escolar para promover a compreensão. Brozo, Moorman, Meyer & Stewart (2013), referem que esta questão se coloca há décadas e que tem dividido os estudos sobre o assunto, criando essencialmente duas correntes de pensamento ou duas perspetivas de abordagem da leitura, que definem genericamente como “content literacy strategies” *versus* “discipline – specific literacy”. A primeira consiste na aplicação de estratégias de leitura genéricas geralmente usadas na aula de língua (estratégias de seleção; de antecipação; de inferência e de verificação) aos vários tipos de textos nas diferentes disciplinas do currículo, numa “generic approach”, que segundo os autores segue uma abordagem “outside-in”, já que essas estratégias são “empurradas” para dentro das disciplinas e aplicadas a qualquer texto. A segunda defende uma “disciplinary literacy approach”, numa abordagem “inside-out”, já que são os textos e os objetivos de leitura que ditam as estratégias a usar. A “generic approach”, apesar de ter sido sustentada por alguns autores, como sendo a base imprescindível para a compreensão (Vacca & Vacca, 1999, por exemplo) foi alvo de críticas por parte de outros, nomeadamente Fang (2012); Lee & Spratley (2010); Wilson (2011) que alegam que esta abordagem é insuficiente, dado cada área curricular ter as suas idiossincrasias e linguagens específicas (metalinguagens) e que, o objetivo das diferentes disciplinas é desenvolver nos estudantes capacidades cognitivas específicas:

the real goal of disciplinary instruction in science, math, social studies, and literature is to develop in students the capacity to think, read, and write like an insider or expert, and that generic literacy strategies are inadequate tools for meeting this goal.

(Moje, 2008; Shanahan & Shanahan, 2012 *apud* Brozo, Moorman, Meyer & Stewart, 2013, p. 355).

Por outro lado, admitem que também a "disciplinary literacy approach" apresenta fragilidades, dado que requer uma maior dependência do professor, como leitor-mediador mais experiente. Em suma, reconhecidas as fragilidades e as mais-valias de cada abordagem defende-se que o ideal seria conseguir-se, através do diálogo efetivo entre professores e investigadores, uma abordagem híbrida que incorpore o melhor das duas (Wilson, 2011). Uma abordagem híbrida, tendo em conta as características de cada área curricular, é também a proposta de Lee & Spratley (2010) que defendem que a aplicação de estratégias de leitura genéricas são a base, mas não o suficiente para uma compreensão proficiente, reconhecendo que a compreensão é o resultado de interações dinâmicas entre conhecimentos prévios estratégias de leitura e objetivos de leitura.

Destes pressupostos resultam algumas reflexões sobre páticas pedagógicas, das quais se destacam, por exemplo, que em Matemática, devido às características da grande maioria dos textos (textos descontínuos) são necessárias estratégias de leitura não lineares, uma "literacia matemática", já que a Matemática em si já é uma linguagem, uma forma de comunicação. A Matemática, tal como as Ciências usa uma linguagem mais hermética e específica, composta por um léxico particular, por símbolos e sinais próprios, que é imprescindível os alunos conhecerem, no entanto também usa a linguagem natural para definições, explicações, formulação de problemas. É portanto uma linguagem mista que requer estratégias de compreensão também mistas. Em História, a capacidade de ler e compreender documentos sobre a sociedade, a política e a economia, é talvez a forma mais direta de preparar os alunos para serem cidadãos críticos e interventivos. No entanto os materiais de leitura usados em História, nem sempre ajudam os mais jovens dado que nem sempre se acede a documentos autênticos e os textos dos manuais, onde a informação já está simplificada, representam para os alunos uma sucessão cronológica de factos inquestionáveis. Para que tal não aconteça, é necessário o uso de fontes diversificadas e o seu cruzamento para corroborar informações e distinguir

pontos de vista. Esse trabalho requer, no entanto, pela diversidade de textos uma variedade de estratégias de interpretação.

Tais estratégias terão de ser trabalhadas ao longo do currículo e, neste *sentido*, é *importante interpelar programas e orientações curriculares a fim de* compreender de que modo as preocupações políticas são traduzidas para a prática docente.

2. O DISCURSO REGULADOR OFICIAL

Como anteriormente se disse, a preocupação com os fracos desempenhos de literacia dos alunos portugueses e o debate sobre o papel da escola no desenvolvimento de competências de literacia, tem levado a mudanças no discurso oficial que se têm traduzido em alterações nas políticas educativas. O lugar estruturante da disciplina de Português no currículo, assim como a responsabilidade de todos os professores orientarem os alunos na aquisição e aprofundamento das competências de leitura e escrita, encontra-se reiterada em sucessivos documentos oficiais e textos normativos que regulam o processo educativo, referentes não só ao ensino do Português, como também ao de outras disciplinas.

2.1. NA ÁREA DO PORTUGUÊS

O papel que a leitura e a escrita desempenham nos processos de aquisição, elaboração, transmissão e avaliação de conhecimentos no currículo, está reconhecido em vários documentos de caráter regulador e programático desde há algumas décadas.

Assim, começando pela Lei de Bases de Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, logo no art.º 7º onde se encontram explanados os objetivos do Ensino Básico pode ler-se na alínea g) :“Desenvolver o conhecimento e o apreço por valores característicos da *língua*, história e cultura portuguesas.” E no art.º47º, acerca do desenvolvimento curricular, no seu ponto 7º, estabelece-se que:

o ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português. (LBSE, art.º 47º, 7.).

Esta lei, que estabelece o quadro geral do sistema educativo, apesar de ter ao longo dos tempos sofrido algumas alterações, no seu essencial permanece o quadro de referência do sistema educativo português, e como se viu, estabelece desde logo, não só a importância da língua portuguesa como valor cultural a ser conhecido e valorizado por

todos, como a atribuição de responsabilidades a todos os professores em todas as componentes curriculares pelo desenvolvimento de competências comunicativas dos alunos. Estava assim, estabelecido o primeiro reconhecimento oficial das competências de leitura e escrita como transversais ao currículo.

Em 1991, no contexto da reforma consignada no Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto são publicados os Programas de Português para o Ensino Básico. Naquele Decreto-lei, é de novo valorizada a língua materna, enquanto transversal a todo o currículo por ser o suporte de aquisições múltiplas, podendo ler-se no art.º9º sobre “Formações Transdisciplinares”, no seu ponto 3 “Todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário intervêm no ensino-aprendizagem da língua materna, devendo contribuir para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português.” O programa organizado em função dos domínios Ouvir/Falar, ler e Escrever, refere que “A adoção desta perspectiva pedagógica, contribuirá para que o aluno, ao longo do Ensino básico, na língua em que se pensa, fala e escreve, construa a sua identidade e a sua relação com o mundo” (p.50)

No que se refere à leitura, que o texto Programático divide em “leitura recreativa”, “leitura orientada” e “leitura para informação e estudo”, define-se esta como “um processo universal de obtenção de significados” e recomenda-se que a escola “deve ajudar o aluno a apropriar-se de estratégias que lhe permitam aprofundar a sua relação afectiva e intelectual com as obras, a fim de que possa traçar progressivamente o seu próprio percurso enquanto leitor e construir a sua autonomia face ao conhecimento” (p.19). Desta forma, salienta-se o papel da leitura como veículo de acesso e de progressiva autonomia na obtenção de conhecimento.

Quanto à escrita, ela é entendida como uma prática que “organiza e desenvolve o pensamento, acelera aquisições linguísticas, permite ler melhor e aprender mais” (p.39) e ainda que “ A interiorização de hábitos de escrita decorre da frequência da sua prática” (ibidem). Está deste modo reconhecido não só o papel da escrita nas suas várias dimensões (como processo de organização do pensamento, e ferramenta de

aprendizagem de outros saberes), como é também destacada a sua relação intrínseca com a leitura e ainda é reconhecido que a frequência com que os alunos se envolvem na sua prática é determinante para o domínio desta competência.

Em 1997, o Ministério da Educação publica um estudo intitulado *A Língua Materna na Educação Básica, Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*, da autoria de Inês Sim-Sim, Inês Duarte e Maria José Ferraz. Este estudo não pretende alterar nada em relação aos Programas vigentes, configurando-se apenas como "instrumentos de trabalho, pontos de apoio à prática dos professores." (p.8). Na *Nota Introdutória* ao estudo, pode ler-se que "Trata-se de um trabalho elaborado com o maior rigor científico mas também com o necessário pragmatismo, o qual poderá ajudar os professores, não apenas os de Língua Portuguesa, mas de todas as áreas curriculares, a equacionar como poderão ajudar as nossas crianças e jovens a manusear esse instrumento precioso que é a Língua Materna". (idem, p.7). Nos "Princípios orientadores do Ensino da língua Materna", salienta-se, no ponto 5., competir à escola: "Capitalizar o crescimento linguístico em língua materna na aprendizagem das línguas estrangeiras e das restantes disciplinas curriculares". (idem p. 41).

Desta forma, também neste estudo é reconhecida a importância do domínio de competências em língua portuguesa como fator de favorecimento na aprendizagem dos outros saberes e preconizado o envolvimento de todas as áreas curriculares no seu "manuseamento".

No que se refere à leitura, é apontado como "Objetivo de desenvolvimento" do 3º Ciclo, a "Fluência de leitura e eficácia na selecção de estratégias adequadas ao fim em vista", estabelecendo que no final do Ensino Básico, os alunos devem ser capazes de não só ler com fluência, como também utilizar chaves linguísticas e textuais para desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos; seleccionar as fontes de informação e as estratégias de leitura adequadas à tarefa a realizar; resumir e reduzir a esquema um texto com objectivo de estudo". (idem, p.64). Assim, valoriza-se a

leitura com diferentes finalidades e a importância do ensino de estratégias a selecionar para atingir os objetivos visados.

No que se refere à escrita, é mencionado como objetivo a desenvolver no 3ºCiclo, a "Naturalidade e correção no uso multifuncional da escrita", recomendando que no final do Ensino Básico, para além de escreverem, "com correção ortográfica, diversidade sintáctica e vocabulário rico, diferentes tipos de texto, respondendo a diferentes objectivos comunicativos, os alunos devem ser capazes de dominar as técnicas de escrita compositiva para elaboração de conhecimento, redigir projectos de trabalho, resumir textos informativos e reduzir um texto a esquema, escrever notas a partir de textos lidos ou de comunicações orais, para reter informação ou para a reorganizar e de usar a escrita como forma de organização do pensamento." (idem, p. 81). Desta forma é destacado o uso da escrita com múltiplas finalidades, assim como a criação de automatismos no ato da escrita, que permitam usá-la com naturalidade e correção.

No *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (Ministério da Educação, 2001a), considera-se, no capítulo das competências gerais, entre outras, que "o aluno deverá ser capaz de usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio" (p. 15). No que se refere às competências específicas, o mesmo documento assume como metas respetivamente para a leitura e para a escrita "ser um leitor fluente e crítico" e "o uso multifuncional da *escrita, com correção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de texto*. (idem p. 31). Neste documento a competência de leitura é entendida como "o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento. (idem,p.32) e a escrita como " o produto, dotado de significado e conforme à gramática da língua, resultante de um processo que inclui o sistema de representação gráfica adotado. Esta competência implica processos cognitivos e linguísticos complexos, nomeadamente os envolvidos no planeamento, na formatação linguística, na revisão, na correção e na reformulação do texto (ibidem). Neste

sentido, este documento acrescenta apenas o destaque para a complexidade da competência de escrita e para os processos cognitivos que devem ser implicados nos processos de revisão e reformulação.

Este documento foi, como é do conhecimento geral, revogado pelo Despacho nº 17169/2011, devido às “insuficiências” nele encontradas, dando então lugar à apresentação dos Programas de Português de 2009, coordenados pelo Professor Carlos Reis.

Na sua Introdução, neste documento de 2009, é salientado que estes programas tomam como ponto de partida os Programas de 1991 (Ministério da Educação, 2009, p.3), estabelecendo com eles uma relação de continuidade e aprofundamento. Neles se afirma também que a sua elaboração tomou por referência cinco documentos; *A língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho* (1997); o *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais* (2001); o *Programa Nacional de Ensino do Português*, em curso desde 2006; o *Plano Nacional de Leitura* (2007); as *Atas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (2008) e o *Dicionário Terminológico* (2008).

Na “Parte I”, destaca-se a afirmação inequívoca de que a aprendizagem da língua não se esgota na aula de português e de que o princípio da transversalidade da língua é relevante: “se o ensino do Português previsto nestes programas se desenrola numa aula específica e com um professor formado para o efeito, isso não significa que nessa aula e com esse professor se esgote, para o aluno, a aprendizagem do idioma e a sua correcta utilização.” (Ministério da Educação, 2009, p. 6).

Destaca-se ainda o reconhecimento de que a aprendizagem do português constitui um importante fator de sucesso escolar:

Sendo a língua de escolarização no nosso sistema educativo, o português afirma-se, antes de mais por essa razão, como um elemento de capital importância em todo o processo de aprendizagem, muito para além das suas “fronteiras” disciplinares. O princípio da transversalidade afirma aqui toda a sua relevância o que significa que a aprendizagem do português está directamente relacionada com a questão do sucesso escolar em todo o cenário curricular (...) (idem, 12)

Neste documento, ainda, entende-se por leitura:

(...) o processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo. A leitura exige vários processos de actuação interligados (decifração de seqüências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.); em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como actividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal” (idem, p. 16),

e por escrita:

(...) o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto). (ibidem)

Ressaltam destas concessões, certamente resultantes de mudanças sociais, do avanço tecnológico, e da necessidade de atualização em relação às novas literacias, a noção mais lata da leitura e dos seus suportes e linguagens. Relativamente à escrita, o seu conceito também é atualizado, ressaltando o carácter complexo e multifacetado do seu processo de produção.

Em 2012, o Ministério da Educação e Ciência inicia mais uma a revisão do Currículo Nacional “com o objetivo de elevar os padrões de desempenho dos alunos em Portugal”. O Despacho n.º 5306/2012, publicado em Diário da República O Ministro da Educação esclarece que:

O Ministro da Educação e Ciência [...] determinou como primeira medida que o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais deixasse de se constituir como documento orientador do Ensino Básico pelas insuficiências que continha e que se vieram a manifestar como prejudiciais. Desta forma, o desenvolvimento do ensino será orientado por Metas Curriculares nas quais são definidos, de forma consistente, os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respectivos programas curriculares.

Estavam assim criadas as *Metas Curriculares*, que passam então a ser consideradas documento de referência para o ensino do Português, e que progressivamente foram implementadas na maioria das áreas curriculares. Apesar das muitas vozes que se insurgiram contra a sua implementação, por as considerarem demasiado prescritivas e impositivas, e um retrocesso relativamente ao programa de

2009, por irem contra vários dos princípios nele enunciados, nomeadamente no que se refere à flexibilidade na gestão dos conteúdos e à progressão por ciclo, que com a introdução das Metas que alegadamente vieram “clarificar” os conteúdos a serem lecionados, passou a ser perspectivada por ano de escolaridade. A obrigatoriedade do seu cumprimento, a extensão de conteúdos a lecionar e a obsessão por tudo que pode ser treinado, quantificado e medido com exames, também foram alvo de duras críticas. Não obstante e após um breve período de discussão pública, a mesma equipa que redigiu as Metas Curriculares de Português de 2012, foi encarregada pelo Ministério da Educação e Ciência de elaborar o documento programático atualmente em vigor.

Em maio de 2015, é assim publicado o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, da autoria de Helena Buescu e seus colaboradores. O programa apresenta algumas diferenças relativamente ao de 2009, devido, principalmente, à incorporação das Metas Curriculares de que falamos anteriormente e com as quais está “profundamente articulado” (Buescu, Morais, Rocha Magalhães, 2012),p.3).

Relativamente à leitura e à escrita, a principal diferença reside talvez no seu envolvimento no novo domínio, de *Educação Literária*, perspectivando-se assim, em mais uma dimensão, ou seja ao serviço do estudo de um objeto muito específico que é o texto literário. Nos *Objetivos* do Programa, podemos entrever uma perspectiva um pouco mais redutora e tradicional das competências de leitura e escrita, no entanto o reconhecimento dos “domínios da leitura e da escrita do português como principal veículo da construção [...] do conhecimento”, continuam patentes:

- Adquirir, interiorizar e automatizar os processos que permitem a decodificação do texto escrito, com vista a uma leitura individual fluente.
- Desenvolver e consolidar a capacidade de leitura de textos escritos, de diferentes géneros e com diferentes temas e intencionalidades comunicativa.
- Desenvolver a capacidade de adequar formas de escrita a diferentes situações de comunicação e em contextos específicos, fazendo uso reflexivo das diversas modalidades da língua.
- Produzir textos com objetivos críticos, pessoais e criativos.
- Produzir textos escritos de diferentes categorias e géneros, conhecendo e mobilizando as diferentes etapas da produção textual: planificação, textualização e revisão.

- Consolidar os domínios da leitura e da escrita do português como principal veículo da construção crítica do conhecimento. (Idem, p. 5)

Finalmente, no que se refere à avaliação das competências de leitura e escrita, é de destacar de entre os normativos legais que referem a avaliação das competências comunicativas no currículo, o Despacho Normativo 24/A/2012, que estabelece um novo regime de avaliação dos alunos no ensino básico, e que entre outras coisas, reitera a compreensão e expressão em língua portuguesa como componente transversal ao currículo e remete para a responsabilidades de *todas as disciplinas* as avaliarem:

A aprendizagem relacionada com as componentes do currículo de carácter transversal ou de natureza instrumental, nomeadamente no âmbito da educação para a cidadania, da compreensão e expressão em língua portuguesa e da utilização das tecnologias de informação e comunicação, constitui objeto de avaliação em todas as áreas disciplinares e disciplinas, de acordo com o que o conselho pedagógico definir. (Despacho Normativo 24/A/2012, artº5,2)

Assim se verifica que, de acordo com os normativos legais, as competências de compreensão e expressão devem ser objeto de avaliação de todas as disciplinas, levando assim a depreender que as práticas letivas e avaliativas de todas as áreas curriculares devem também ser orientadas, tendo em conta essas competências.

2.2. NO RESTANTE CURRÍCULO

Retomando o que já foi anteriormente referido acerca da responsabilidade de todos os professores orientarem os alunos na aquisição e aprofundamento das competências de leitura e escrita, analisaremos de seguida alguns dos documentos oficiais e textos normativos que regulam o processo educativo das disciplinas de Ciências Naturais, História e Matemática.

A análise dos documentos incidirá apenas naqueles que se encontram atualmente em vigor e será relativa apenas às áreas curriculares mais diretamente estudadas neste trabalho. A perspetiva desta breve análise será também feita apenas em função daquilo que o discurso oficial e regulador refere acerca da promoção e avaliação das

competências de leitura e escrita nessas disciplinas, porque tal como afirma Carvalho (2013), "nem sempre se consegue definir claramente aquilo que constitui um simples uso da linguagem e aquilo que configura uma atividade que visa intencionalmente o desenvolvimento de uma determinada competência de uso." (p.195)

Assim, em Ciências Naturais, no documento intitulado "Orientações Curriculares 3º Ciclo", que se institui como Programa da disciplina, nas *Competências Específicas Para a Literacia Científica a Desenvolver Durante o 3º Ciclo*, propõe-se o

uso da linguagem científica, mediante a interpretação de fontes de informação diversas com distinção entre o essencial e o acessório, a utilização de modos diferentes de representar essa informação, a vivência de situações de debate que permitam o desenvolvimento das capacidades de exposição de ideias, defesa e argumentação, o poder de análise e de síntese e a produção de textos escritos e/ou orais onde se evidencie a estrutura lógica do texto em função da abordagem do assunto (Ministério da Educação, 2001-b, p. 7)

Deste modo, é explícita a sugestão de tarefas de aprendizagem, em que o aluno por meio da leitura e da escrita, utilize a linguagem científica, sendo capaz de se expressar de forma correta e organizada, expondo quer oralmente quer por escrito, as suas ideias e argumentos.

Relativamente à avaliação, para além da natural associação aos momentos formais de avaliação em que a leitura e a escrita são o meio de compreender e transmitir conhecimento, o mesmo documento refere ser importante

desenvolver e avaliar a competência para compreender a linguagem e a argumentação científicas, de um modo crítico, bem como a apresentação das ideias científicas –por exemplo, através de cartazes ou oralmente, aos colegas, professores ou agentes da comunidade. Interessa não só verificar se os alunos compreendem o que uma ideia é mas também porque é que ela é importante. (idem p. 8),

ou seja, a escrita e a oralidade (naturalmente mediadas pela leitura) são entendidas não só como veículo de acesso e de expressão de conhecimento, como está subentendido o trabalho metacognitivo (de reflexão) que elas pressupõem.

Na disciplina de História, o *Programa* de 1991, assim com o *Documento de Apoio às metas 2013 (orientações pedagógico-didáticas)* referem a necessidade da seleção e uso de recursos diversificados, nomeadamente quanto à natureza dos textos "texto historiográfico, documental e ficcional", assim como o seu tipo de registo "documento

governamental, privado, económico, religioso”, estando ainda previsto o uso e tratamento de textos não contínuos “iconografia, (...) tabelas, gráficos e frisos cronológicos, documentação cartográfica.” (Ribeiro, Nunes & Cunha, 2013, p.7). No mesmo documento, são apontadas como *Capacidades transversais a desenvolver ao longo do 3.º Ciclo do Ensino Básico*, no que se refere à *comunicação/Transmissão do saber histórico*: “Produzir um discurso coerente, correto e fundamentado, utilizando de forma adequada o vocabulário específico da área de saber para comunicar o conhecimento histórico adquirido.” (ibidem).

No que se refere à avaliação, o Programa da disciplina, recomenda “a apreciação, com base em critérios precisos, dos diversos produtos em que se concretizam as aprendizagens, desde o caderno diário e dos *dossiers*, às diferentes comunicações verbais estruturadas (comentários e sínteses escritas, participações em debates) (...)” (Ministério da Educação, 1991, p.147).

Perante estes documentos, pode-se concluir que nesta disciplina devem ser valorizados, para além das atividades de pesquisa, seleção e organização da informação com recurso a diferentes tipos de texto, o uso correto das competências de leitura, escrita (e oralidade) para comunicar de forma adequada o saber adquirido. Também nesta disciplina se salienta o uso do vocabulário específico da área, o que pressupõe a sua aquisição mediada pela leitura, recorrendo a estratégias específicas.

A Matemática, à semelhança do Português, é considerada uma disciplina estruturante no currículo, por contribuir para a estruturação do pensamento, e a literacia matemática ser considerada fundamental para o pleno exercício da cidadania.

Tal como em Português, foi recentemente implementado um novo Programa que integra as Metas Curriculares para a disciplina. Assim, nesse documento salienta-se a *compreensão*, como objetivo primordial do ensino da Matemática: “está subjacente a preocupação de potenciar e aprofundar a compreensão, que se entende ser um objetivo central do ensino” (Ministério da Educação, 2013, p.1).

No Currículo Nacional de 2001, pode ler-se que:

Ser matematicamente competente hoje envolve (...):

- A tendência para procurar ler apreciar a estrutura abstracta que está presente numa situação seja ela relativa a problemas do dia-a-dia, à natureza, ou à arte (...).
- A tendência para usar a Matemática, em combinação com outros saberes, na compreensão de situações da realidade (...).” (Ministério da Educação, 2001- a, p.57)

Relativamente à comunicação, o Programa preconiza que:

Oralmente, deve-se trabalhar com os alunos a capacidade de compreender os enunciados dos problemas matemáticos, identificando as questões que levantam, explicando-as de modo claro, conciso e coerente, discutindo, do mesmo modo, estratégias que conduzam à sua resolução. Os alunos devem ser incentivados a expor as suas ideias, a comentar as afirmações dos seus colegas e do professor e a colocar as suas dúvidas. Sendo igualmente a redação escrita parte integrante da atividade matemática, os alunos devem também ser incentivados a redigir convenientemente as suas respostas, explicando adequadamente o seu raciocínio e apresentando as suas conclusões de forma clara, escrevendo em português correto e evitando a utilização de símbolos matemáticos como abreviaturas estenográficas. (Ministério da Educação, 2013, p.5)

Desta forma, os documentos mencionados salientam a importância da compreensão, competência essa, que é necessariamente mediada não só pela oralidade, como pela leitura com essa finalidade. Salientam ainda a utilização da matemática para a compreensão de acontecimentos do dia-a-dia. Esta ligação às situações do cotidiano contribui, não só para facilitar a compreensão de noções abstratas, como para encontrar finalidades “reais” do uso dos enunciados matemáticos, através de uma diversidade textual e situacional. Finalmente é ressaltada a comunicação, salientando-se a importância da correção linguística nela envolvida quer oralmente, quer por escrito, insistindo-se que tal correção deve ser incentivada e valorizada pelo professor.

Nos documentos analisados, é notória a preocupação com a correção linguística, e com as competências de leitura e escrita na aquisição, compreensão e expressão de conhecimentos. É também uma evidência que o desenvolvimento dessas competências é objetivo integrante das disciplinas a que se referem. Resta saber de que forma os professores entendem estes documentos e se integram efetivamente os seus pareceres nas suas práticas letivas.

CAPÍTULO II

O ESTUDO EMPÍRICO

1. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Na sequência da reflexão teórica feita no capítulo anterior, e da qual sobressaem algumas linhas de trabalho, impõe-se-nos como problemática a estudar as práticas escolares que dão corpo às novas concepções sobre a importância da literacia e, em consequência, à cada vez maior preocupação por parte da escola, e por extensão da sociedade, com a aquisição das competências necessárias para a participação plena nos atos sociais que envolvem a leitura e a escrita. Como ficou visto, muita coisa tem mudado ao nível das políticas educativas, que preconizam mudanças também nas práticas docentes.

Na realidade nacional, tais preocupações traduziram-se em alterações no discurso oficial das políticas educativas (vejam-se, por exemplo, as sucessivas alterações curriculares e normativas), preconizando-se que: a aquisição dessas competências é de carácter transversal e multidisciplinar (GAVE, 2013; Ministério da Educação, 1991-a, 2001, 2009; Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997) instituindo que todos os professores, independentemente da sua área curricular, têm a responsabilidade de orientar os alunos na aquisição e aprofundamento de competências relativas à leitura e à escrita (Castro, 1995; Harneski, 2013; Reis, 2007) e que a sua aprendizagem é um processo a desenvolver ao longo da vida, (Colomer, 2003; Ministério da Educação, 2001; 2009; 2015; Sequeira, F., 1989; Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).

Paralelamente, como atrás se disse, foram sendo realizadas investigações e estudos nacionais e internacionais que problematizam essa transversalidade (Brozo, 2011), defendendo uns que as estratégias gerais de desenvolvimento da compreensão são aplicáveis a todas as áreas curriculares (Vacca & Vacca, 1999, Valadares, 2003), argumentando outros (numa perspetiva mais atual) que as estratégias gerais são a base imprescindível da compreensão, mas que cada área curricular tem as suas idiosincrasias e linguagens específicas (metalinguagens) e que, portanto, tem de haver estratégias de

compreensão específicas e contextualizadas em cada disciplina, (Fang, 2012; Lee e Spratley, 2010; Wilson, 2011).

Neste cenário, justifica-se a eleição desta problemática da presença das competências de leitura e escrita no currículo, como forma de compreender a recepção efetiva da escola e dos professores a esta nova realidade e em cujo âmbito parece ser relevante colocar uma questão como: *Que tipo de uso é feito da leitura e da escrita nas diversas áreas curriculares?*

A fim de lhe dar resposta, o estudo empírico que desenvolvemos visa concluir se a presença e desenvolvimento de tais competências faz parte das práticas pedagógico-letivas dos professores das diferentes áreas disciplinares e de que modo.

Para concretizar este objetivo do estudo, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1) *Identificar as percepções que os professores têm sobre a presença, finalidades e funções da leitura e a escrita, para a aprendizagem nas suas disciplinas, especificamente quanto a:*

i) textos que usam;

ii) finalidade para essa leitura e escrita.

iii) modo como fazem ler esses textos pelos alunos;

O intuito deste objetivo é principalmente estimar as concepções dos professores acerca dos textos e suas finalidades nas suas disciplinas, o por quê e para quê da sua existência nos manuais e outros materiais auxiliares, assim como caracterizar o tipo de trabalho de que são alvo. Em última instância, pretendemos compreender a importância que os professores atribuem, em função da sua disciplina, ao trabalho de leitura e de escrita de textos; se os consideram fundamentais, complementares ou apenas acessórios para a compreensão dos conteúdos e produção de conhecimento.

2) *Caracterizar práticas de leitura e escrita nas disciplinas de História, Ciências Naturais e Matemática do 3º ciclo;*

Este objetivo está diretamente ligado ao objetivo geral deste trabalho, tendo a particularidade de especificar o contexto em que ocorre. Pretende-se assim caracterizar as práticas de leitura e escritas levadas a cabo pelos professores e alunos em três domínios curriculares particulares, tentando compreender se essas práticas ocorrem de forma rotineira, contextualizadas e objetiva, sendo um meio privilegiado para um correto trabalho de interpretação, ou se pelo contrário são irregulares e servem apenas de suporte à aprendizagem o de conteúdos gerais e à avaliação dos mesmos.

3) Conhecer as concepções do professor de português sobre as funções da leitura e da escrita praticada nas restantes áreas curriculares.

Com este objetivo, deseja-se conhecer as concepções de um sujeito cujas características são diferentes dos anteriores. O destinatário desta indagação, enquanto professor de português, é um especialista no que à leitura e à escrita diz respeito, conhecedor do trabalho de interpretação, transformação e produção textual. No entanto, muitas vezes devido a questões de ordem profissional ou pessoal (a organização da escola, do currículo, do horário laboral; o estilo do professor ou as suas próprias crenças e convicções) impedem-no de conhecer verdadeiramente o trabalho dos seus colegas e de saber se e como são utilizadas a leitura e a escrita nas suas disciplinas, assim como, se essas competências são devidamente valorizadas e avaliadas.

2. OPÇÕES METODOLÓGICAS

De acordo com os objetivos atrás delineados, e tendo em conta os procedimentos escolhidos para a recolha de dados, este estudo, pese embora o número restrito de sujeitos, constitui-se como uma investigação próxima do *survey*, uma inquirição de um dado número de sujeitos, com vista à descrição de um dado fenómeno (Freitas, Oliveira, Sacool, Moscarola, 2000). Na verdade, o *survey* é um dos métodos de pesquisa mais abrangentes e versáteis em investigação social empírica, podendo constituir-se desde um simples instrumento de inquérito em pequena ou grande escala, até à mais aprofundada entrevista, podendo ainda ser aplicado aos mais diversos objetos:

Survey research is one of the most important areas of measurement in applied social research. The broad area of survey research encompasses any measurement procedures that involve asking questions of respondents. A "survey" can be anything from a short paper-and-pencil feedback form to an intensive one-on-one in-depth interview. (William, 2006)

Na medida em que pretendemos também explorar o fenómeno, dado que ainda não é um facto assumido na escola, podemos considerar este *survey* de natureza não só descritiva como exploratória, pois segundo Babbie (1999); Freitas (2000) e May (2004) citados por Macedo & Franco (2013), os objetivos do *survey* podem ser “descritivos, quando têm como objetivo primordial a descrição das características de determinado fenómeno, ou o estabelecimento de relações de variáveis” ou “exploratórios, quando têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito ou o aprimoramento de ideias.”

No quadro dos surveys, os procedimentos metodológicos adotados são os quantitativos. “ Como principais características do método de pesquisa survey [...] o interesse é produzir descrições quantitativas de uma população” (Freitas, Oliveira, Sacool, & Moscarola 2000,p. 105). Assim, na medida em que pretendemos também informação qualitativa, mais vantajosa no contexto que estudamos, este estudo não se assume como um *survey* “puro”. Com efeito os procedimentos por nós usados são mistos, uma vez que utilizaremos uma abordagem quantitativa baseada na aplicação de inquéritos por questionário, complementada por uma abordagem mais naturalista, característica do

paradigma qualitativo, baseada na aplicação de um inquérito por entrevista. Embora estes dois paradigmas sejam muitas vezes "retratados como paradigmas distintos e incompatíveis em investigação educacional, a sua utilização sequencial ou paralela é útil, pois, segundo estas mesmas autoras "se dirigem para diferentes tipos de questões" (Morais & Neves, 2007, p.75) complementando-se assim dados de natureza mais estatística com outros de natureza mais interpretativa e indutiva aquando da sua recolha e análise.

Não tendo como objetivo generalizar, mas tão simplesmente explorar, sobretudo dadas as limitações que se colocam num estudo com os constrangimentos temporais como este que desenvolvemos, a amostra que nos propusemos investigar é constituída por um grupo de 15 professores das disciplinas de História, Ciências Naturais e Matemática de turmas do ensino básico, do 3º ciclo, numa escola de tipologia EB 2,3/S do Distrito de Braga, que se constitui como Agrupamento Vertical. Trata-se de uma amostra obtida de forma aleatória e por conveniência, ou seja, uma vez que os sujeitos eram facilmente acedidos pelo investigador por se encontrarem presente no ambiente da investigação.

A inquirição destes quinze sujeitos procedeu, num primeiro momento pela aplicação de um **questionário** que teve como objetivos, entre outros, identificar as práticas de leitura e escrita nas várias disciplinas.

O questionário utilizado é uma versão revista por nós de um outro, produzido para um estudo mais vasto sobre este mesmo objeto em curso no Centro de Investigação em Educação, no âmbito do projeto *Práticas de Literacia na e para além da sala de aula: condições sociais e pedagógicas para a aprendizagem*.

Na medida em que, 'tradicionalmente, as questões da leitura e da escrita são da responsabilidade do Professor de Português, interessou-nos saber de que modo este ator de literacia entende a importância da assunção por parte de todos os professores deste papel que durante muito tempo lhe foi destinado. Por isso, realizámos também uma **entrevista** semiestruturada à professora de Português (Coordenadora de Departamento)

para clarificar e aprofundar as questões colocadas no questionário e sobretudo em função de um outro ponto de vista.

3. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

3.1. O INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O inquérito por questionário foi o instrumento privilegiado de recolha de dados, pois trata-se de “uma forma relativamente acessível e rápida de obter informação” (Bell, 2004, p. 27). A opção por se utilizar um questionário adaptado de um já existente, teve a ver com o facto de este estudo fazer parte de um estudo mais vasto sobre leitura e escrita no currículo em curso no Centro de Investigação em Educação, no âmbito do projeto *Práticas de Literacia na e para além da sala de aula: condições sociais e pedagógicas para a aprendizagem* (PTDC/CPE-CED/112604/2009) que previa a realização de pequenos estudos exploratórios, inclusivamente de validação de instrumentos de testagem de conceitos. Esta possibilidade está prevista na literatura sobre investigação, por exemplo quando, como se pode ler em Coutinho (2011), citando Punch (1998):

Se usarmos um instrumento já existente contribuimos para o conhecimento das suas propriedades e valor, sobretudo se se trata de uma variável central para o domínio de estudo em causa em que muitos investigam e em que é importante comparar e confrontar resultados para se obterem instrumentos cada vez mais fiáveis e válidos (p.105).

Este instrumento foi reformulado tendo em conta apenas os objetivos do nosso estudo, nomeadamente, foram reduzidas algumas questões sobre a leitura fora da escola e excluída a totalidade das questões sobre a escrita fora das aulas. Foram, em contrapartida, acrescentadas duas questões acerca da avaliação da leitura e da escrita em contexto escolar. Estas alterações tiveram por base, por um lado, a verificação de que as questões excluídas não tinham sido produtivas noutras aplicações e por outro, sabendo que na avaliação o que se avalia é o que se considera relevante, fazia sentido incluir questões que dessem conta de como e o que os professores valorizavam em situação de avaliação. Assim, pretendia-se:

1) Identificar as percepções que os professores têm sobre a presença, finalidades e funções da leitura e a escrita, para a aprendizagem nas suas disciplinas, especificamente quanto a:

- i) textos que usam;
- ii) finalidade para essa leitura e escrita.
- iii) modo como fazem ler esses textos pelos alunos;

2) Caracterizar práticas de leitura e escrita nas disciplinas de História, Ciências Naturais e Matemática do 3º ciclo.

Uma vez que não se tratava de um instrumento original, a construção e adaptação do mesmo não exigiram da nossa parte os mesmos cuidados de redação, que o original requereu, mesmo assim, uma primeira versão do questionário a usar foi validada por meio da sua aplicação a três professores pertencentes aos três grupos disciplinares em estudo. A versão final do questionário consta dos anexos (anexo 1).

O questionário é iniciado por uma pequena nota introdutória, onde tentamos prestar esclarecimentos sobre os objetivos do mesmo. Todo ele é composto por “perguntas fechadas”, num total de dezasseis questões, com exceção da parte de caracterização pessoal e profissional (questões 1.1 a 1.7) e as perguntas estão organizadas de acordo com os nossos objetivos. Para otimizar o processo de tratamento de dados, encontra-se organizado em quatro partes: a primeira é relativa à caracterização pessoal e profissional dos inquiridos; a segunda é dedicada à leitura; a terceira, à escrita e a quarta é relativa à apreciação e avaliação das duas competências por parte dos inquiridos, tentando perceber quais os aspetos mais valorizados por estes professores.

A primeira parte é bastante geral e comum a outros questionários deste tipo, salientando-se no entanto a questão 1.7. sobre a frequência de cursos de formação ligados às temáticas da leitura ou da escrita, procurando através dela indagar do interesse dos inquiridos sobre o aprofundamento de conhecimentos sobre as mesmas, uma vez que tradicionalmente não são consideradas competências específicas das disciplinas que lecionam.

As segunda, terceira e quarta partes, sendo dedicadas a obter informações acerca das percepções e comportamentos dos inquiridos relativamente ao assunto em investigação, encontram-se subdivididas em questões que utilizam escalas de tipo Likert, tanto de frequência como de concordância.

Assim, na segunda parte intitulada *Sobre a leitura* as questões direcionam-se para a percepção e práticas dos professores acerca da leitura na disciplina que lecionam, na sua aula e fora da escola, nomeadamente quanto ao tempo dispensado com a leitura (questão 2.1); a natureza dessas atividades (questão 2.2); as suas finalidades (questão 2.3); os géneros e os recursos textuais (questão 2.4); o uso dado ao manual, (questão 2.5); a autonomia do aluno nas tarefas de leitura (questão 2.6); a extensão dos textos (questão 2.7) e os objetivos da leitura realizada fora da sala de aula (questão 2.8).

Esta escolha de questões relaciona-se diretamente com os objetivos: i) textos que usam; ii) finalidade para essa leitura e escrita. iii) modo como fazem ler esses textos pelos alunos, pois de acordo com Dionísio, Pereira & Viseu (2011)

(...) a quantidade e a qualidade do que se lê e escreve, para as diferentes disciplinas e/ou por causa delas, assegurando um repertório flexível e sustentável de práticas específicas de uso e produção de textos, traduzem-se em melhor desempenho académico. (p.95)

Assim, importa-nos caracterizar, o mais concretamente possível, essas práticas, distinguindo a leitura para informação e estudo da leitura como suporte de aprendizagens específicas. Importa também apreciar a percepção que os professores têm sobre o conceito “texto”, pois se para muitos ele remete para o tradicional conceito de texto contínuo, outros haverá para quem o texto descontínuo também é considerado, por isso na questão 2.4 “*Nas suas aulas os alunos leem:*” foram elencadas vários tipos e suportes textuais, tendo-se ainda acrescentado “Outros” para que os professores pudessem registar recursos específicos da sua disciplina e passíveis de serem objeto de leitura. É também relevante a questão 2.8 *A leitura que pede aos seus alunos para fazer fora da sala de aula é para:*”, pois segundo os autores atrás citados “ler fora da sala de aula promove

aprendizagens dentro da aula” (p.1143), e assim importa saber se essa leitura é para consolidar, alargar ou construir novos conhecimentos.

Na terceira parte, intitulada “*Sobre a escrita*”, algumas das questões são semelhantes às relativas à leitura, importando sobretudo saber se os alunos se envolvem apenas em atividades reprodutivas ou também em processos de transformação.

Assim, as questões direcionam-se para a percepção e práticas dos professores acerca da escrita na disciplina que lecionam, na sua aula e fora da escola, nomeadamente quanto ao tempo ocupado com atividades de escrita (questão 3.1); local onde elas ocorrem (questão 3.2); frequência com que os alunos são envolvidos em atividades de escrita e sua natureza (questão 3.3); a extensão dos textos (questão 3.4); a autonomia do aluno nas tarefas de escrita, (questão 3.5) e os recursos mobilizados na produção textual, (questão 3.6). Mais uma vez convém salientar que a noção de “texto” que cada inquirido tem, pode influenciar a sua resposta.

Na quarta e última parte, intitulada *Sobre a avaliação da leitura e da escrita* e composta apenas por duas questões, pretende-se conhecer os aspetos mais e menos valorizados pelos professores quanto ao domínio das competências de leitura e escrita por parte dos seus alunos, nas suas disciplinas. Na primeira questão (questão 4.1), relativamente à leitura (alíneas a) a f)), os enunciados com os quais os professores deveriam concordar ou discordar foram formulados tendo por base as cinco dimensões de compreensão de textos avaliados nos testes PISA: compreensão global, recolha de informação, desenvolvimento de uma interpretação, reflexão sobre o conteúdo do texto e sobre a forma do texto, associados à compreensão integral de um texto contínuo ou descontínuo (GAVE2001). Esta opção está relacionada com a definição de literacia em leitura usada por aquela organização:

a capacidade de decodificar texto escrito, construir sentidos a partir de palavras e estruturas gramaticais, pelo menos a nível superficial. Mas ler para participar eficazmente nas sociedades contemporâneas requer mais do que isto: depende também da capacidade de ler entre as linhas (inferir) e reflectir sobre as intenções e audiências esperadas dos textos; reconhecer os dispositivos usados pelos produtores dos textos para veicular as mensagens e influenciar os leitores; a capacidade de construir sentido a partir das características estruturais e formais dos textos;

construir sentidos relacionando os textos com os contextos em que aparecem (OCDE, 2001, p.9).

Quanto às alíneas g) a k), relacionadas com a escrita, pretende-se conhecer o que é que os professores pensam sobre algumas das dimensões geralmente usadas para falar de competência de escrita, entre os seus alunos. Neste sentido, nestas alíneas foram considerados os parâmetros “Coerência e pertinência da informação; estrutura e coesão; Morfologia e sintaxe; Repertório vocabular e ortografia”, que são os parâmetros avaliados no “Grupo III – Escrita” da Prova Final de Português do 3º ciclo do Ensino Básico.

Estes mesmos parâmetros estão subjacentes à formulação da questão 4.2., mas agora no sentido de conhecer o que os professores valorizam aquando da avaliação da escrita nas suas disciplinas.

O questionário foi entregue a cada professor em mão, em envelope fechado, utilizando-se portanto como estratégia de aplicação a administração direta ou a autoaplicação, (Babbie 1999; Freitas 2000 e May 2004 citados por Macedo & Franco 2013) ou seja, sendo o próprio respondente a preencher o questionário. Foi assegurado o anonimato dos participantes para não contaminar as respostas com variáveis de ordem pessoal, como a influência das opiniões ou da presença do investigador, embora seja do conhecimento geral de que desta forma de inquérito possam resultar respostas não esperadas, devido às diferentes interpretações das perguntas por parte de cada inquirido.

3.2. A ENTREVISTA

Como segundo instrumento de recolha de dados, e no sentido de conhecer a perspetiva do professor de Português, historicamente o professor com a função de “ensinar” a leitura e a escrita, sobre o lugar da leitura e da escrita no currículo e na escola, optou-se por aplicar uma entrevista à Coordenadora de Departamento de Línguas, que é simultaneamente Coordenadora do Grupo Disciplinar de Português e professora de

Português. Pretende-se com os dados recolhidos por este meio obter respostas para o objetivo:

Conhecer as concepções do professor de português sobre as funções da leitura e da escrita praticada nas restantes áreas curriculares.

Se considerarmos o que Bogdan & Biklen (1994) dizem sobre a entrevista na recolha de dados: “Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (p. 136), no caso do nosso estudo, o recurso ao inquérito por entrevista não constitui, portanto, a estratégia principal dessa recolha. Mesmo assim, e tal como estes mesmos autores afirmam, na continuação do anterior: a entrevista foi “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (id. ib.).

O recurso a este instrumento assenta na perspetiva que entende este tipo de inquérito como “um ótimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (Stake, 1999, p.63). Segundo este mesmo autor, “o investigador qualitativo tem, na entrevista, um instrumento adequado para captar essas realidades múltiplas.” (id. ib.).

A entrevista tem portanto a grande vantagem de ser presencial e próxima do sujeito e, assim, possibilitar a obtenção de “uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam a perspetiva dos respondentes” (Bogdan & Biklen, 1994, p.136).

De Ketele, faz ainda a distinção entre “entrevistas” e “conversas de investigação”, uma vez que, para esta autora, a entrevista também se pode inscrever noutros universos que não o da investigação, enquanto a entrevista como “conversa de investigação” tem o propósito de recolher informação para análise. (De Ketele *et al.* 1993,p.19)

Tendo em conta que as entrevistas variam quanto ao seu grau de estruturação, optou-se por aplicar uma entrevista semiestruturada por permitir que o entrevistado se

expresse livremente sobre as questões colocadas pelo entrevistador, tendo este a vantagem de poder intervir e “pedir uma clarificação no caso do respondente mencionar algo que lhe pareça mais estranho” ou “pedindo-lhe para ilustrar com exemplos alguns dos aspetos que mencionou” (Bogdan & Biklen, 1994, p.136).

Para este momento de recolha de dados foi elaborado um guião (Anexo 2), constituído por 13 questões abertas que se desenvolvem à volta dos seguintes tópicos:

1. *Número de anos decorridos exercendo os cargos professora de Português e de Coordenadora do Departamento de Línguas, assim como as responsabilidades inerentes e este último.* Estes primeiros tópicos visam a caracterização profissional da entrevistada.
2. *Mudanças no âmbito do ensino do Português nas últimas décadas.* O objetivo deste tópico é a identificação, segundo a perceção da professora, das razões (sociais e políticas) que estiveram na origem das mudanças no âmbito do ensino do Português, desde 1991 até agora, e das suas implicações nos objetivos da disciplina.
3. *Perspetiva do futuro, quanto ao Programa Educação 2015.* Com este tópico pretende-se conhecer as expectativas da entrevistada quanto a este Programa Governamental de promoção das competências educativas que pretende atingir este objetivo através de três grandes medidas: o alargamento da escolaridade obrigatória até aos doze anos; a redução do abandono escolar e o reforço do papel das escolas, através da sua autonomia, sendo que para assegurar essa promoção de competências educativas, se indica como uma das metas nacionais a atingir *a Melhoria de competências básicas em Língua Portuguesa e Matemática.*
4. *Identificação de competências fundamentais.* Este tópico destina-se a conhecer a opinião da entrevistada acerca da aquisição das competências que considera serem fundamentais para o sucesso académico dos alunos, assim como para seu desenvolvimento global. Com a abordagem desta temática, pretende-se indiretamente que a entrevistada se posicione relativamente às competências de leitura e escrita no currículo.

5. *A importância da leitura e da escrita no currículo.* Este tópico, que originou duas perguntas interrelacionadas, visa obter a perspetiva pessoal da entrevistada acerca do modo como os alunos dominam as competências de compreensão e de expressão nas outras disciplinas do currículo e se essa perspetiva é partilhada pelos professores dessas disciplinas.

6. *Perceção e promoção das competências de leitura e escrita nas outras disciplinas do currículo.* Este tópico originou igualmente duas questões sequenciais: a primeira está relacionada com a opinião da professora acerca da assunção de responsabilidades por parte dos restantes professores, pela promoção das competências de leitura e escrita nas disciplinas que lecionam, e a segunda refere-se à forma como essa promoção se concretiza.

7. *Avaliação da leitura e da escrita.* Este tópico visa identificar, a partir das declarações da entrevistada, se e como foram estabelecidos critérios de avaliação das competências de leitura e escrita a nível de escola ou de ciclo.

8. *Estratégias de superação de dificuldades no domínio das competências de leitura e escrita.* Este tópico visa identificar se existem e quais são as estratégias de superação de dificuldades no domínio da leitura e da escrita, implementadas igualmente, a nível de escola ou de ciclo.

9. *Papel da entrevistada na promoção e desenvolvimento das competências de leitura e escrita a nível de escola.* Este último tópico tem como objetivo perceber se a ação pedagógica da entrevistada, enquanto professora de Português e Coordenadora do Departamento de Línguas, tem contribuído para o envolvimento dos professores de outras disciplinas no desenvolvimento e valorização das competências de leitura e escrita a nível de escola.

Em última instância, as declarações prestadas em entrevista pela Coordenadora do Departamento de línguas, cruzadas e complementadas com informações constantes de documentos reguladores da escola onde decorreu este estudo (Projeto Educativo e

Projeto Curricular) permitiram-nos aceder à “cultura de escola”, no que à implementação, desenvolvimento e avaliação das competências de leitura e de escrita diz respeito.

Os dados provenientes da sua aplicação, cuja transcrição integral pode encontrar-se no Anexo 3, foram tratados com recurso à análise de conteúdo que, segundo Bardin (2003), é “ um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas (...) é a hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.” (p.11).

Tratando-se de uma entrevista única, os dados foram tratados com recurso a análise sequencial, posteriormente cruzados com os dados obtidos através dos questionários com o objetivo de garantir alguma validade do estudo. Não se tratando de uma verdadeira triangulação, ainda assim é possível falar em cruzamento para uma melhor compreensão do contexto “em geral podemos basear-nos no princípio da triangulação de uma informação para determinar a sua validade”. (De Ketele *et al.* 1993,p.241).

Este capítulo destina-se à apresentação e análise dos dados obtidos a partir do inquérito por questionário aplicado aos quinze professores das disciplinas de Matemática, Ciências Naturais e História do terceiro ciclo e da entrevista à Coordenadora de Departamento de Línguas, interpretados à luz da reflexão teórica anteriormente desenvolvida. O objetivo será tornar os dados recolhidos “falantes” tendo em conta a interpretação das várias “vozes” e discursos.

Num primeiro momento, procede-se à caracterização dos sujeitos envolvidos e do contexto do estudo e, num segundo, serão discutidos os dados obtidos a partir da análise dos inquéritos aplicados aos professores das disciplinas anteriormente referidas e da entrevista à Coordenadora de Departamento de Línguas. Sempre que se considerar relevante cruzar esses dados com a informação obtida através da entrevista à Coordenadora de Departamento de Línguas, ela será convocada, assim como com as variáveis de caracterização dos professores.

Os resultados mais extensos e quantitativos obtidos a partir de operações estatísticas simples apresentam-se organizados em quatro partes, que correspondem a idêntica organização do questionário. A primeira é relativa à caracterização pessoal e profissional dos inquiridos; a segunda é dedicada às respostas sobre leitura (situações e finalidades da leitura; tipos de atividades associadas a essa prática; géneros de textos e formas de organização do trabalho dos alunos dentro e fora da sala de aula); a terceira, à escrita (direcionada para as mesmas dimensões relativas à leitura) e a quarta apresenta a perceção dos inquiridos acerca das duas competências por parte dos alunos, e quais os aspetos mais valorizados aquando de situações de avaliação.

1. O CONTEXTO DO ESTUDO

Os dados deste estudo foram recolhidos numa escola de tipologia EB 2,3/S sede de um Agrupamento Vertical que se localiza no Concelho de Vizela, Distrito de Braga, na região Norte e que integra a NUT III Ave – Unidade Territorial do Vale do Ave – definida

pelo Decreto-Lei nº 68/2008, de 14 de Abril. Encontra-se na convergência do Minho com o Douro Litoral e tem como limites a Norte, o concelho de Guimarães, a Sudoeste, o de Santo Tirso, a Sul, o de Lousada e a Este, o de Felgueiras.

O funcionamento deste Agrupamento teve início no ano letivo de 2005/2006. Atualmente o Agrupamento é constituído por uma Escola Básica e Secundária e quatro escolas com o Ensino Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo a sua sede a Escola Básica e Secundária.

Frequentam a escola sede cerca de 1000 alunos e, no Ensino Secundário, esta dispõe da seguinte oferta educativa: Cursos Científico-humanísticos, nas áreas de Ciências e Tecnologias; de Línguas e Humanidades e Artes Visuais. Também disponibiliza Cursos de Ensino Vocacional, (embora ainda se encontrem em fase de experiência piloto, conforme o Despacho 5945/2014 de 7 de maio) quer a nível do Ensino Básico (destinado a alunos com mais de treze anos, que apresentem um percurso escolar de retenções repetidas, estando assim em situação em risco de abandono escolar e procurem uma alternativa ao ensino regular) quer a nível do Ensino Secundário (destinado a alunos que pretendam uma certificação profissional de nível médio, e uma alternativa ao Ensino Regular). Assim, a nível do Ensino Básico, a escola oferece os Cursos Vocacionais de TIC/Serviço de Mesa/Jardinagem; TIC/Padaria e Pastelaria /Jardinagem/ e TIC/Desporto /Eletricidade (estes cursos têm uma matriz curricular comum, subdividindo-se na componente vocacional). A nível do Ensino Secundário, oferece ainda o Curso Vocacional de Restaurante/Bar (dados do Projeto Curricular do Agrupamento 2014/2015).

Esta oferta educativa relaciona-se com o contexto socioeconómico em que o Agrupamento está inserido e está direcionada para o objetivo de elevar a qualificação escolar e profissional da população e promover a empregabilidade, de modo a ultrapassar as dificuldades atuais. De acordo com os dados do Projeto Educativo do Agrupamento, “Verifica-se que a larga maioria da população desenvolve atividade profissional no setor secundário, destacando-se no concelho as microempresas. Tal facto evidencia a fragilidade da estrutura produtiva e atualmente, as pessoas deparam-se, cada vez mais,

com dificuldades económicas; facto que é sentido e se repercute na qualidade de vida das famílias e dos discentes do Agrupamento. A fragilidade da estrutura produtiva e as baixas qualificações escolares e profissionais da população ativa têm contribuído para a existência de níveis de desemprego preocupantes no concelho, pelo que (...) a aposta na qualificação escolar e profissional da população em geral e dos mais novos em particular continua a ser uma prioridade absoluta e uma missão para a qual o Agrupamento terá certamente um papel essencial." (Projeto Educativo 2013-1016, p.10).

2. OS SUJEITOS DO ESTUDO

Como atrás foi referido, após a recolha dos dados quantitativos, estes foram submetidos a operações de análise estatística simples permitindo fazer uma breve caracterização dos sujeitos submetidos a questionário.

Os quinze professores deste estudo foram selecionados de entre um universo de 135 docentes do Agrupamento. O critério de seleção foi formulado de acordo com os objetivos do nosso estudo, pelo que foram selecionados, dos 46 docentes que lecionam o 3º ciclo na Escola Sede, 15 professores das disciplinas de Ciências Naturais, História e Matemática. Trata-se de uma amostra obtida, como já se disse, de forma aleatória e por conveniência, ou seja, uma vez que os sujeitos eram facilmente acedidos pelo investigador por se encontrarem presente no ambiente da investigação.

Assim, conforme se pode ver na Tabela 1, abaixo, o grupo de quinze professores é constituído por sujeitos entre os 39 e 67 anos de idade, o que perfaz uma média de 45,2 anos. Quanto à distribuição por sexo, verifica-se haver 4 docentes do sexo masculino e 11 do sexo feminino.

No que se refere ao número de anos de serviço docente, constata-se que se trata de um grupo de docentes com alguma experiência de ensino, indo dos 15 aos 27 anos de serviço prestado, havendo uma prevalência nos 15 anos de carreira e considerando-se assim, estarem sensivelmente a meio da carreira. É importante referir que o docente com

67 anos de idade, sempre se dedicou ao ensino, perfazendo um total de 42 anos de serviço, porém devido a razões de ordem pessoal e profissional, optou por apenas referir o número de anos de serviço docente oficialmente registados

Quanto às habilitações académicas, constata-se, que uma grande maioria dos docentes inquiridos possui Licenciatura, havendo apenas um detentor de mestrado e outro de doutoramento, tal como um possuidor do grau de bacharel.

Relativamente à situação profissional, trata-se de um grupo cuja posição é bastante estável, pois todos estes professores pertencem aos Quadros do Ministério da Educação e Ciência, tendo uma grande maioria (73%) uma posição de Quadro de Escola e destes, uma percentagem também maioritária pertence ao Quadro da Escola. Este facto permite pensar que se trata de um grupo com possibilidades de desenvolver e dar continuidade a projetos e de melhor se envolverem em experiências de caráter interdisciplinar ou de trabalho colaborativo.

Tabela 1 - Perfil profissional dos sujeitos

| Variáveis | Categorias | N.º de respondentes | % |
|-------------------------------|--|----------------------------|----------|
| Sexo | Feminino | 11 | 73% |
| | Masculino | 4 | 27% |
| Idade | 37 a 40 anos | 7 | 46,6% |
| | 40 a 50 anos | 6 | 40% |
| | Mais de 50 | 2 | 13,3% |
| Habilitações | Bacharelato | 1 | 6,6% |
| | Licenciatura | 12 | 80% |
| | Mestrado | 1 | 6,6% |
| | Doutoramento | 1 | 6,6% |
| Nº de anos de serviço docente | 15 a 20 anos | 10 | 66% |
| | 21 a 27 anos | 5 | 33% |
| Situação profissional | Professor do Quadro de Agrupamento de Escola | 11 | 73% |

No que se refere à Coordenadora de Departamento de Línguas, a entrevista a que se propôs responder permite concluir que se trata de uma professora do grupo disciplinar de Português, com 46 anos de idade e vinte e dois de serviço docente. Pertence ao Quadro da Escola deste estudo e onde leciona desde 2006. É detentora de um Mestrado em Ciências da Educação, Supervisão Pedagógica no Ensino do Português e desempenha o cargo de Coordenadora de Departamento há dois anos.

3. INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS: PERCEÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES

Por forma a tornar os dados quantitativos e qualitativos, recolhidos através do questionário e da entrevista, significativos e de permitirem a obtenção de conclusões, estes foram analisados e interpretados de acordo com os objetivos:

- 1) Identificar as perceções que os professores têm sobre a presença, finalidades e funções da leitura e a escrita, para a aprendizagem nas suas disciplinas;
- 2) Caracterizar práticas de leitura e escrita nas disciplinas de História, Ciências Naturais e Matemática do 3º ciclo;
- 2) Conhecer as conceções do professor de português sobre as funções da leitura e da escrita praticada nas restantes áreas curriculares.

3.1. A LEITURA NAS DISCIPLINAS

3.1.1. PRESENÇA, FINALIDADES E FUNÇÕES

Relativamente à sua formação no domínio da leitura e da escrita (Questão 1.7), os resultados obtidos através do questionário demonstram que a esmagadora maioria dos professores situou a sua resposta na frequência **“nenhum”** (Gráfico 1), havendo apenas 5 professores que declararam ter frequentado alguma dessas ações (entre uma e seis).

Cruzada esta informação com as variáveis de caracterização pessoal dos sujeitos, não é possível estabelecer uma relação direta entre elas, uma vez que se tratam de professores de grupos disciplinares diferentes e com idades e tempo de serviço também diferentes. No entanto, pode-se perceber uma ligeira tendência para serem os professores mais jovens e com menos tempo de serviço a terem frequentado tais ações de formação. Notório é que os que menos formações frequentaram foram os professores de Matemática.

Embora não sejam surpreendentes, estes dados não deixam de constatar algumas evidências sobre a ausência de interesse e preocupação por parte da maioria dos professores destas disciplinas em aprofundar conhecimentos sobre as temáticas em causa.

Este facto leva-nos a crer que tal se deverá às crenças destes professores que continuam a atribuir as competências de leitura e escrita mais diretamente aos objetivos da disciplina de Português, ignorando ou descurando as suas responsabilidades no que diz respeito ao desenvolvimento e apreciação das mesmas, conforme os Programas e Metas de Aprendizagem das suas disciplinas o recomendam, como se pôde constatar no Capítulo I.

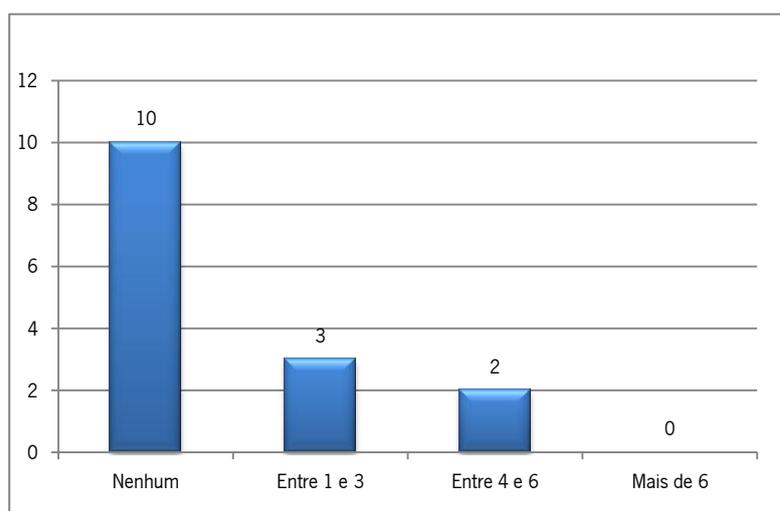


Gráfico 1 - Cursos de formação (com mais de oito horas) frequentados sobre temáticas ligadas à leitura e à escrita, nos últimos três anos

Relativamente ao primeiro tópicos da segunda parte do questionário (Questão 2.1), os professores foram inquiridos sobre o *tempo que é ocupado, em média, com tarefas de leitura* nas suas aulas. Sobre este aspeto, verificou-se que a maioria das respostas se situa no intervalo “entre 10 e 30 minutos” (n=10), o que numa aula com a duração de 50 minutos (se considerarmos os 30 minutos) equivale a 60% do tempo, o que parece ser relevante. Na verdade, já Michael Apple em 1989, referia que “(...) el 75 por ciento del tiempo que los estudiantes elementales secundários pasan en la aula, y el 90 por ciento del tiempo que dedican a los deberes, está ocupado por materiales de texto” (Apple citado por Castro, 1995, p. 101), o que nos leva a concluir que a maioria destes professores tem consciência da importância da interação com textos e conhecem o papel mediador da leitura no acesso ao conhecimento.

Porém, a análise por disciplinas, (como se pode ver nos Gráficos 2, 3 e 4), mostra-nos que apenas Ciências Naturais e História se situam nestes intervalos, enquanto na disciplina de Matemática, o tempo dedicado à leitura é bastante inferior, uma vez que a maioria das respostas se situa no intervalo **“menos de 10 minutos”** (n=3).

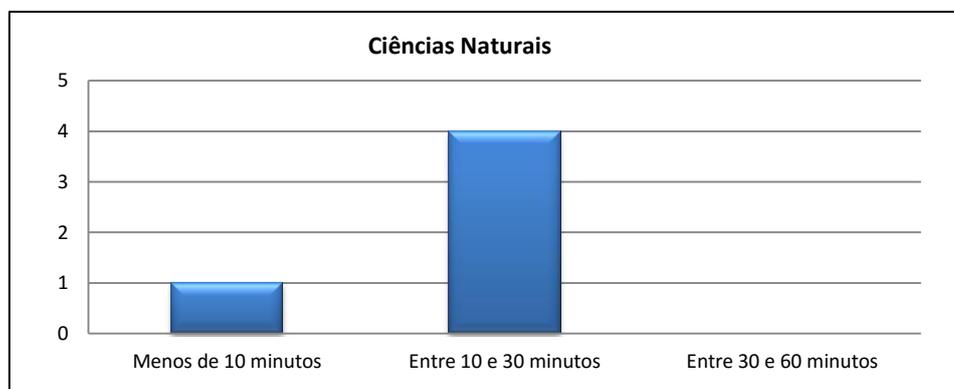


Gráfico 2 - Questão 2.1 (Ciências Naturais): Tempo ocupado com tarefas de leitura.

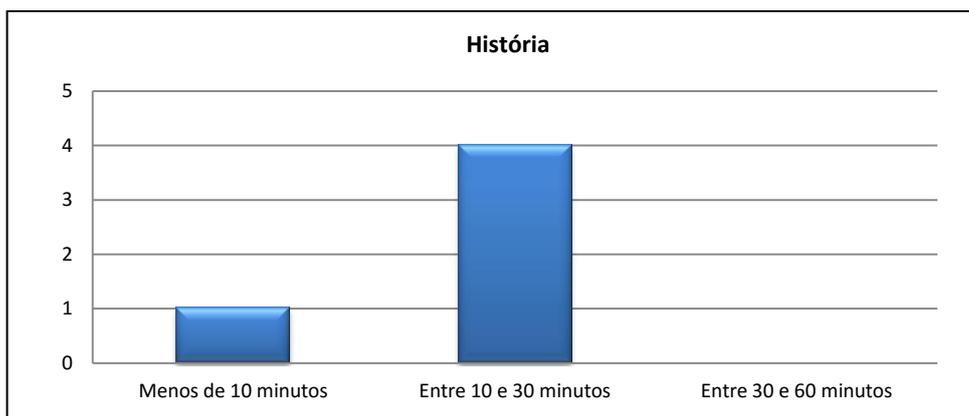


Gráfico 3 - Questão 2.1 (História): Tempo ocupado com tarefas de leitura.

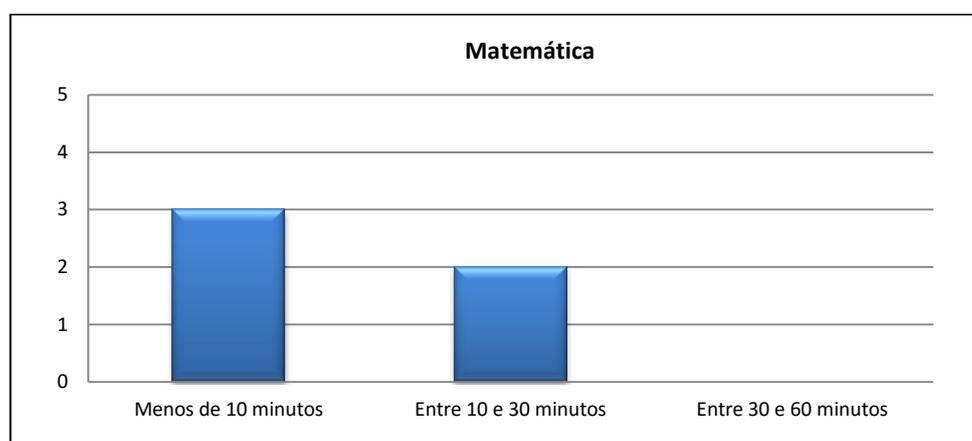


Gráfico 4 - Questão 2.1 (Matemática): Tempo ocupado com tarefas de leitura.

Após o cruzamento dos dados, verificou-se que estas respostas provêm maioritariamente dos professores que, na questão anterior, declararam não terem frequentado *nenhuma ação de formação sobre temáticas ligadas à leitura e à escrita*. Estes dados levam-nos a colocar a hipótese de os professores inquiridos não terem tido a correta interpretação do enunciado ou de estas respostas estarem relacionadas com o conceito de *leitura* que estes professores detêm.

Estes resultados não deixam de causar estranheza sobretudo pelo facto de ser na disciplina de Matemática (considerada à semelhança de Português, estruturante no currículo) que mais se tem investido nos últimos anos, a nível da formação contínua de professores decorrente, em parte, da recente implementação de documentos reguladores

(Novo Programa e Metas Curriculares) que reconhecem e enfatizam o papel da leitura e da escrita na aprendizagem desta disciplina.

Também no Projeto Educativo da escola onde se realizou este estudo, os "Resultados pouco consistentes nos exames nacionais de português e matemática" (PE p.37) são reconhecidos como um problema cuja resolução é prioritária e para a qual serão mobilizados todos os recursos necessários. No mesmo sentido, a Coordenadora de Departamento refere na entrevista essa preocupação da escola:

Leciono numa escola que sempre se preocupou com a melhoria das competências básicas em Língua Portuguesa e em Matemática (...). (Entrevista p.3)

Devemos também reconhecer que a diferença no número de respostas sobre o tempo ocupado com tarefas de leitura é bastante ténue entre os 1º e o 2º intervalos e que existe a possibilidade destes professores terem presentes nas suas aulas mais atividades de leitura, embora não necessariamente de modo explícito.

As respostas ao tópico sobre o tipo de tarefas de leitura os que os seus alunos realizam na aula (Questão 2.2), relacionado com as finalidades da leitura, revelaram que as mais apontadas pelos professores foram "analisam a informação" (n=10) e "resumem a informação" (n=9), indicados globalmente como ocorrendo "muitas vezes". Paradoxalmente a que acolhe mais respostas "nunca" ou "raramente" foi também "**resumem a informação**" (n=4).

Esta aparente contradição é clarificada se lhe dedicarmos uma análise especializada por disciplina (conforme os Gráficos 5,6 e 7), pois os dados pareceriam não estar corretamente analisados, se esta coocorrência se verificasse numa resposta global. Assim, retomando a análise tripartida, verifica-se que na disciplina de Ciências Naturais, predominam as respostas "**analisam a informação**" e "**procuram informação específica**" e a que menos respostas acolhe é "**resumem a informação**". Estes resultados podem ser explicados, até certo ponto, pelo carácter mais experimental da disciplina. Não deixa, no entanto, de ser preocupante, se tivermos em conta que a capacidade de síntese dos alunos (à semelhança da análise), para além de ser uma

atividade importante no campo científico, requer por parte dos alunos um trabalho cognitivo importante e autónomo de aplicação dos conhecimentos.

Este resultado vem corroborar a hipótese, já vislumbrada na análise dos tópicos anteriores, de que a ausência de práticas mais efetivas de atividades de leitura e escrita dos professores estará relacionada com a falta de conhecimentos mais aprofundados sobre essas competências como veículos de acesso ao conhecimento. Na verdade, cruzados os dados, verifica-se de novo que os professores que mais apontaram a ausência de tarefas de resumo de informação nas suas aulas coincide com aqueles que neste grupo disciplinar menor número de ações de formação sobre leitura e escrita frequentaram.

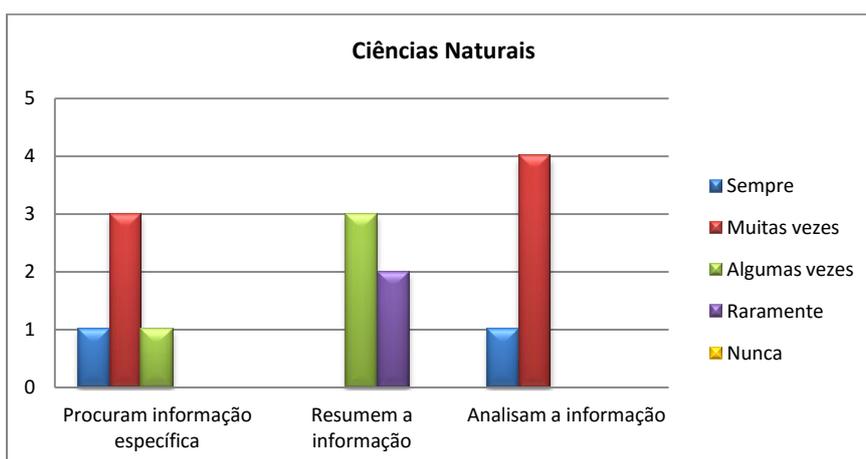


Gráfico 5 - Questão 2.2 (Ciências Naturais): Nas tarefas de leitura, o que realizam os alunos na aula.

O trabalho de extração e recuperação de informação parece ser mais valorizado em História, como aliás é tradicional nas áreas das ciências sociais. Nesta disciplina também se verificou um alto nível de respostas “sempre” (n=4): “**procuram informação específica**”, o que era espectável, dado o trabalho com textos de géneros variados que a disciplina proporciona: “texto historiográfico, documental e ficcional, iconografia, teatro e cinema, música, documentação oral, documentação material, tabelas, gráficos e frisos cronológicos, documentação cartográfica” (Ribeiro, Nunes &

Cunha, 2013 p.7), quer a nível de informação explícita, quer implícita, como é recomendado no mesmo documento” Desenvolver capacidades de pesquisa, de interpretação e de análise de vários tipos de documentação e de informação (...), promovendo o contacto com as metodologias de trabalho historiográfico.” (Idem)

Por fim, é importante lembrar que ”a relevância de inquirir sobre estas finalidades da leitura na aula resulta, particularmente, do conhecimento disponível sobre as maiores dificuldades dos alunos portugueses quando confrontados com tarefas para extracção e recuperação de informação.” (Ramalho, 2001 cit. por Dionísio, Viseu & Melo, 2011, p. 1148).

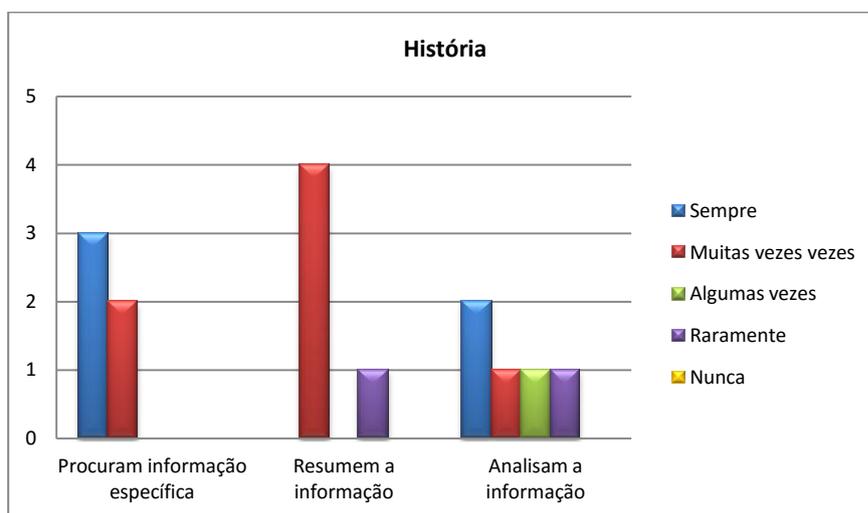


Gráfico 6 – Questão 2.2 (História): Nas tarefas de leitura, o que realizam os alunos na aula.

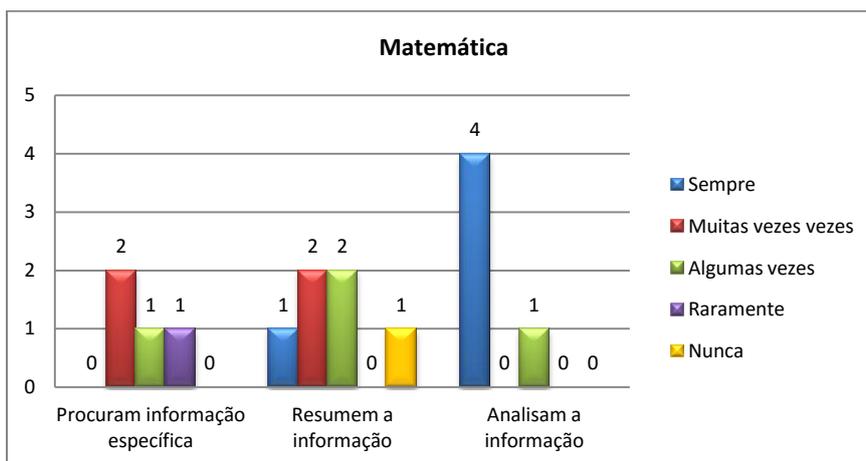


Gráfico 7 - Questão 2.2 (Matemática): Nas tarefas de leitura, o que realizam os alunos na aula.

Relativamente às atividades associadas à leitura em sala de aula (Questão 2.3), as respostas dos inquiridos foram muito heterogéneas (como se pode ver nos Gráficos 8, 9 e 10), especialmente na disciplina de matemática, o que vem confirmar a hipótese atrás adiantada, de que haveria nessa disciplina mais tarefas e momentos relacionados com a leitura, embora os professores não o considerassem de modo explícito.

Globalmente, as atividades que recolheram o maior número de respostas “muitas vezes” foram “ **Instruções para a realização de tarefas**” (n=9) e “**realização de tarefas**” (n=8). Inversamente, a atividade que obteve maior número de menções “raramente” foi “**Apresentação de trabalhos realizados**” (n=4). Há ainda uma resposta “nunca” em “informação registada no quadro ou projetada”, na disciplina de Matemática, porém não foi considerada relevante, uma vez que, existe igualmente, para o mesmo parâmetro e na mesma disciplina, uma resposta “sempre”.

Este resultado estará provavelmente relacionado com o facto de a apresentação de trabalhos ser, na visão destes professores, uma tarefa essencialmente mediada pela oralidade e como certamente ocorre em situações de avaliação, o professor valoriza mais a expressão oral e o saber memorizado, esquecendo que o suporte desse saber foi a leitura.

Quanto às atividades mais valorizadas “**Instruções para a realização de tarefas**” (n=9) e “**realização de tarefas**” (n=8), este resultado parece ser coerente

com a visão de professores que encaram a leitura como “ler para aprender” ou “ler para saber fazer”, e que promovem atividades dependentes de algum grau de autonomia e domínio das competências de leitura por parte dos alunos evidenciando uma visão do ensino não centrada na figura do professor.

A questão que se nos coloca, é se essas “instruções” são devidamente entendidas pelos alunos e se correspondem na prática a um desempenho eficaz da tarefa, pois tal como refere a Coordenadora de Departamento de Línguas na entrevista sobre o modo como os alunos compreendem nas várias disciplinas, este é bastante deficitário:

(...) devido a dois fatores que são os seguintes: as dificuldades na aquisição das competências fundamentais no âmbito do Português e o facto de os professores de outras áreas curriculares não “ensinarem a linguagem dessa área curricular”. Atualmente, verifica-se que os alunos revelam muitas dificuldades nos domínios da leitura, escrita, gramática e expressão oral, o que prejudica a aprendizagem em todas as áreas curriculares e este problema agrava-se quando os professores não trabalham com os alunos “a linguagem da disciplina”. Esta “linguagem” implica que, por exemplo, quando um professor solicita a um aluno para fazer a leitura de um gráfico, antes tenha trabalhado com ele a forma como se faz essa leitura... antes de lhe pedir que faça a leitura de uma imagem ou a descrição de uma experiência química deverá ensinar o aluno, mostrando-lhe os passos, ensinando-lhe os termos adequados (...) (Entrevista p. 3).

Esta opinião vem reforçar dados e conclusões semelhantes obtidos noutros estudos (Gee, 2000; Gonçalves, Viana & Dionísio, 2007; Dionísio, Viseu & Melo, 2011).

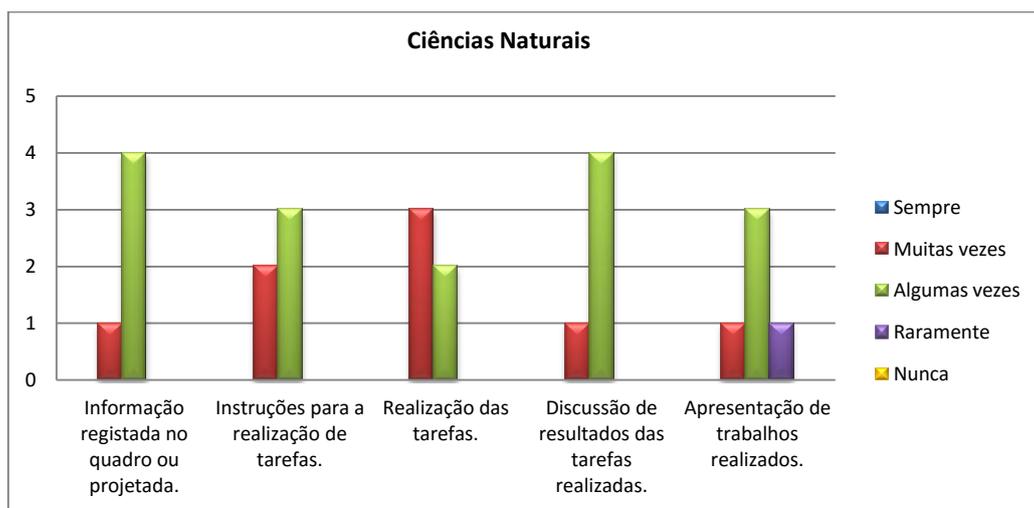


Gráfico 8 – Questão 2.3 (Ciências Naturais): Finalidades da leitura de textos na aula.

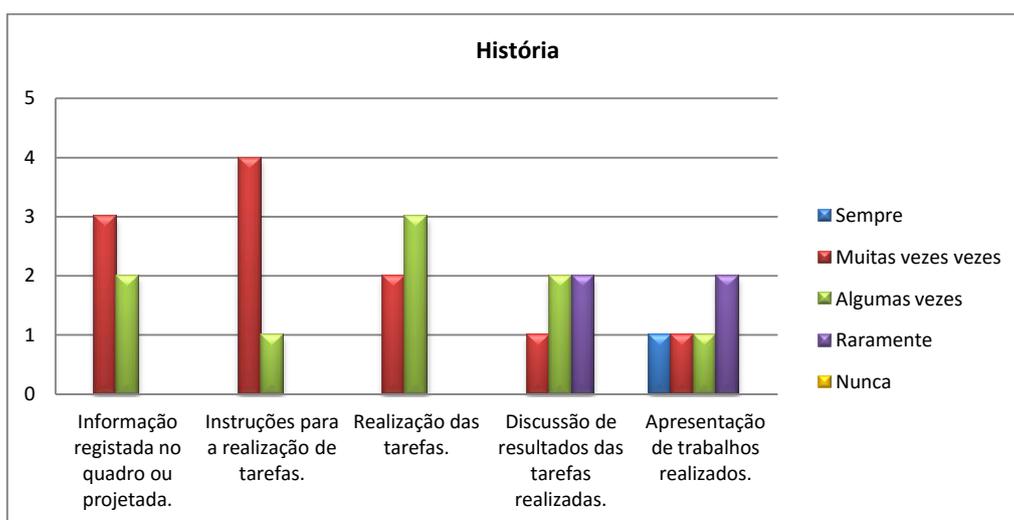


Gráfico 9 – Questão 2.3 (História): Finalidades da leitura de textos na aula.

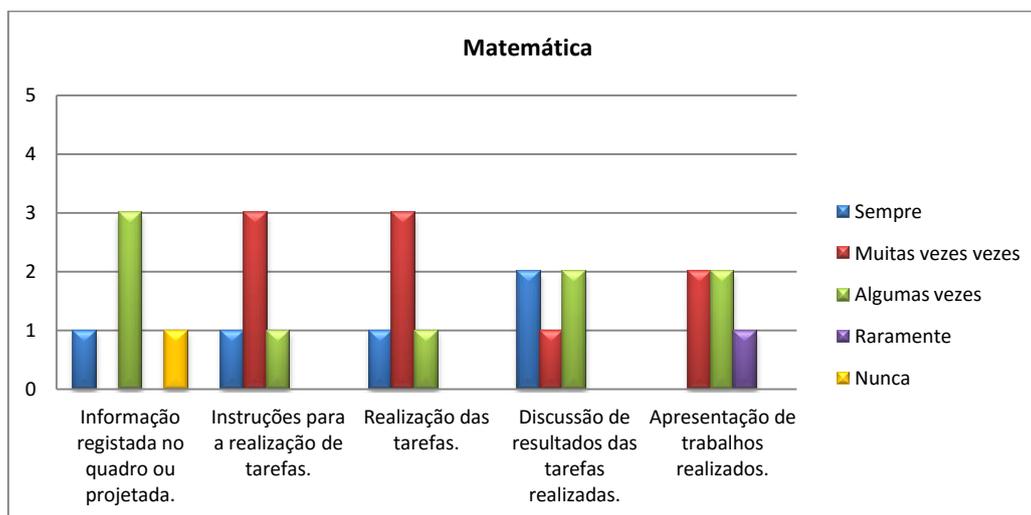


Gráfico 10 – Questão 2.3 (Matemática): Finalidades da leitura de textos na aula.

Na questão 2.4, procurou-se saber que materiais de leitura usavam os professores nas suas práticas letivas e consequentemente, com que géneros de textos os alunos interagem, pois conforme, Dionísio, Viseu & Melo (2011) "tanto as aprendizagens significativas como o próprio desenvolvimento da competência de leitura andam associadas às oportunidades para interagir com textos diversos (nas suas estruturas e funções sociais)" (p. 1148).

A interpretação dos dados como um todo, revela que, se juntarmos as respostas "sempre" e "muitas vezes", é claramente **o manual escolar adotado** que acolhe a

maioria das respostas (n=9). Seguem-se **fichas informativas** e **acetatos e PowerPoints**, igualmente com 6 respostas (n=6). O que reúne claramente maior número de menções “raramente”, é **livros de referência (enciclopédias, dicionários, glossários...)** (n=11). Existem também 6 respostas “nunca” para **outros livros (monografias, obras literárias...)**. (ver Gráficos 11,12 e 13).

O facto de o recurso mais utilizado ser o **manual**, não constitui uma surpresa, e revela que continua a ser o centro de um ensino baseado em rotinas tradicionais.

A opção pelo uso do manual como recurso pedagógico maioritário, não deixa, no entanto, de ser polémica, pois sabemos que nem sempre resulta verdadeiramente de uma opção pedagógica dos professores totalmente consciente e refletida, (e que vai ao arripio de muitos discursos de professores e das recomendações dos Programas e Metas das disciplinas), mas provavelmente das pressões e políticas aguerridas por parte das Editoras e pela obrigatoriedade legal da adoção de manuais (Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, do Decreto-Lei n.º 5/2014, de 14 de janeiro, que a regulamenta e da Portaria n.º 81/2014, de 9 de abril). Há vozes que defendem que, uma vez que essa obrigatoriedade implica também a obrigatoriedade da sua aquisição por parte dos alunos, o mais sensato é rentabilizá-lo.

Não devemos, contudo, olhar o manual escolar apenas sob aspetos negativos, pois ele permite de certa forma corrigir as graves assimetrias regionais em termos de acesso à cultura (bibliotecas, museus, espetáculos,...) e de pela sua dimensão e natureza, acolhe uma diversidade textual difícil de encontrar num outro recurso. Porém, e daí a questão ser controversa, é a mesma tutela que recomenda e relembra nos documentos reguladores, a importância de os alunos contactarem com a maior diversidade possível de recursos didáticos e a promoção de situações de aprendizagem em contextos reais, pois tal opção torna-as mais significativas (como vimos anteriormente, nos Programas de Matemática, de História ou de Ciências, no Currículo Nacional...).

Relativamente ao uso de recursos como **fichas informativas** e **acetatos e PowerPoints**, os dados revelam uma perspetiva de ensino centrada no(s) professor(es) e

em recursos por ele(s) produzidos, tal como se afigura com o manual, ao contrário de um ensino mais centrado no aluno, em que este se pode tornar o principal construtor das suas aprendizagens, através de atividades pesquisas ou trabalhos de projeto, como é recomendado não só nos Programas e Metas, mas também no Currículo Nacional. Pode ler-se, por exemplo nas “Competência Gerais” do referido documento que, cada professor deve (...) para que elas sejam atingidas” Organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados” ou ainda “Desenvolver atividades integradoras de diferentes saberes, nomeadamente a realização de projetos”. (Ministério da Educação, 2001-a, pp. 21-22).

Quanto aos recursos menos mencionados, **livros de referência (enciclopédias, dicionários, glossários...)** (n=11) e **outros livros (monografias, obras literárias...)** (n=6), também não constituem surpresa e são coerentes com a utilização predominante do manual. O que causa maior surpresa é a reduzida utilização de recursos como **páginas da web**, com uma totalidade de 8 respostas (n=8) “raramente” e “nunca”, devido à sua tão familiar presença no ensino, facilidade de acesso, divulgação e até mesmo como recurso didático, frequentemente associado ao manual.

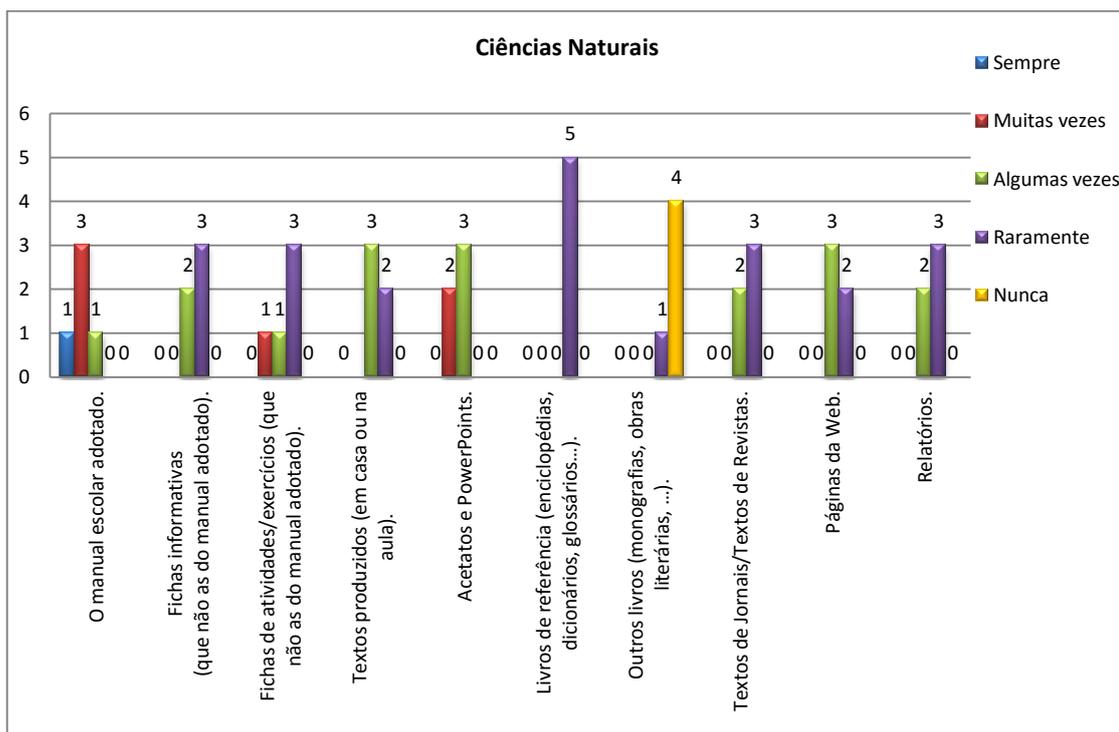


Gráfico 11 - Questão 2.4 (Ciências Naturais): O que os alunos leem nas aulas.

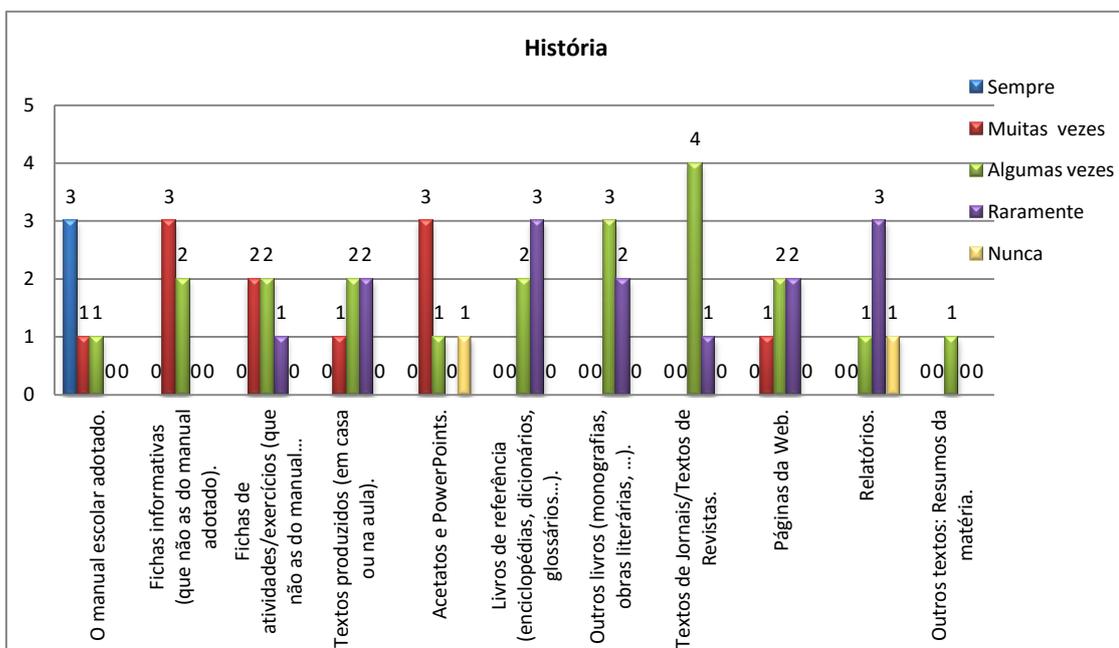


Gráfico 12 - Questão 2.4 (História): O que os alunos leem nas aulas.

A análise dos recursos usados por disciplina, apenas reitera o que até aqui foi dito sobre as opções dos professores das diferentes disciplinas em relação à diversidade de materiais didáticos mais e menos utilizados. Destacam-se, ainda assim, os resultados de Matemática pela maior tendência para o pólo negativo, ou seja, pela quantidade de menções “nunca” que se multiplicam por uma grande variedade de recursos, o que evidencia uma prática letiva tradicional e pouco voltada para a visão da Matemática como elemento presente em situações do dia-a-dia, da vida real, e que pode ser usada em resolução de problemas do quotidiano. Fazendo novamente referência ao Currículo Nacional, pode ler-se que “Ser matematicamente competente hoje envolve (...):

- A tendência para procurar ler apreciar a estrutura abstracta que está presente numa situação seja ela relativa a problemas do dia-a-dia, à natureza, ou à arte (...).
- A tendência para usar a Matemática, em combinação com outros saberes, na compreensão de situações da realidade (...). (Ministério da Educação, 2001-a,p.57)

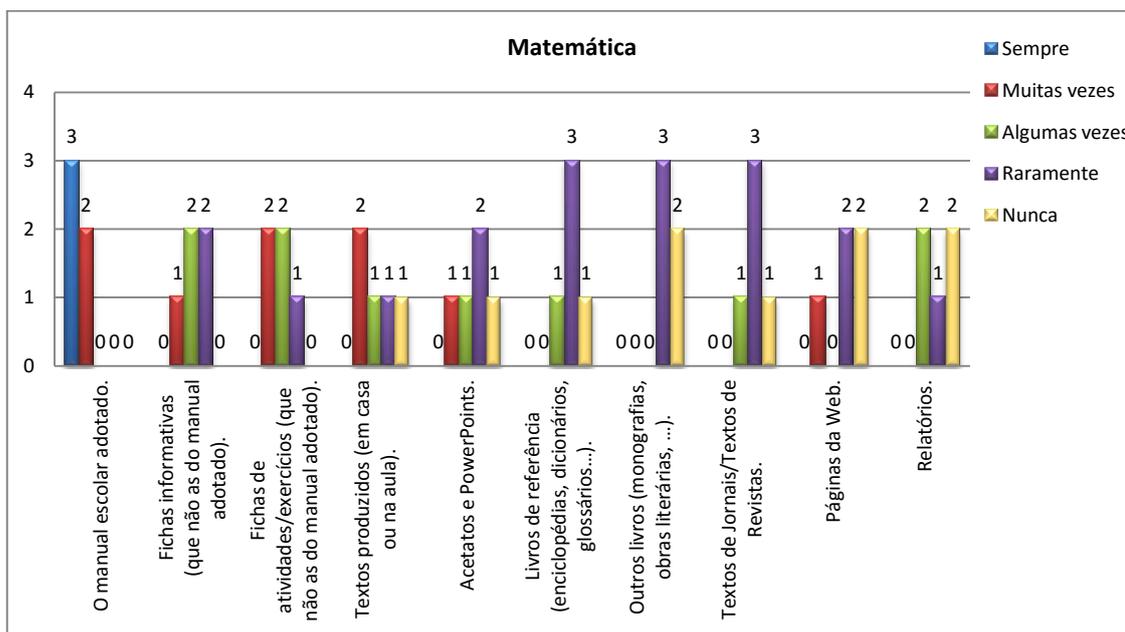


Gráfico 13 - Questão 2.4 (Matemática): O que os alunos leem nas aulas.

Na sequência da pergunta anterior (sobre o que os alunos leem), e tomando por referência o facto de o **manual** ter sido apontado como o recurso textual mais utilizado na prática letivas das três disciplinas, julgou-se pertinente aprofundar a questão, pedindo aos

professores que especificassem quais os gêneros textuais que no manual eram mais e menos frequentemente objeto de leitura. (Questão 2.5)

A análise global dos resultados demonstrou que os textos que os professores apontaram como sendo aqueles a que dedicam mais frequentemente práticas de leitura são os **exercícios propostos**, com um total de 12 respostas (n=12) nas menções “sempre” e “muitas vezes”, inversamente aqueles que reúnem maior número de respostas “nunca” e raramente” são as **soluções** (n=11). Estes resultados (ver gráficos 14,15 e 16) traduzem, mais uma vez a imagem de um ensino tradicional, centrado na figura do professor, uma vez que é ele o produtor e detentor do saber teórico, limitando os alunos ao treino e à repetição; dado este secundado pela rara consulta das soluções que poderiam propor uma alternativa à visão do professor, colocando a sua posição de detentor do conhecimento em questão.

A análise destes dados merece todavia, uma observação especializada por disciplina. Assim, se olharmos para os resultados de Ciências (Gráfico 14), eles são coincidentes com os resultados globais, nada acrescentando, pois ao dito para o global.

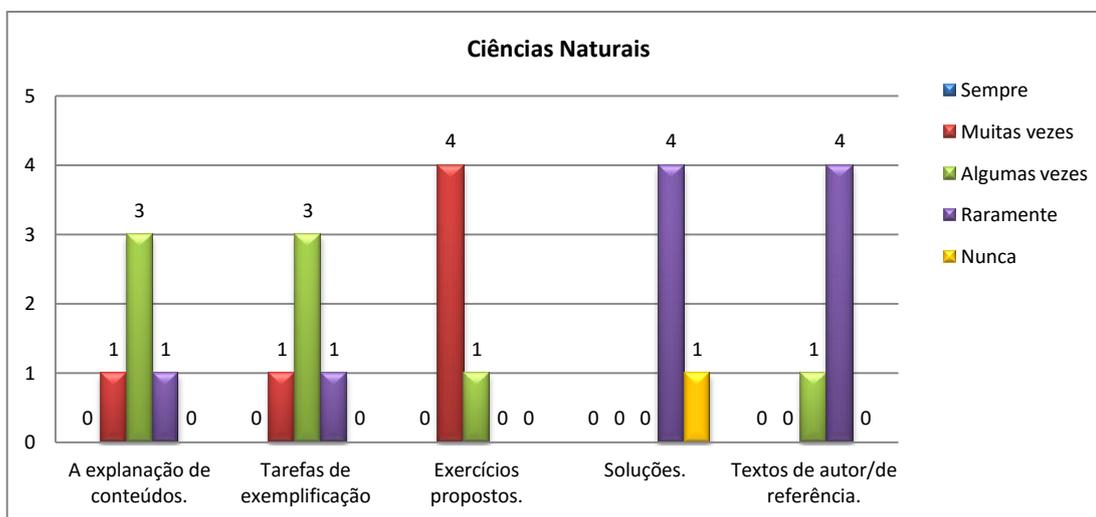


Gráfico 14 - Questão 2.5 (Ciências Naturais): O que os alunos leem no manual adotado.

Em História (Gráfico 15), porém, os **textos de autor/de referência** igualam os resultados com os **exercícios propostos** (n=4), o que faz pensar existir uma maior

interação com textos com características mais próximas de documentos autênticos ou pelo menos com um mínimo de interferência e de grau de adaptação por parte do autor do manual, permitindo assim que haja maior probabilidade de trabalho de pesquisa ou de extração e recuperação de informação explícita ou implícita e eventualmente de inferência, ou seja, maior trabalho com o texto por parte dos alunos usado um leque mais alargado de objetos e finalidades da leitura.

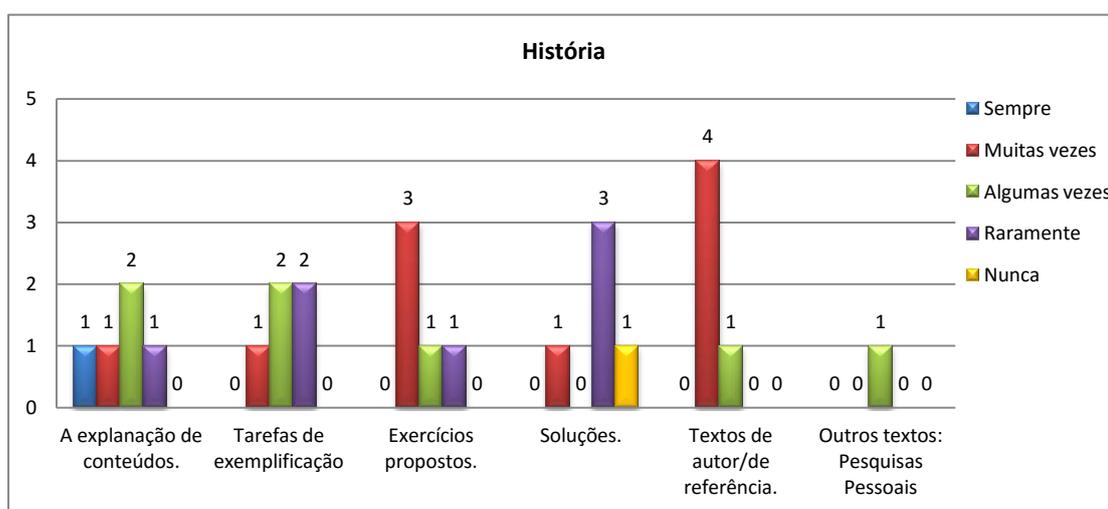


Gráfico 15 - Questão 2.5 (História): O que os alunos leem no manual adotado

Em Matemática (Gráfico 16), temos também os **exercícios propostos**, que juntando as frequências “sempre” e “muitas vezes” somam cinco respostas ($n=5$), logo seguidos de **Explicação de conteúdos** e **soluções** com 3 respostas “muitas vezes” cada um ($n=3$) o que perfaz mais de metade dos professores da disciplina. Se em relação ao primeiro item, não há grande estranheza, se tivermos em conta a tradicional importância que os professores atribuem ao treino e à automatização na disciplina, tornando os exercícios rotineiros e muitas vezes isolados de outras vertentes do conhecimento, como atrás vimos, já em relação aos segundo e terceiro itens, estes resultados indicam que, embora centrados no manual, os professores de Matemática estão mais dispostos a “descentralizar o conhecimento” nos seus alunos, dando-lhes autonomia para utilizarem os próprios meios na interpretação desses textos e de

confrontarem as suas ideias com as soluções propostas, abrindo assim maior espaço ao debate de ideias e à construção participada do conhecimento.

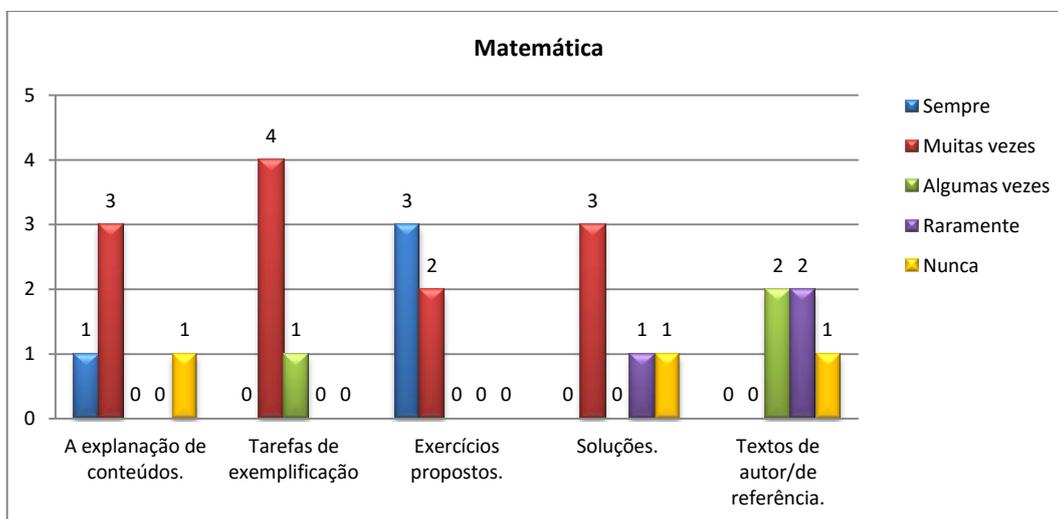


Gráfico 16 - Questão 2.5 (Matemática): O que os alunos leem no manual adotado.

Relativamente à questão 2.6 acerca das instruções prévias em tarefas de leitura, dadas pelos professores aos alunos em sala de aula, a análise total dos dados (ver gráficos 17, 18 e 19), indica uma posição bastante homogênea por parte dos professores inquiridos, dado que, a resposta **Seguindo as instruções prévias dadas pelo professor** obteve uma frequência de **doze** “sempre” e “muitas vezes” (n=12) e a opção inversa **Sem instruções de leitura prévia**, obteve dez respostas nas menções “nunca” e “raramente” (n=10), o que significa que a maioria dos professores dá instruções aos seus alunos nas várias situações de leitura em sala de aula.

Os dados não nos permitem tirar conclusões precisas sobre as razões que estão na base desta atitude: se tal se deve a uma opção pedagógica intencional e refletida ou se resulta apenas de crenças, hábitos rotineiros nas suas práticas, ou se a tipologia textual assim o exige. Tampouco podemos ter certezas acerca das finalidades dessas leituras, porém se retomarmos o item em que tal é inquirido (questão 2.2) e relembando que a maioria dos resultados recaiu em **Analisam a informação e Resumem a**

informação, é possível adiantar algumas hipóteses. Partindo do pressuposto de que a leitura não é uma tarefa simples, única e homogênea e que envolve vários processos mentais, é fundamental que os professores tenham conhecimento disso e da importância de seguir atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura e do que envolve ou pode envolver cada uma dessas fases para que a compreensão ocorra de forma eficiente.

Não sabemos, no entanto, que interpretação os professores inquiridos deram a “instruções de leitura”, se coincide com a fase de pré-leitura em que se ativam os conhecimentos prévios do aluno, se o entenderam como instruções acerca das finalidades da leitura ou ainda se congregam ambos. Leal (2003) fala da importância dos “comandos da atividade”, ou seja de instruções ou indicação da tarefa (sejam orais ou por escrito) e da importância de serem bem concebidos, de serem suficientemente objetivos para que os alunos saibam exatamente aquilo que se espera. “Para que o aluno mostre o que ele sabe fazer, precisamos criar situações propícias às atividades que esperamos que ele desenvolva” (Leal, 2003,p.24).

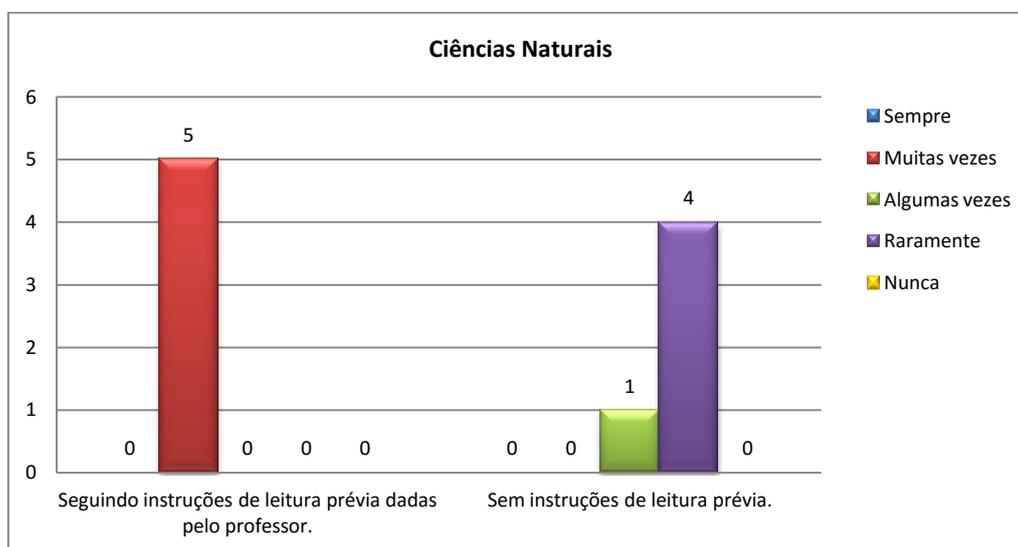


Gráfico 17 - Questão 2.6 (Ciências Naturais): Instruções prévias em tarefas de leitura.

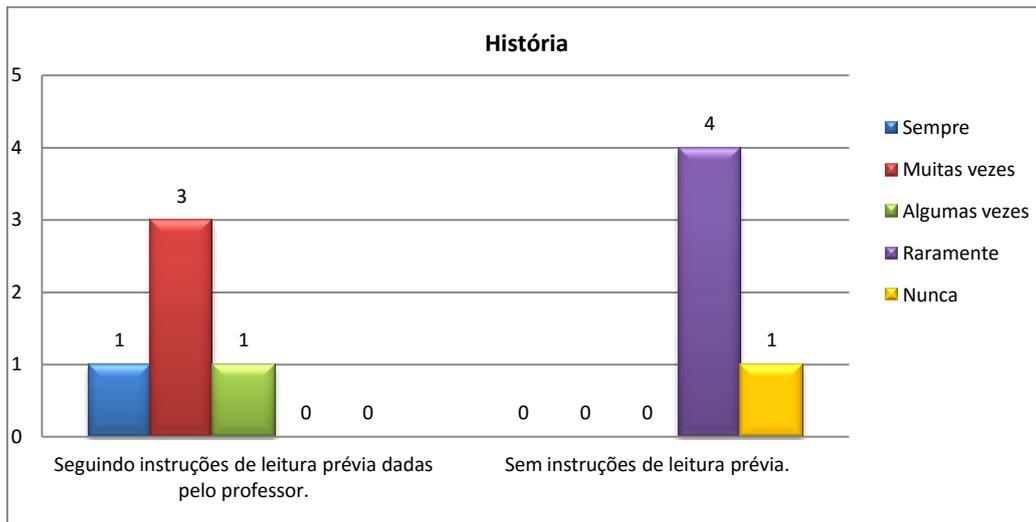


Gráfico 18 - Questão 2.6 (História): Instruções prévias em tarefas de leitura.

A análise por disciplinas, desta questão acerca da existência ou inexistência de instruções prévias para a leitura faz ressaltar diferentes resultados na disciplina de Matemática (Gráfico 19) em que o número de ocorrências “muitas vezes” para as respostas **Seguindo as instruções prévias dadas pelo professor** e **Sem instruções de leitura prévia** foram as mesmas ($n=3$). Tal leva-nos a pensar que estes professores interpretam a questão das instruções de forma ambivalente: por um lado, as instruções podem ser fundamentais pelas razões anteriormente enumeradas, por outro, permite-nos entrever uma posição mais descentralizada do professor e maior autonomia dos alunos no trabalho de seleção e aplicação dos conhecimentos.

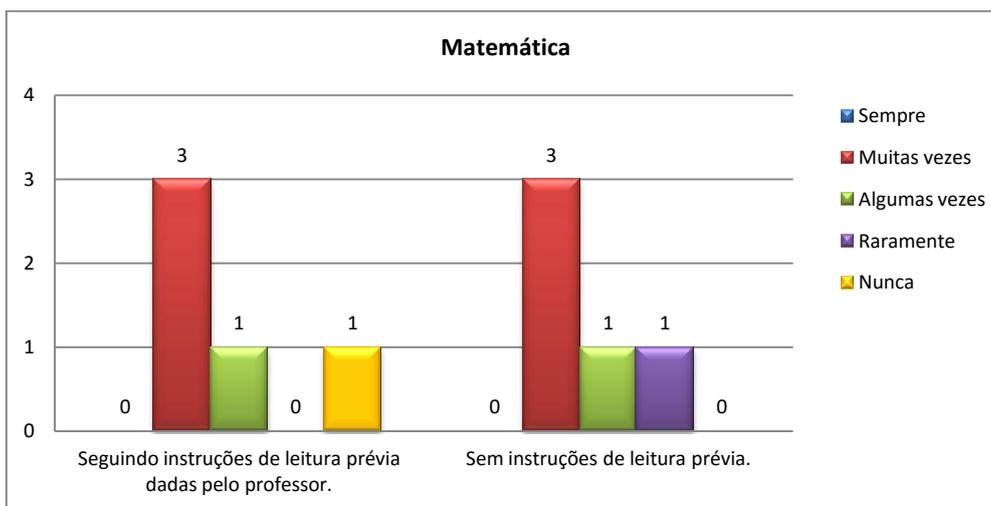


Gráfico 19 - Questão 2.6 (Matemática): Instruções prévias em tarefas de leitura.

Quanto à extensão dos textos lidos em aula (Questão 2.7), os resultados totais apontam claramente para textos **Curto**s, com 13 respostas “sempre” e “muitas vezes” (n=13). Pelo contrário, **Médios** obteve 10 respostas “algumas vezes” (n=10) e **Longos**, 9 respostas “nunca” (n=9). (ver gráficos 20,21 e 22).

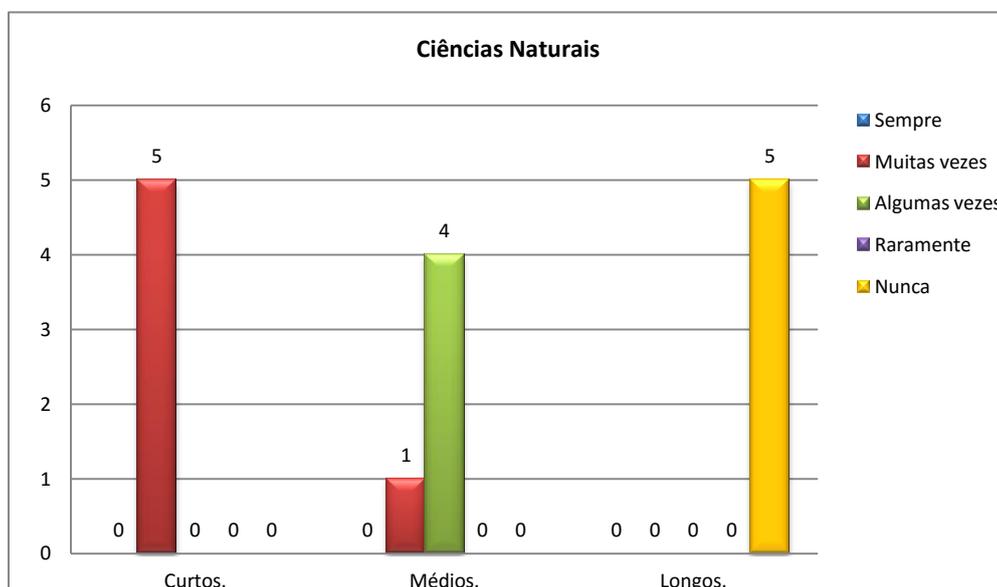


Gráfico 20 - Questão 2.7 (Ciências Naturais): Extensão dos textos lidos na aula.

Esta questão, sobre a extensão dos textos lidos, está de certa forma relacionada com a pergunta 2.1, sobre o tempo dedicado à leitura em sala de aula, e parece haver

alguma incoerência nas respostas dos professores, se relacionarmos os dois fatores, pois aquela apontava para maior tempo dedicado à leitura na disciplina de Ciências e História, e menor em Matemática. Nesta questão, os dados apontam para o inverso. Cruzando estes dados com as variáveis de caracterização de professores, também não obtivemos maior grau de clarificação, continuando a verificar-se incoerências, pois nem sempre os professores que responderam tendencialmente **curtos** são os mesmo que disseram anteriormente dispensarem menor tempo a tarefas de leitura

Mais uma vez se põe a questão do conceito que estes professores têm de “leitura” e de “texto”, que provavelmente será bastante redutor e não inclui certamente a noção de texto descontínuo (gráficos, esquemas, diagramas, mapas).

Ainda assim, os dados que causam mais estranheza são os de História (Gráfico 21), dado o caráter investigativo da disciplina e das tarefas de pesquisa, seleção e extração de informação necessárias ao “trabalho historiográfico”, conforme recomendam o Programa e as Metas de Aprendizagem, como atrás foi referido.

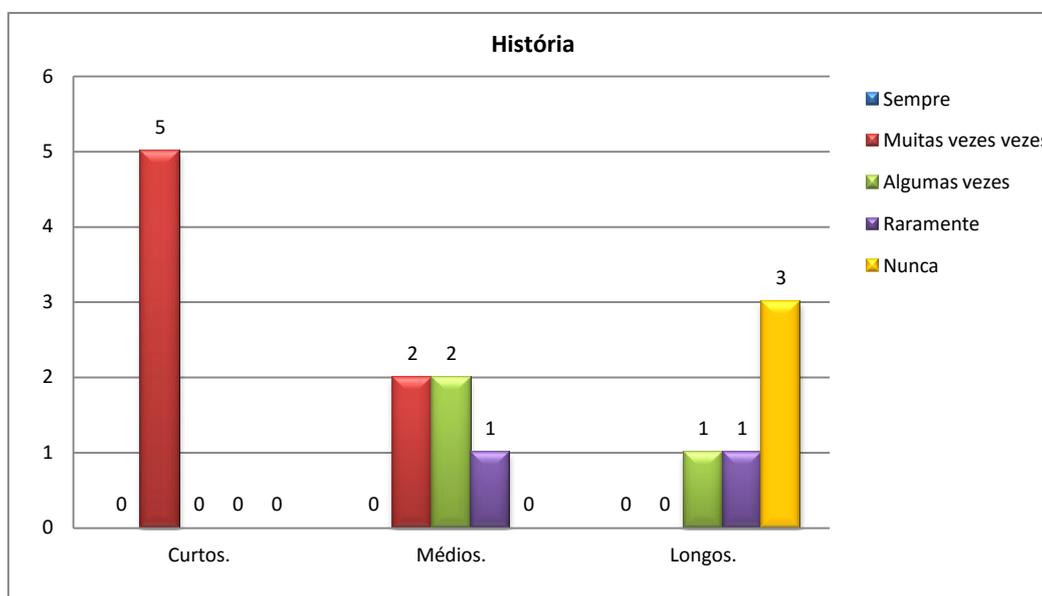


Gráfico 21- Questão 2.7 (História): Extensão dos textos lidos na aula.

Vistos os resultados por disciplina, conclui-se que é em Ciências que os textos são mais curtos, com 5 respostas "muitas vezes" (Gráfico 20). Em História, a tendência é a mesma (Gráfico 21) e mais uma vez, Matemática (Gráfico 22) apresenta dados mais heterogêneos, pois há 3 professores, a responderem **curtos, médios e longos**, embora a tendência das respostas seja para os textos curtos, pois os **médios e longos** somam respostas nas frequências "algumas vezes" e "raramente", respectivamente.

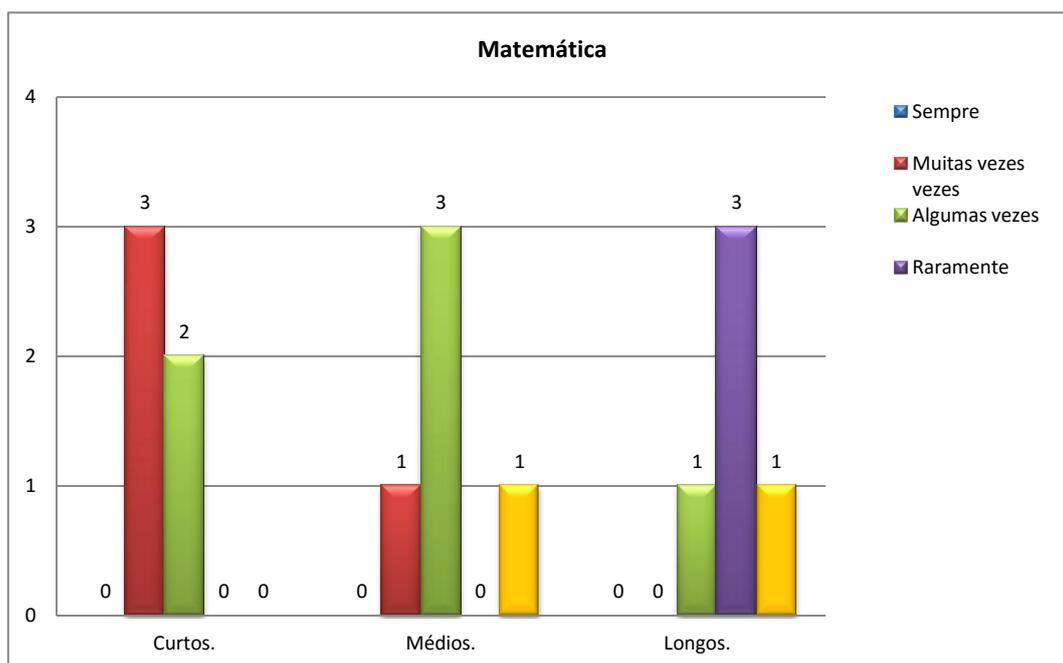


Gráfico 22 - Questão 2.7 (Matemática): Extensão dos textos lidos na aula.

O item sobre as finalidades da leitura fora da sala (Questão 2.8) de aula, justifica-se neste inquérito, uma vez que os professores foram também inquiridos acerca das práticas de leitura que os alunos realizavam por causa das suas disciplinas, e portanto a leitura fora da sala de aula é entendida como uma situação de aprendizagem complementar, mas vinculada à da aula.

Os resultados totais das respostas (Gráficos 23 e 24) indicam que todas as finalidades apontadas nas opções de resposta foram contempladas pelos professores, no entanto destaca-se como a predominante **consolidar saberes aprendidos na aula**,

com doze respostas (n=12) “muitas vezes” e “sempre” e a finalidade menos apontada é **construir novos saberes**, com apenas seis respostas nas mesmas frequências (n=6).

Estes dados vêm confirmar a tendência já evidenciada em respostas anteriores de uma visão do professor como detentor, organizador e transmissor do conhecimento, uma vez que os saberes consolidados fora da sala de aula são os transmitidos dentro da sala de aula. Estaremos provavelmente perante atividades de leitura para resolução de trabalhos de casa, em que o aluno tem um papel pouco ativo na construção do seu saber.

Na análise por disciplina, sobressaem os dados de História (Gráfico 23) pela diferença em relação a Ciências e Matemática. Contudo, o que se retém em primeiro lugar é a homogeneidade das respostas: todas as finalidades, consolidar, alargar e construir novos saberes, obtiveram exatamente o mesmo número de respostas e sempre pela presença muito frequente (“muitas vezes” e “sempre”), conforme o Gráfico acima referido, apesar de respondidas pelos diferentes professores com diferentes variáveis pessoais, com vimos em perguntas anteriores.

O que causará este total consenso nesta questão? A especificidade da disciplina? Uma total uniformidade de critérios? Um trabalho colaborativo coeso entre os professores? Se assim fosse, por que não se verificou em perguntas anteriores?

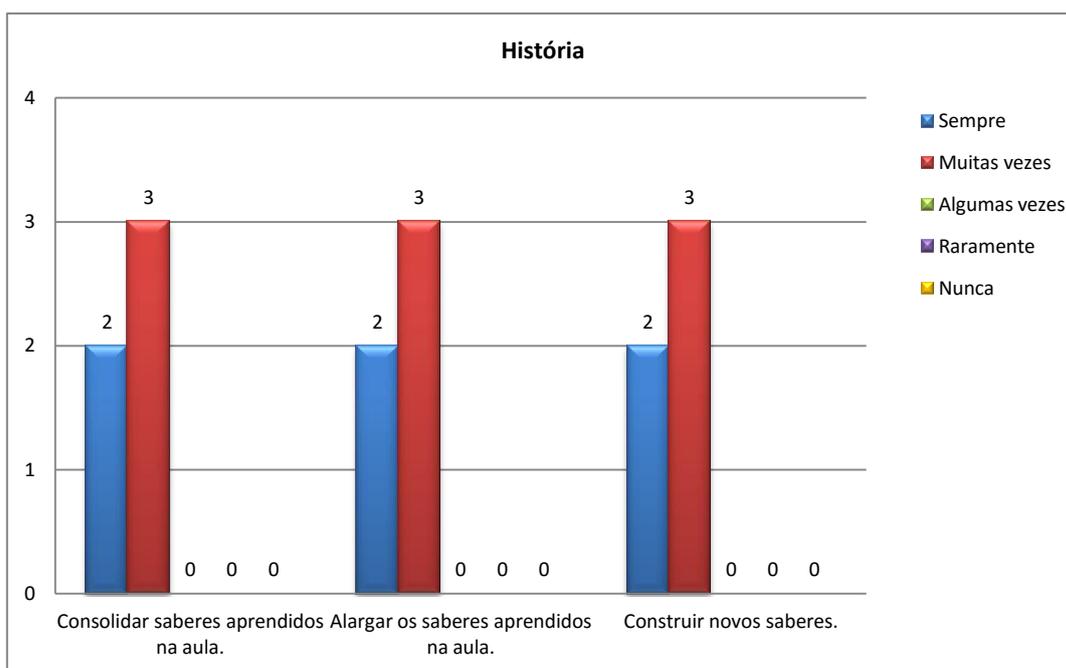


Gráfico 23 - Questão 2.8 (História): Finalidades da leitura fora da sala de aula.

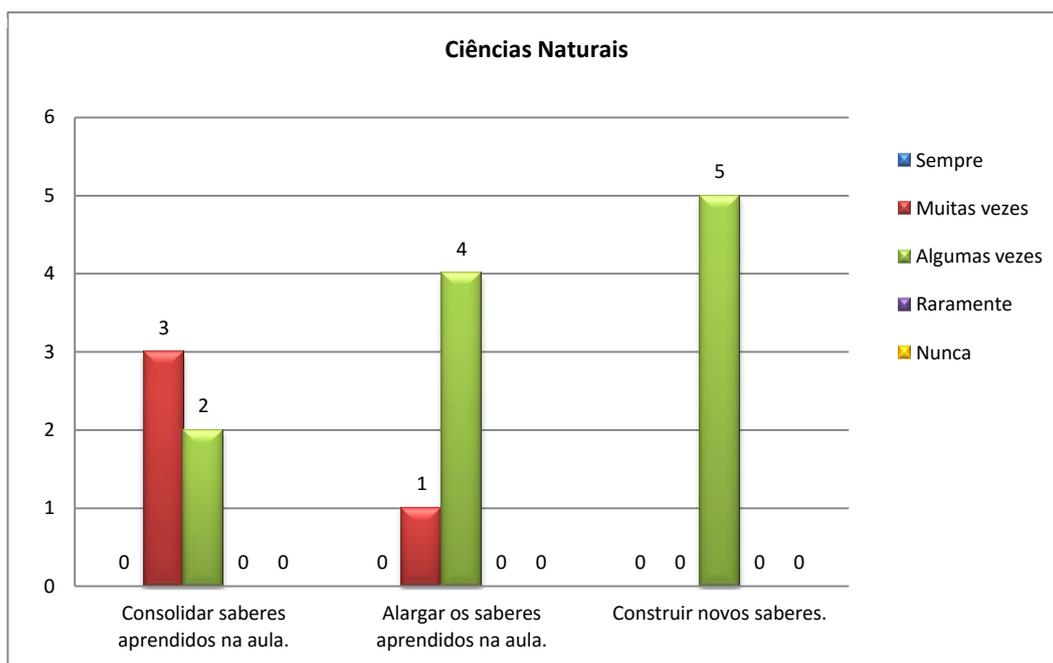


Gráfico 24 - Questão 2.8 (Ciências Naturais): Finalidades da leitura fora da sala de aula.

Não é fácil encontrar uma explicação evidente pois nenhuma das perguntas acima referidas encontra resposta direta no questionário ou na entrevista à Coordenadora de Línguas, no entanto, os dados são inegáveis, por isso só nos resta adiantar algumas hipóteses, como sejam o entendimento claro por parte destes professores, de que o trabalho de leitura fora da aula constitui na disciplina de História uma tarefa indispensável, não só para consolidar e alargar o que foi transmitido em aula, como também para que o aluno se torne construtor do seu próprio conhecimento.

Através de trabalhos de pesquisa bibliográfica, da consulta de documentos em arquivos, de investigações em campo, o aluno vai deixando de ser apenas “consumidor” daquilo que foi transmitido na aula, mas torna-se mais autónomo na construção do saber e capaz de um raciocínio crítico em relação à sociedade, passada e presente, que o rodeia como preconizam os documentos orientadores da disciplina.

3.2. A ESCRITA NAS DISCIPLINAS

3.2.1. PRESENÇA, OBJETIVOS E RECURSOS

Partindo do pressuposto consensual de que a leitura e a escrita são processos indissociáveis e interdependentes, de que um processo reforça o outro e de que a escrita é um meio privilegiado na expressão e construção de conhecimentos, os professores foram inquiridos na terceira parte do questionário sobre **o que e para que se escreve** nas suas disciplinas.

Assim, a primeira questão é relacionada, à semelhança da leitura, com o tempo ocupado com tarefas de escrita.

Relativamente a este tópico da terceira parte do questionário, em que os professores foram inquiridos sobre o tempo que é ocupado, em média, com tarefas de escrita nas suas aulas (Questão 3.1), verificou-se que a maioria das respostas se situa no intervalo “entre 10 e 30 minutos” (n=10), (gráfico 25)). Este resultado é coerente com os resultados obtidos na questão 2.1, sobre o tempo dedicado à leitura e parece-nos um dado animador, tendo em conta o carácter particular das disciplinas em análise, pois parece indicar que estes professores têm consciência de que a escrita é uma atividade fundamental na estruturação do pensamento e na construção do conhecimento.

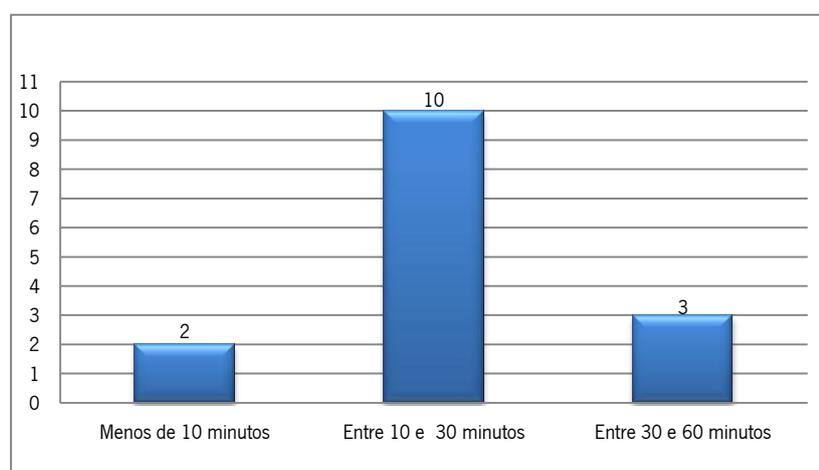


Gráfico 25 - Questão 3.1: Tempo ocupado com tarefas de escrita na sala de aula.

Da análise especializada por disciplinas, ressaltam porém dois dados que merecem maior atenção: o primeiro refere-se aos dados obtidos em Matemática (Gráfico 26) que apontam para um dispêndio maior de tempo com a escrita, sendo que predominam as respostas “entre 30 e 60 minutos” (n=3). Tal não deixa de parecer contraditório, se tivermos em conta que no mesmo item, relativamente à leitura, era precisamente na disciplina de Matemática que se verificava o menor investimento. Não podemos, com esta questão, adiantar hipóteses sobre o tipo de atividade que configura essa escrita, nem a conceção de escrita que lhe está subjacente, porém, esta presença da escrita poderá fazer-nos crer que é um indicador de boas intenções e boas práticas por parte destes professores, se considerarmos as recomendações do Programa de Matemática que refere claramente que escrever é uma forma de o aluno “clarificar e elaborar de modo mais aprofundado as suas estratégias e os seus argumentos, desenvolvendo a sua sensibilidade para a importância do rigor no uso da linguagem matemática” (Ministério da Educação, 2007, p. 9). O segundo refere-se aos resultados de Ciências Naturais (Gráfico 27), disciplina na qual menos tempo é despendido com a escrita. Este resultado não é verdadeiramente surpreendente, tendo em conta os resultados da disciplina em questões anteriores em que se aferiam elementos semelhantes e pode eventualmente justificar-se pelo carácter mais experimental da disciplina, no entanto, este resultado leva-nos a considerar que a escrita ocupa para estes professores uma posição secundária em relação à leitura numa dinâmica de aula considerada “produtiva” e que por isso carece de menos tempo para a sua realização. Esta visão partilhada por autores de alguns estudos neste âmbito, pode estar relacionada com a “paragem do professor que o momento de produção por parte dos alunos significa” (Dionísio, Viseu & Melo, 2011, p.1151).

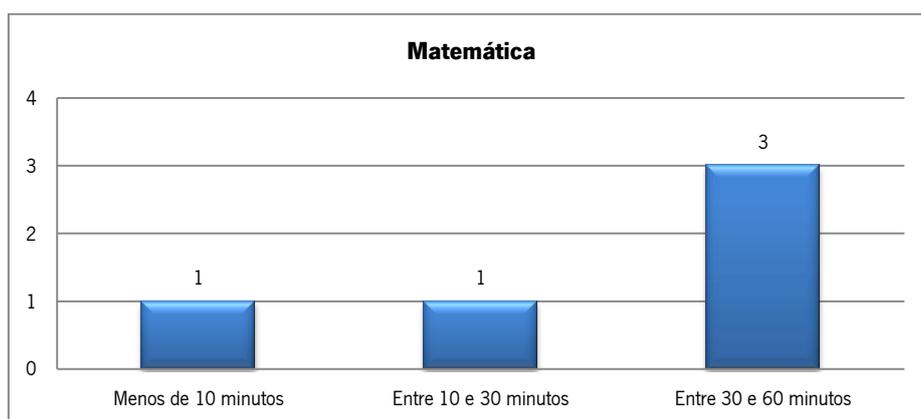


Gráfico 26 - Questão 3.1 (Matemática): Tempo ocupado com tarefas de escrita na sala de aula.

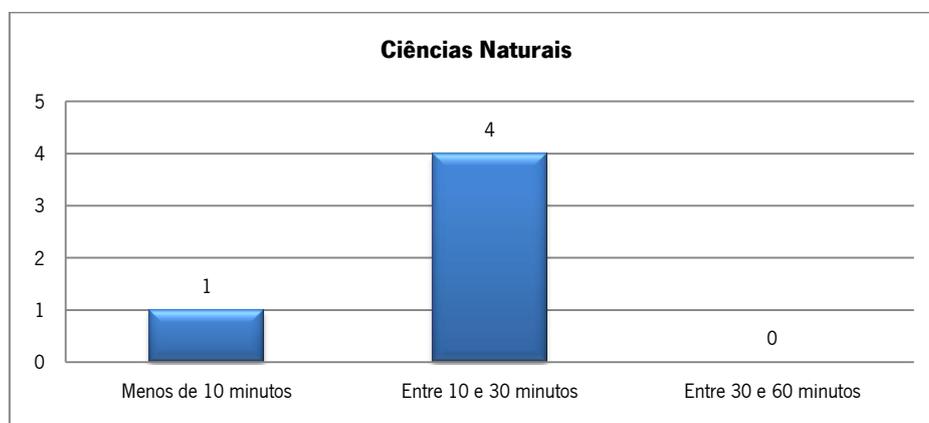


Gráfico 27 - Questão 3.1 (Ciências Naturais): Tempo ocupado com tarefas de escrita na sala de aula.

Relativamente aos espaços onde mais se desenrolam as atividades de escrita (Questão 3.2) os dados recolhidos (Gráfico 28) apontam como espaço privilegiado a **sala de aula** com onze repostas (n=11) nos índices “muitas vezes” e “sempre”, seguido de **em casa**, eleito por sete respondentes como espaço onde a escrita ocorre “muitas vezes”. Os menos privilegiados são **outros locais** da escola (ou fora dela), como a biblioteca ou a sala de estudo.

Relativamente à opção mais apontada, podemos deduzir que o será por indicação do professor, porém, mais uma vez, não podemos ainda identificar o tipo tarefa que é requerida. Não sabemos se os alunos estão envolvidos em tarefas cognitivas complexas como a planificação, redação e revisão textuais que requerem a ativação não só de conhecimento de conteúdos específicos, mas ainda de conhecimentos linguísticos,

(articulando assim conteúdo e forma) para que o texto transmita eficazmente conhecimento, ou se apenas estão envolvidos em atividades de reprodução. No entanto estes resultados, levam-nos a pensar que as tarefas que exigem um maior grau de elaboração ficam fora da sala de aula e são menos valorizados por estes professores, pois sendo “outros locais” os menos apontados, não significa que ela não ocorra, mas talvez que os professores não tenham consciência da sua importância, pois é sabido que o exercício da escrita, pelo seu carácter intimista e reflexivo, se desenvolve mais eficazmente em situações de silêncio que permitam a concentração e que tais circunstâncias são mais facilmente produzidas em bibliotecas, salas de estudo ou em casa. Excetuam-se a estas circunstâncias as situações de avaliação em suporte escrito e casos muito particulares, como alguns espaços especificamente criados para aprender e desenvolver a escrita, como é o caso das “oficinas de Escrita”, que ainda estão quase exclusivamente vinculadas à disciplina de Português.

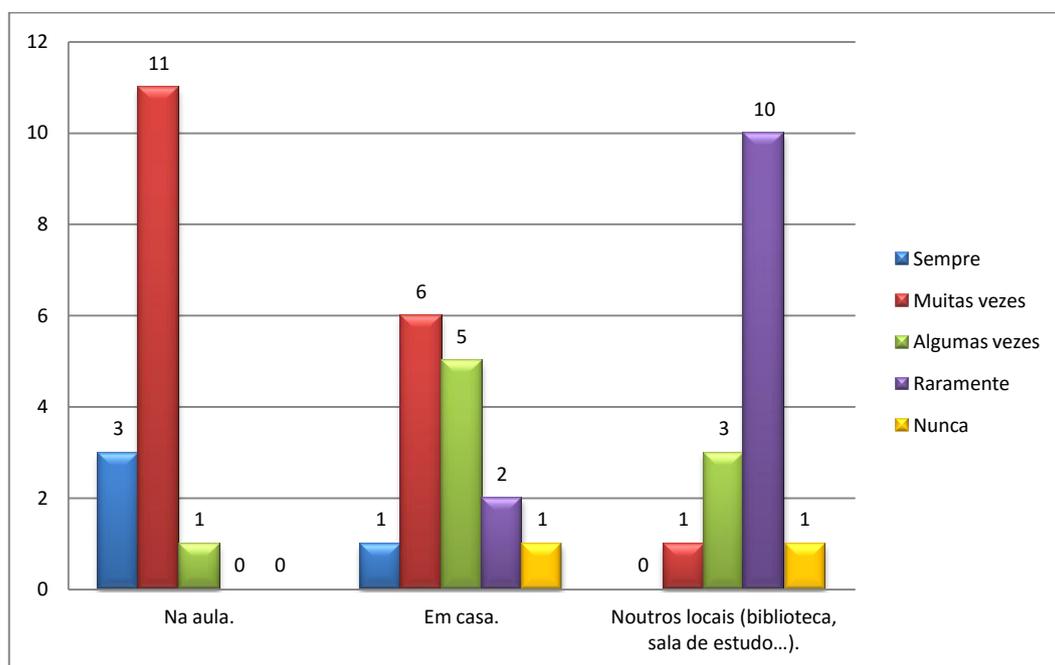


Gráfico 28 - Questão 3.2- Espaços onde a escrita ocorre.

Na análise por disciplina, é de referir apenas a diferença de dados obtidos na disciplina de Matemática (Gráfico 29) que aponta a existência de escrita **em casa**, como ocorrendo “muitas vezes” (n=3), no entanto, e embora sem dados que o confirmem, somos levados a pensar que essa presença de escrita “para casa” se refira ao costumeado “trabalho de casa” e à resolução de exercícios, que nesta disciplina são tradicionalmente abundantes, estando portanto a falar de atividades de resolução de problemas já estruturados e não de trabalho de investigação matemática que requeiram maior autonomia e que configuram geralmente aprendizagens mais significativas para os alunos.

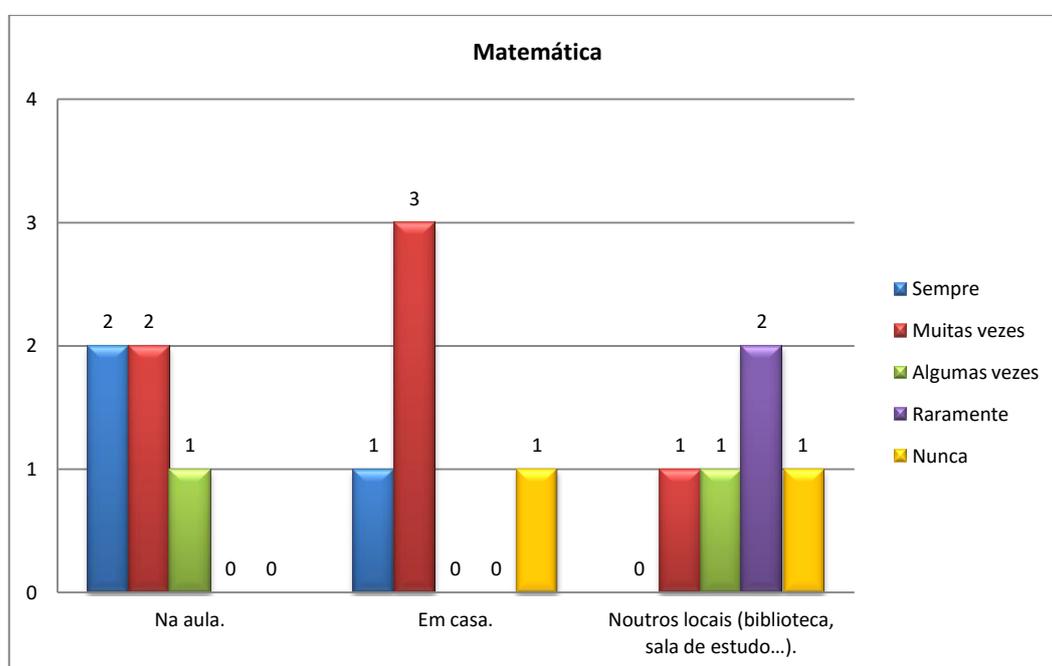


Gráfico 29 - Questão 3.2 (Matemática): Espaços onde a escrita ocorre.

Os dados obtidos com as respostas à questão 3.3 relativa à frequência com que os alunos estão envolvidos em tarefas de escrita e a natureza das mesmas, vieram clarificar e confirmar algumas hipóteses adiantadas por nós nas questões anteriores.

O primeiro esclarecimento refere-se ao tipo de atividade ou tarefa de escrita em que os alunos se envolvem na sala de aula. Assim, da análise aos dados gerais (Gráfico 30), conclui-se que as atividades de escrita mais apontadas pelos professores, como

presentes nas suas disciplinas, são o **registo do sumário e de informação escrita no quadro/projetada** com a totalidade dos professores (n=15) a mencioná-las como estando “sempre” ou “muitas vezes” presente, seguidas da **resolução de testes ou fichas** (n= 12) e o registo de informação ditado pelo professor com 8 respostas “sempre” e “muitas vezes”. A partir destes dados, podemos inferir que na sua maior parte, os professores envolvem os alunos em atividades de escrita rotineiras que apenas visam a expressão ou reprodução de conhecimento e não como forma de construí-lo, configurando assim, uma conceção muito tradicional do uso da escrita, o que vem confirmar a hipótese adiantada em questões anteriores, de que as operações cognitivas mais complexas envolvendo a escrita, ficam fora das suas aulas e eventualmente das suas práticas letivas.

Se observarmos ainda os dados obtidos acerca das atividades menos frequentes, verificamos que são mencionadas a elaboração **de fichas de leitura**, com 11 respostas “nunca”; a **elaboração de textos a partir de fontes diversificadas** com 12 (n=12) respostas “nunca” e “raramente” e a **revisão dos textos produzidos**, com 11 respostas (n=11) “nunca” e “raramente”.

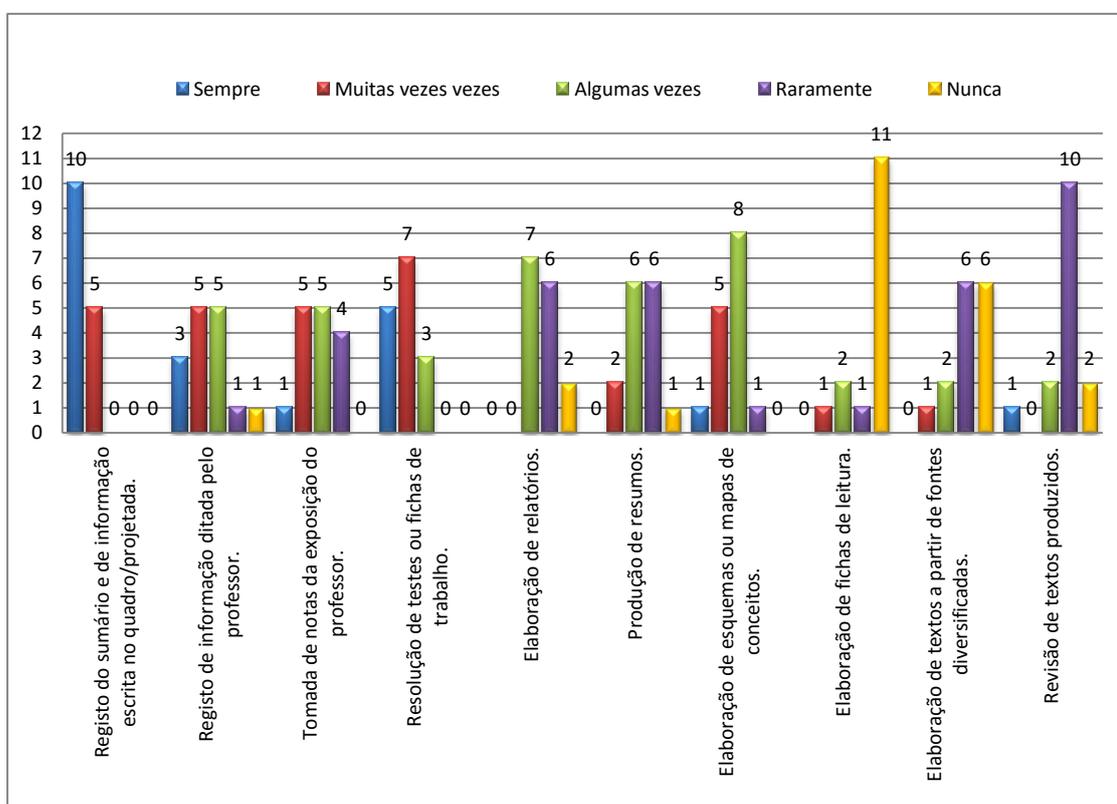


Gráfico 30 - Questão 3.3- Frequência com que os alunos estão envolvidos em atividades de escrita.

Embora na análise por disciplina, História (Gráfico 31) obtenha resultados mais equilibrados em todas as opções, em geral a análise especializada coincide com os resultados gerais.

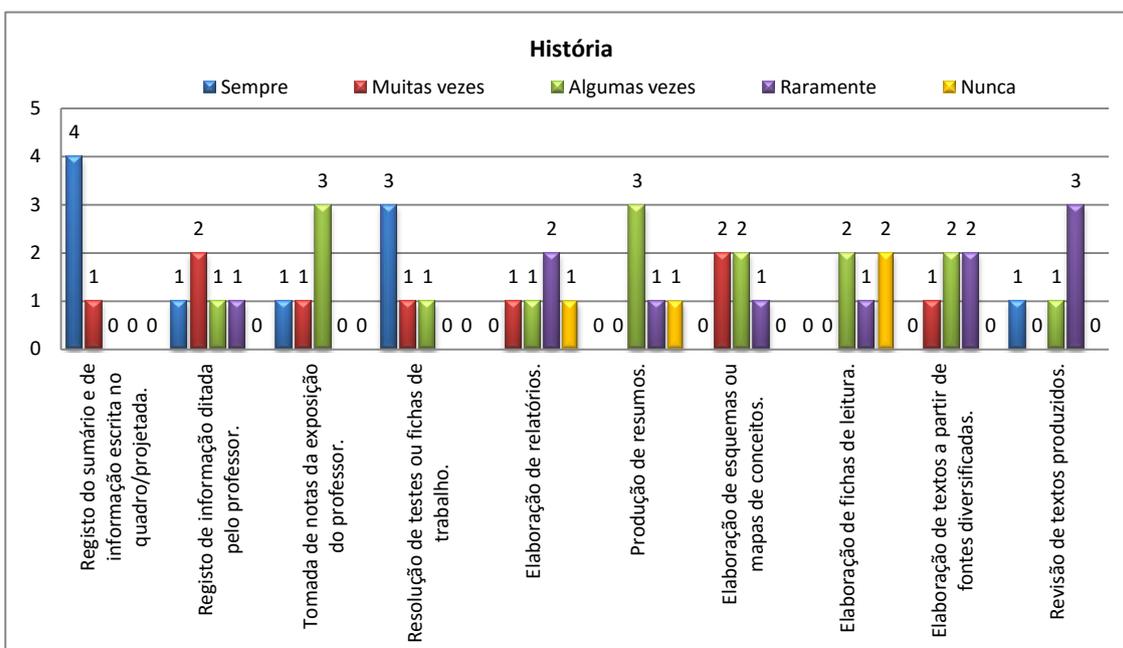


Gráfico 31 - Questão 3.3 (História): Frequência com que os alunos estão envolvidos em atividades de escrita

Estes resultados revelam que estes professores desconhecem ou não aplicam as recomendações dos documentos programáticos referentes à disciplina que lecionam e que reconhecem, por exemplo em Matemática, que “Sendo igualmente a redação escrita parte integrante da atividade matemática, os alunos devem também ser incentivados a redigir convenientemente as suas respostas, explicando adequadamente o seu raciocínio e apresentando as suas conclusões de forma clara, escrevendo em português correto e evitando a utilização de símbolos matemáticos como abreviaturas estenográficas.” (Ministério da Educação, 2013, p.7), ou em História em que se destaca a importância do tratamento da informação e a utilização de fontes, na produção de escritos de várias tipologias (histórico, historiográfico, ficcional), (Ribeiro, Nunes & Cunha, 2013), ou ainda em Ciências, em que se propõem “experiências educativas que incluem uso da linguagem científica, mediante a interpretação de fontes de informação diversas (...) (e) a produção

de textos escritos onde (...) se evidencie a estrutura lógica do texto em função da abordagem do assunto.” (Ministério da Educação, 2001-b).

Para além deste afastamento generalizado em relação às recomendações oficiais, é também inquietante constatar que atividades como a **produção de fichas de leitura, resumos e sínteses** estão tão ausentes destas disciplinas, pois o trabalho de síntese (que pode ser verificado nestes três tipos de escritos), sendo um tipo de texto que resulta do relacionamento da leitura e da escrita, constitui uma tarefa de registo seletivo para posterior produção de novo conhecimento. Mas a este respeito também é importante ter em conta o papel do professor, pois conforme é referido pela Coordenadora de Departamento de Línguas na entrevista, acerca da forma como as competências e escrita são desenvolvidas no currículo,

(...) Julgo que não há um ensino que permita desenvolver aprofundadamente estas competências nas outras áreas curriculares, uma vez que (...) se insiste na esquematização e resumos dos conteúdos efetuados pelos professores. Verifico que, no Ensino Básico, ainda persiste muito a preocupação em ter os resumos e os esquemas registados nos cadernos diários, quando deveriam ser os alunos e produzi-los. (Entrevista, p. 4)

Verifica-se, portanto, que o aluno continua a ser apenas consumidor do conhecimento produzido e transmitido pelo professor, não sendo incentivado à autonomia, corroborando assim dados obtidos nas conclusões de outros estudos que o denunciam: “é diminuto o número de actividades de escrita favorecedoras da autoria dos alunos e da autonomia da sua produção, como por exemplo, a *tomada de notas*, a elaboração de *relatórios*, de *composições* e de *textos a partir de outras fontes*.” (Carvalho, 2011, p.230). Também a **revisão dos textos produzidos**, tarefa que exige a reflexão e a reformulação, está ausente das práticas letivas, tal como é percecionado pela Coordenadora de Departamento de Línguas na entrevista, salientando a necessidade de alterar essa realidade:

(...) segundo os professores, (os alunos) possuem um discurso desarticulado e um vocabulário pouco variado. (...) Para melhorar esta situação também é necessário que os professores das restantes áreas curriculares passem a trabalhar mais a compreensão e a expressão (...) nas suas aulas, já que se um aluno não formular corretamente uma resposta, o professor deverá insistir para que a mesma seja reformulada, criando assim um espaço no qual todos se possam entender e

contribuam para que as competências essenciais sejam aprendidas e realizadas por todos (Entrevista, p.4).

Relativamente aos dados recolhidos com a questão 3.4. sobre a extensão dos textos requeridos pelos professores aos alunos, é notório a prevalência nos **textos curtos**, com treze respostas (n=13), referindo-os como presentes “muitas vezes” na sala de aula, o que vem de certa forma contradizer as declarações sobre a questão 3.1 sobre o tempo ocupado em média com tarefas de escrita (Gráfico 32).

Mais uma vez, temos alguma relutância em interpretar estes dados de forma linear, pois não nos indica *per se* a perceção que os professores têm da noção “texto”, ou sobre a própria extensão do texto, o que pode influenciar as respostas. Um texto descontínuo em Matemática ou Ciências Naturais, constituído por tabelas, gráfico ou diagramas, pode ser tão ou mais extenso que um texto contínuo em História. Os dados da análise por disciplina não se nos afiguraram relevantes, uma vez que os resultados são coincidentes.

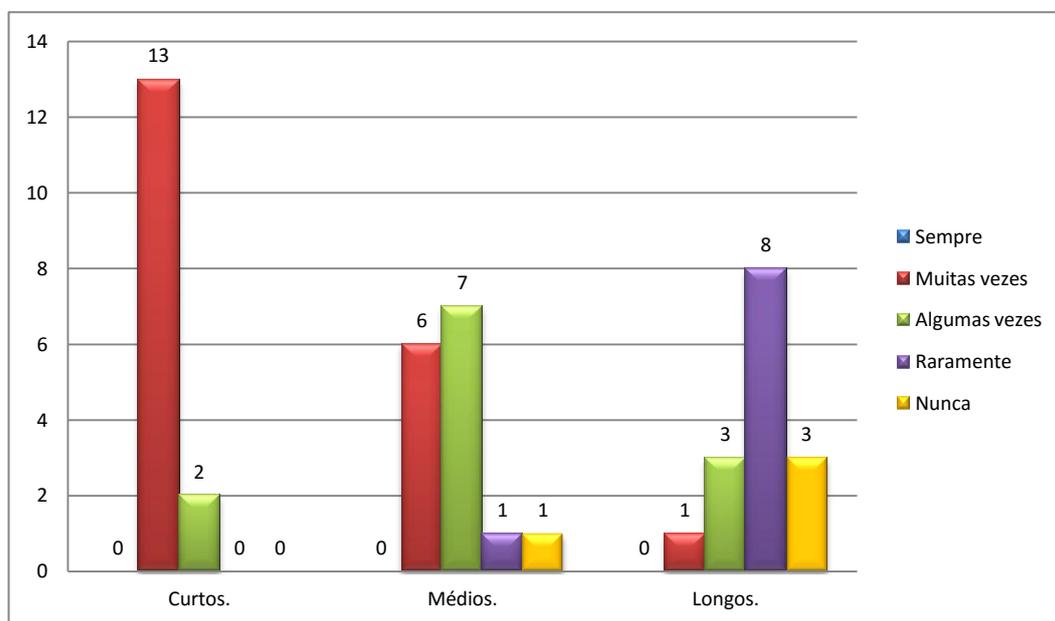


Gráfico 32 - Questão 3.4 - Extensão dos textos requeridos

Relativamente à questão 3.5 acerca das instruções prévias em tarefas de escrita, a análise total dos dados, indica uma posição algo indistinta por parte dos professores

inquiridos, dado que, a resposta **com instruções para produção de texto** obteve uma frequência de oito “muitas vezes” (n=8) e a opção inversa **sem instruções para produção de texto**, obteve sete respostas na menção “raramente” (n=7), o que, à partida não deixa antever uma posição indiscutível (Gráfico 33). Estes resultados são coincidentes com os obtidos acerca da mesma questão relativa à leitura e embora sem dados que nos permitam confirmá-lo, poderemos antever a hipótese, relacionando-a com os dados obtidos na questão anterior, de que esta posição dos professores pode estar relacionada com as diferentes tarefas em que os alunos são envolvidos e que, como vimos, apela raras vezes à autonomia do aluno.

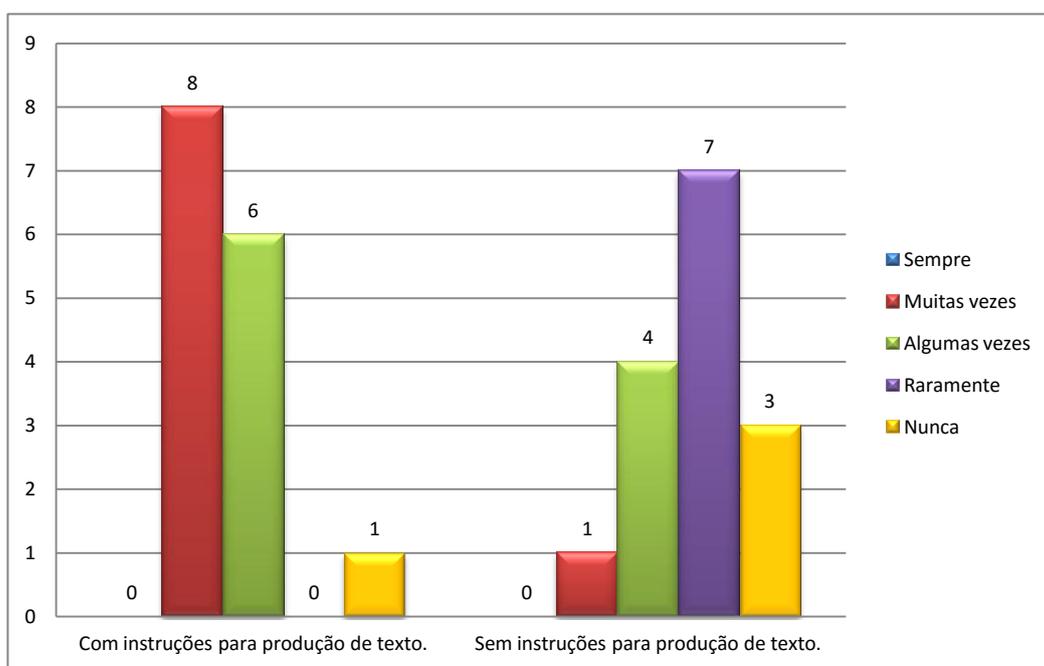


Gráfico 33 - Questão 3.5 - Instruções prévias em tarefas de escrita.

Tal como foi dito relativamente à leitura, os dados não nos permitem tirar conclusões precisas sobre as razões que estão na base desta atitude: se tal se deve a uma opção pedagógica intencional e refletida ou se resulta apenas de crenças, hábitos rotineiros nas suas práticas, ou se a tipologia textual assim o exige.

Na análise por disciplina, a posição ambivalente mantém-se, com exceção de Ciências da Natureza (Gráfico 34) que apresenta uma posição mais radical, apontando a

opção **sem instruções para produção de texto**, como a escolhida pela totalidade dos respondentes, como ocorrendo “raras vezes” (n=5), sem a coocorrência de outras respostas. Esta posição, diametralmente oposta à que foi adotada sobre o mesmo assunto relativamente à leitura, não pode deixar de nos causar alguma perplexidade, mas mais uma vez não possuímos o total entendimento daquilo que estes professores entendem com *instruções*, nem as situações de produção textual a que se referem. É também algo contraditório, pois se este resultado parece apontar para uma maior autonomia dos alunos, não podemos deixar de lembrar, que da análise até aqui efetuada, foi nesta disciplina que se verificaram dados que a indiciam como aquela na qual, que de entre as três em análise, mais se verificam as práticas letivas tradicionais e centradas na figura do professor.

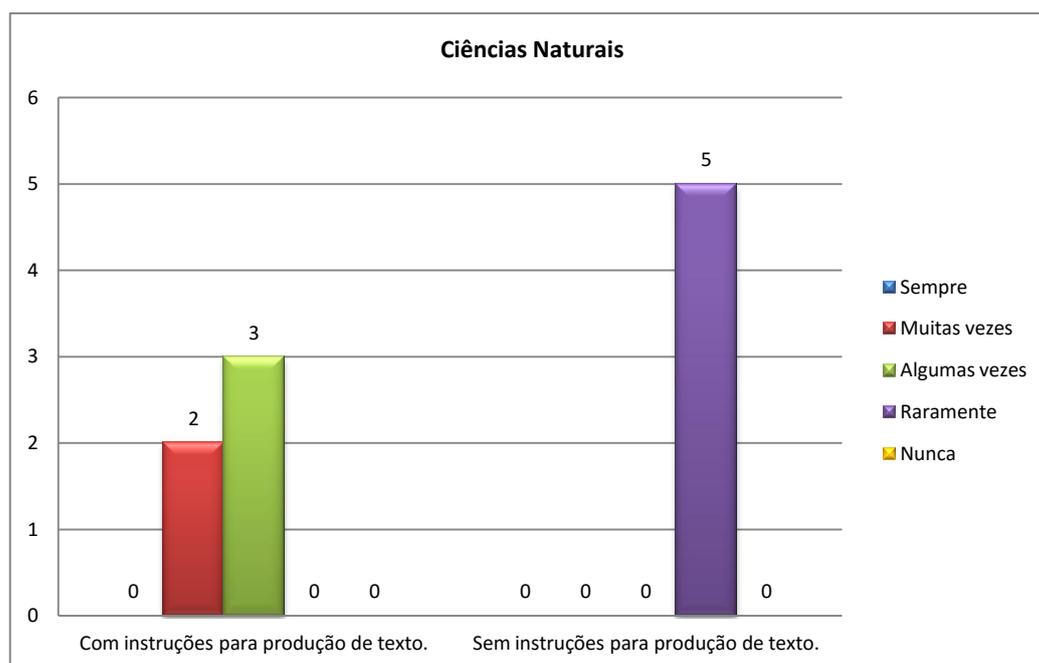


Gráfico 34 - Questão 3.5 (Ciências): Instruções prévias em tarefas de escrita.

A última questão analisada acerca da escrita (Questão 3.6) refere-se aos suportes físicos nos quais ela se realiza e aos recursos mobilizados para a sua concretização (Gráfico 35).

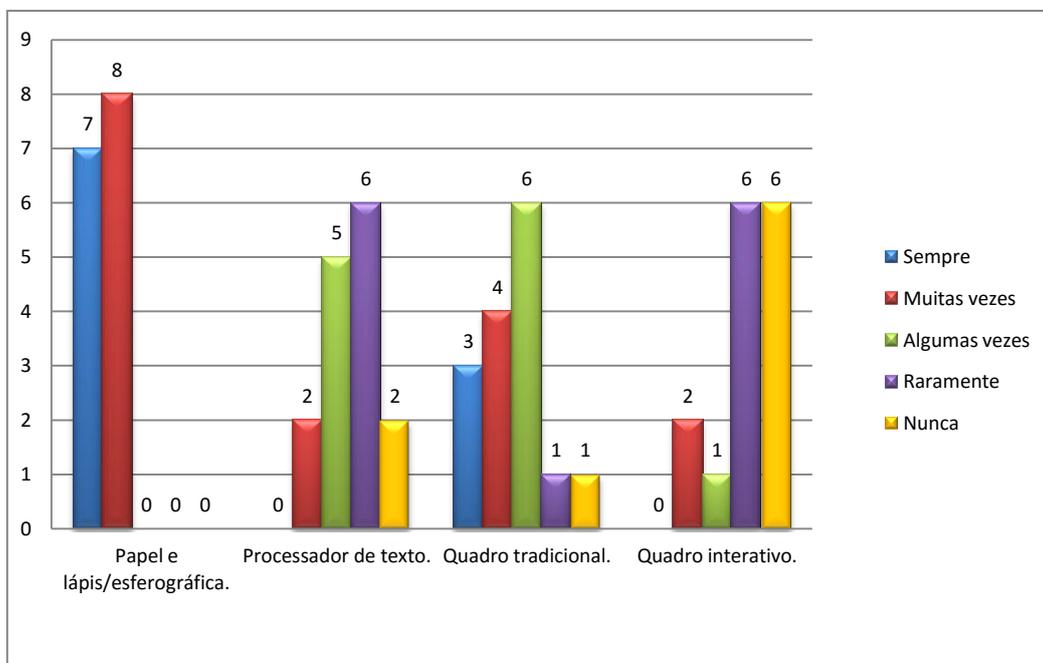


Gráfico 35 - Questão 3.6 - Recursos mobilizados nas tarefas de escrita.

Os resultados obtidos revelam que são o **papel, lápis/ esferográfica**, os mais utilizados com a totalidade dos respondentes (n=15) a indicá-los como os recursos mais utilizados, seguidos do **quadro tradicional**, com sete respostas (n=7) “sempre” e “muitas vezes”. O processador de texto é utilizado “algumas vezes” ou “raramente” por sete respondentes (n=7) e relativamente ao **quadro interativo**, ele aparece como sendo mobilizado “raramente” ou “nunca” em 12 respostas (n=12).

Estes resultados não constituem uma verdadeira surpresa e se considerarmos que os professores entendem estas atividades como decorrendo na sala de aula e podem inclusivamente ser parcialmente justificados, não só pelas condições físicas que a escola onde decorreu o estudo apresenta, mas sobretudo pela resistência que estes professores demonstram em utilizar meios tecnológicos, pois sabemos que a escola, à semelhança do que aconteceu em muitas outras no país, foi dotada de vários meios ao abrigo do PTE

(Plano Tecnológico da Educação). Sabemos porém que os computadores com processador de texto disponíveis, não estão, devido ao seu reduzido número, ainda ao alcance de todos os alunos em sala de aula e talvez por isso se explique que um meio tão utilizado pelos jovens no seu cotidiano, e que permite, entre muitas outras tarefas, a revisão e eventual reestruturação de textos com maior facilidade, esteja pouco presente na dinâmica da aula.

Os dados resultantes da análise por disciplina não são muito divergentes, com exceção do verificado em Matemática (Gráfico 3), única disciplina na qual o **quadro interativo** (em coexistência com o quadro tradicional) aparece como sendo utilizado “muitas vezes” por dois respondentes (n=2), o que equivale a 40% dos professores dessa disciplina. O quadro interativo, como a sua própria designação o indica permite realizar tarefas e operações complexas com maior rapidez e facilidade, sendo facilmente manipulado por professores e alunos em simultâneo, porém a sua utilização requer alguma formação e algum treino e a verdade é que isso só é possível em presença do objeto, pelo que se explica facilmente que a sua utilização ocorra quase exclusivamente na disciplina de Matemática, pois as salas onde essa disciplina é ministrada, foram, nesta escola, transformadas em “laboratórios de Matemática”, sendo as únicas equipadas com tal meio e sendo os professores de Matemática os únicos a rentabilizá-lo, sendo neste caso concreto mais uma questão de oportunidade do que apenas de apetência pela tecnologia.

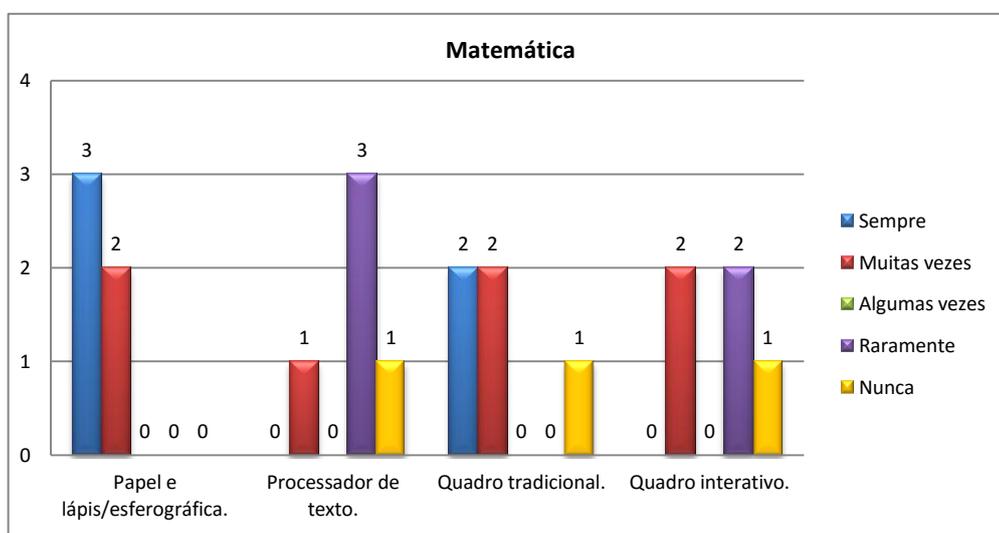


Gráfico 36 - Questão 3.6 (Matemática): Recursos mobilizados nas tarefas de escrita.

3.3. PERCEÇÕES E AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO

A quarta e última parte do questionário, intitulada “Sobre a avaliação da leitura e da escrita”, encontrava-se dividida em duas questões. A primeira *“Perceções do professor relativamente às competências de leitura e de escrita dos seus alunos”* destina-se a identificar as perceções e crenças que os professores inquiridos têm acerca dessas competências nos seus alunos, nomeadamente quanto ao grau de dificuldades que apresentam nesse domínio e às principais lacunas que apresentam. Nesta primeira questão, tal como antes foi dito, as questões foram formuladas tendo por base as cinco dimensões de compreensão de textos avaliados nos testes PISA: compreensão global, recolha de informação, desenvolvimento de uma interpretação, reflexão sobre o conteúdo do texto e sobre a forma do texto, associados à compreensão integral de um texto contínuo ou descontínuo. A segunda questão *“Na correção das respostas dos alunos considero”* é destinada a perceber quais os parâmetros mais valorizados pelos professores aquando da avaliação da escrita dos alunos. Os parâmetros considerados nas alíneas desta questão são os parâmetros avaliados no “Grupo III – Escrita” da Prova Final de Português do 3º ciclo do Ensino Básico: “Coerência e pertinência da informação; estrutura e coesão; Morfologia e sintaxe; Repertório vocabular e ortografia”.

Recordemos que, quando questionada sobre o modo como os alunos se exprimem nas várias disciplinas, a Coordenadora de Departamento de Línguas, já referira na entrevista, que as lacunas a esse nível eram reais e sentidas pelos professores:

Considero que o fazem com grandes lacunas (...) em todos os Conselhos de Turma os professores queixam-se das dificuldades dos alunos, alegando, por exemplo, que não compreendem as questões das fichas de avaliação, que não sabem ler ou escrever corretamente (...) Atualmente, verifica-se que os alunos revelam muitas dificuldades nos domínios da leitura, escrita, gramática e expressão oral, (...). Esta situação faz com que haja uma compreensão e expressão que são prejudiciais no processo de ensino e aprendizagem. (Entrevista p.3)

3.3.1. DESEMPENHO DOS ALUNOS EM LEITURA E ESCRITA

O gráfico abaixo (gráfico 37) apresenta os dados globais relativos à primeira questão *“Percepções do professor relativamente às competências de leitura e de escrita dos seus alunos”*. Para otimizar a interpretação desses dados, julgamos mais produtivo, analisar tópico a tópico, fazendo, sempre que se considerar pertinente o cruzamento com os obtidos no tratamento de dados por disciplina. Os respondentes posicionaram-se numa escala de concordância em cinco níveis, igual para todos os tópicos, que se apresenta como *“discordo totalmente, discordo, concordo, concordo totalmente e sem opinião”*.

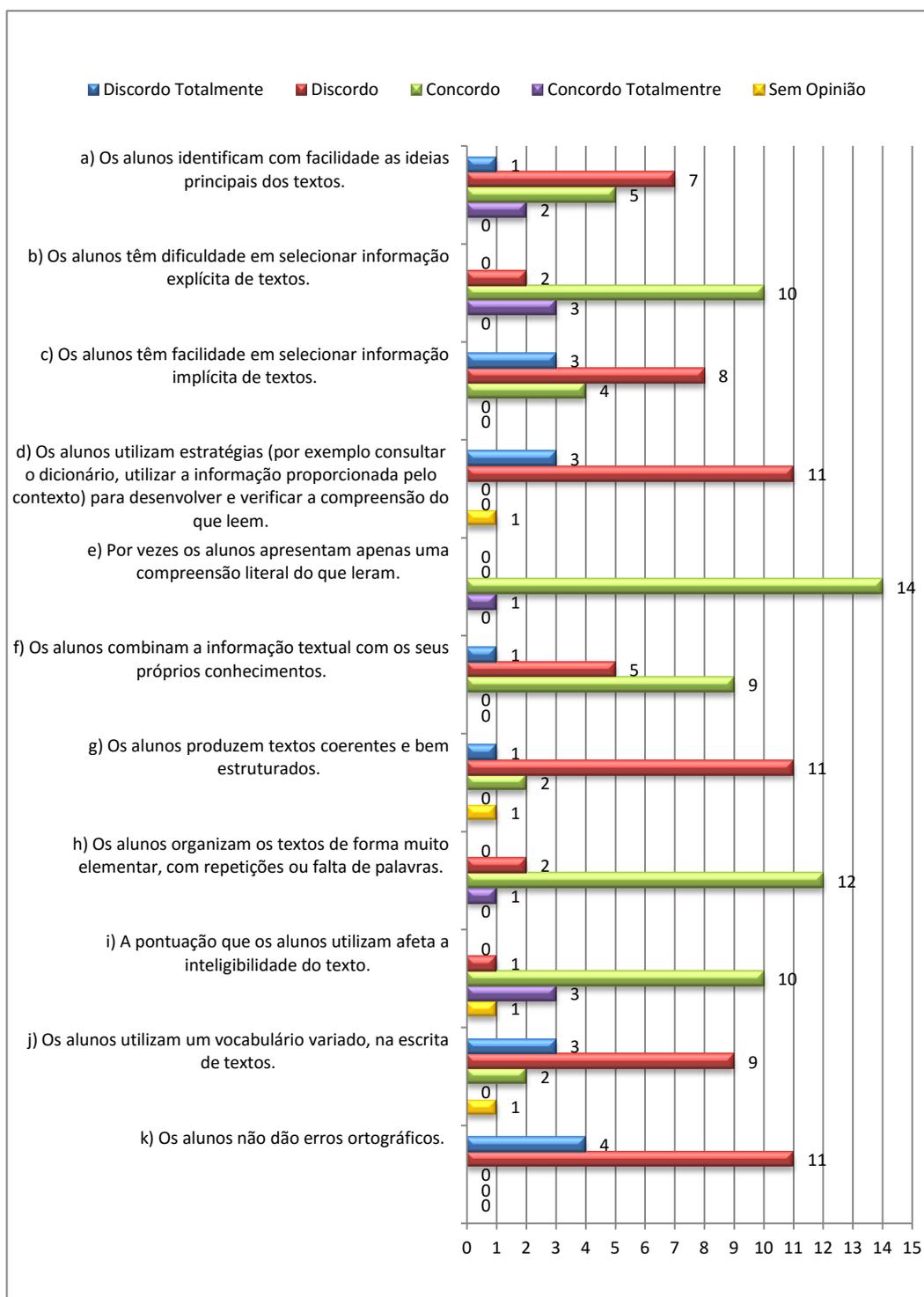


Gráfico 37 - Questão 4.1: Percepções do professor relativamente às competências de leitura e escrita dos seus alunos.

Assim, quanto ao tópico, a) os *alunos identificam com facilidade as ideias principais dos textos*, referente à compreensão global, os dados indicam que a maioria

dos professores **discorda** (n=8, juntando os níveis da escala “discordo” e “discordo totalmente”) da afirmação. Na análise por disciplina, *os resultados* são coincidentes, (como se pode verificar nos gráficos 38, 39 e 40), salientando, no entanto, que na disciplina de Matemática (gráfico 38), os resultados são divergentes, dado que a maioria dos respondentes se colocou nos níveis de concordância “concordo” e “concordo totalmente”. Este resultado não deixa de nos colocar algum questionamento, dado que parece haver alguma contradição entre as concepções, declarações e práticas dos professores desta disciplina, visto que na questão 2.1 acerca do tempo ocupado com a leitura em sala de aula, era a disciplina que menos tempo por aula lhe dedicava. Partindo do princípio defendido por vários autores de que o tempo permitido e gasto em atividades de leitura em diversas situações de aprendizagem se reflete na compreensão e conseqüentemente no desempenho dos alunos (Dionísio, Viseu & Melo, 2011), somos levados a concluir que estes professores não relacionam diretamente estes fatores, ou em alternativa, podem explicar-se estes resultados pelas próprias características da linguagem específica da disciplina que pode entender-se como mais objetiva. Para Tapia, “compreender um texto equivale a formar uma representação do mesmo” (Tapia, 2003,p. 179), pelo que podemos também aceitar que essa(s) representação(ões) pode(m) ser considerada(s) e avaliada(s) de forma diferente por cada professor em função dos suas próprias crenças.

Relativamente ao tópico b) *os alunos têm dificuldades em selecionar informação explícita dos textos*, relacionada com a dimensão *recolha de informação*, os dados indicam que os professores **concordam** com afirmação, havendo 13 (n=13) respostas afirmativas (somando os níveis de concordância “concordo” e “concordo totalmente”). Continua a verificar-se, portanto, o diagnóstico de dificuldades por parte dos alunos, neste caso ao nível da extração de informação explícita dos textos.

A análise por disciplinas revela que os dados são maioritariamente coincidentes com os dados globais, não se verificando assim diferenças relevantes. Mais uma vez se verifica que os resultados corroboram os resultados de outros estudos quanto às

dificuldades dos alunos portugueses perante tarefas de extração de informação. (Ramalho, 2001; Dionísio, Viseu e Mello, 2011).

O tópico seguinte de análise, c) *os alunos têm facilidade em selecionar informação implícita dos textos*, está relacionado com a mesma dimensão do tópico anterior, embora se refira a uma dimensão mais profunda da compreensão. Recorde-se a este propósito o que foi dito no Capítulo I acerca da compreensão na leitura, mencionando a conceção dessa competência por parte da OCDE:

(...) ler é: a capacidade de decodificar texto escrito, construir sentidos a partir de palavras e estruturas gramaticais, pelo menos a nível superficial. Mas ler para participar eficazmente nas sociedades contemporâneas requer mais do que isto: depende também da capacidade de ler entre as linhas (inferir) e reflectir sobre as intenções e audiências esperadas dos textos; reconhecer os dispositivos usados pelos produtores dos textos para veicular as mensagens e influenciar os leitores; a capacidade de construir sentido a partir das características estruturais e formais dos textos; construir sentidos relacionando os textos com os contextos em que aparecem. (OCDE, 2001, p. 9)

Deste modo, é salientada a capacidade de inferir sentidos não explícitos no texto, a partir de “pistas” de várias naturezas como um trabalho necessário para uma interpretação proficiente.

A análise global dos dados indica que 11 (n=11), (se juntarmos de novo os níveis de concordância “discordo” e discordo totalmente”) dos 13 professores inquiridos, **discordam** da afirmação, no entanto não nos parece desprezível o facto de, aquando da análise por disciplinas, surgirem algumas opiniões contrárias. Existem, na verdade cinco (n=5) professores, no universo dos 15 inquiridos, que concordam com a afirmação: dois de Ciências Naturais, dois de História e um de Matemática.

Embora não se possa falar de verdadeira dicotomia, estas opiniões merecem alguma atenção. A primeira constatação que causa alguma surpresa é o facto de ser relativo à extração de informação *implícita* que se verifica maior divergência de opiniões, ao contrário do que seria expectável tendo em conta o maior grau de dificuldade inerente à tarefa. Porém se relembrarmos os resultados obtidos na questão 2.2. acerca das finalidades da leitura, a maioria das escolhas recaiu em “*analisa a informação*”, o que

faz pressupor a incrementação de tarefas de pesquisa e seleção de informação mais específicas e que requeiram o estabelecimento de inferências ou deduções por parte dos alunos, passíveis de serem mobilizadas em qualquer área curricular.

Relativamente ao tópico d) *Os alunos utilizam estratégias (...) para desenvolver e verificar a informação que leram*, referente à dimensão *desenvolvimento de uma interpretação*, a análise global de dados aponta claramente para a discordância geral, pois catorze (n=14) dos inquiridos responderam **discordo e discordo totalmente**. A análise por disciplina, nada acrescenta a esta interpretação, uma vez que é coincidente, havendo apenas um professor que optou por não se posicionar em relação a este tópico, e que por ser da disciplina de Matemática, poderá ter interpretado a utilização de “estratégias” apenas no sentido da utilização de suportes ou auxiliares, como o dicionário.

As referências à utilização de estratégias para promover, garantir (manter) e remediar a compreensão textual, estão presentes na literatura especializada desde Solé (1992), Dionísio (2000), Tapia (2003), Colomer (2003), Lee & Spartley (2010) até aos próprios relatórios dos resultados dos testes PISA, onde são reconhecidas como fundamentais para uma compreensão proficiente “alunos com melhor desempenho (na compreensão) tendem a usar mais estratégias de controlo e de elaboração” (Ramalho, 2001, p.46). Os professores inquiridos neste estudo parecem, apesar disso, não conhecer ou reconhecer a sua importância.

No que se refere ao tópico e) *Por vezes, os alunos apenas apresentam uma compreensão literal do que leram*, intimamente ligado ao tópico c) *Os alunos têm facilidade em selecionar informação implícita dos textos*, os resultados da análise de dados não nos surpreendem tendo em conta os resultados obtidos neste último. Não deixa, no entanto, de ser curiosa a unanimidade das respostas, pois a totalidade dos respondentes (n=15) indicou **concordar** com a afirmação, o que não aconteceu quando referiram que os alunos apresentam dificuldades em selecionar informação implícita nos textos.

Ao contrário do que seria expectável, tendo em conta os resultados obtido no tópico d) *Os alunos utilizam estratégias [...] para desenvolver e verificar a informação que leram*, no qual, recorde-se os professores declaram que os alunos não o fazem, os dados do tópico f) *Os alunos combinam a informação textual com os seus próprios conhecimentos*, parecem apontar para o oposto, tendo em conta que mais de metade dos inquiridos (n=9) responderam afirmativamente. Este resultado pode ser entendido, como a confirmação da hipótese, então adiantada, de que alguns professores não reconheceriam as estratégias de ativação e manutenção da compreensão, senão como a utilização de suportes como os dicionários ou outros auxiliares. Desta feita, as estratégias de controlo, como a ativação de conhecimentos prévios e o relacionamento destes com novas informações, são apontadas pela maioria dos inquiridos como estando presentes no trabalho de descodificação dos seus alunos.

Da análise por disciplinas, destaca-se a total concordância dos professores de Matemática com a afirmação (Gráfico 38), o que significa que nas suas práticas letivas, estes professores promovem o relacionamento de conhecimentos, o que é facilmente entendível dadas as características dos conteúdos da sua disciplina. Por outro lado, não deixa de ser surpreendente o facto de surgirem professores de História que não o incrementam, tendo em conta o carácter investigativo, baseado em múltiplas fontes e de saberes cumulativos que a disciplina apresenta.

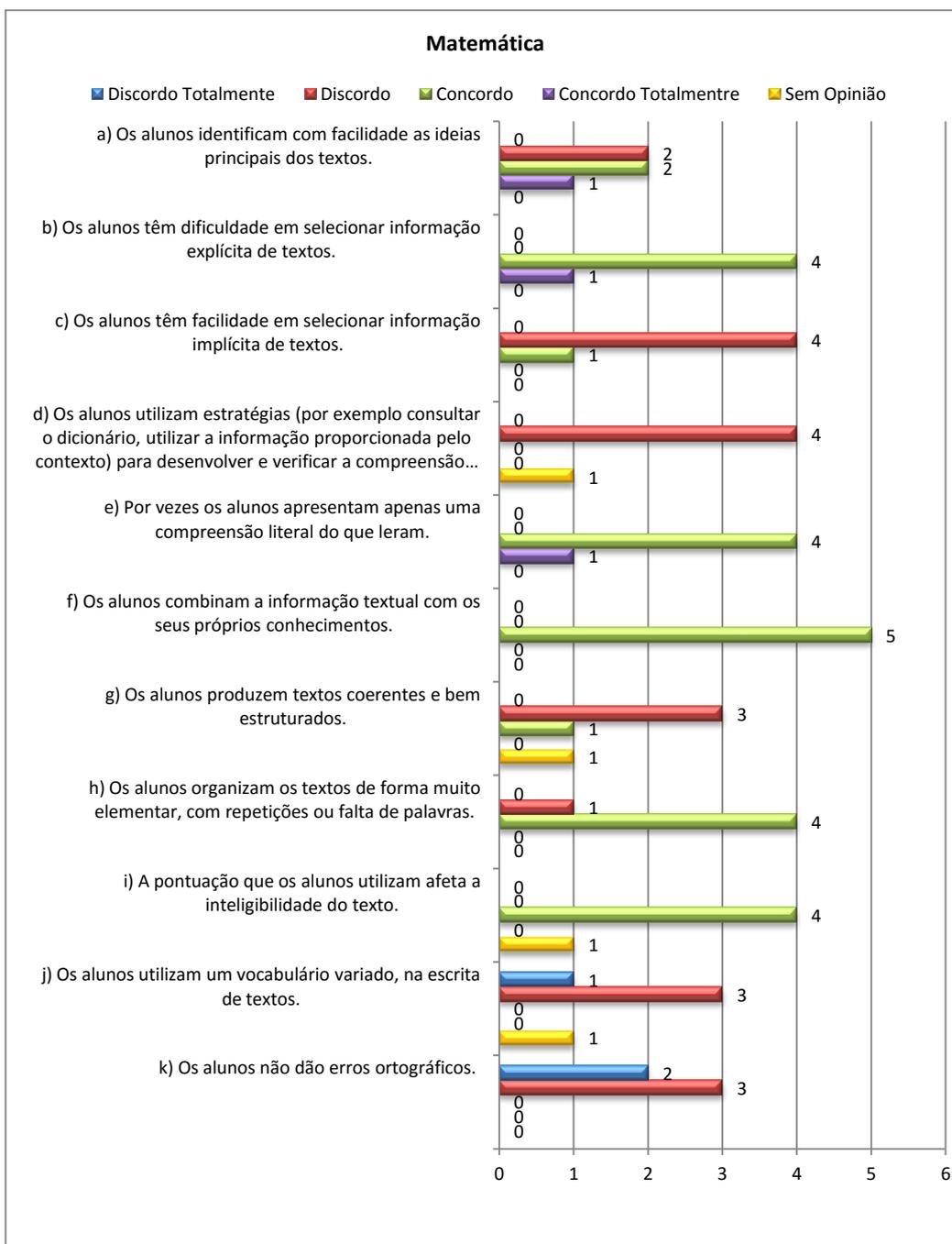


Gráfico 38 - Questão 4.1 (Matemática): Perceções do professor relativamente à competência de leitura e de escrita dos seus alunos.

Os cinco últimos tópicos da questão 4.1 estão mais diretamente relacionados com a competência de escrita dos alunos, ou seja, com competências de produção, enquanto os anteriores se prendiam mais com as de receção. Assim, os professores inquiridos

foram convidados a posicionar-se numa escala de concordância relativamente à verificação de competências dos seus alunos no que se refere aos aspetos da estrutura e coesão, coerência e pertinência da informação, repertório vocabular e ortografia, morfologia e sintaxe presentes nos textos por eles produzidos.

Os resultados da análise dos dados relativos ao tópico g) *Os alunos produzem textos coerentes e bem estruturados*, revelaram que na sua maioria (n=12), os professores **discordam** da afirmação, reconhecendo assim dificuldades na construção de textos com marcas de progressão temática, bem estruturados e articulados.

Estes resultados estão em consonância com a opinião revelada pela Coordenadora de Departamento, que em entrevista, também refere esse reconhecimento de dificuldades por parte dos outros professores:

(...) segundo os professores, possuem um discurso desarticulado e um vocabulário pouco variado(...) (Entrevista p. 3)

Na análise por disciplina, verifica-se que os professores de História e de Ciências (Gráficos 39 e 40) discordam igualmente da afirmação, e em Matemática (Gráfico 38), há apenas um professor que **concorda** e um que **não manifesta opinião**.

Ao cruzarmos estes dados com os obtidos em questões anteriores relativas à escrita, podemos proceder a algumas ilações que se nos afiguram como bastante prováveis. Em primeiro lugar, tendo sido os professores de Matemática, aqueles que na questão 3.1. declaram mais tempo despendido com atividades de escrita (entre 30 a 60 minutos por aula), parecem-nos algo paradoxais estes resultados, dado que, se esse investimento se verifica, o esperado seria que ele se repercutisse numa melhoria dos desempenhos dos alunos, tendo em conta o conhecimento teórico que refere (Dionísio, Viseu e Melo, 2011, p. 1143) que “o tempo permitido e gasto em atividades de leitura e escrita [é] condição de que resulta um envolvimento com impacto no desenvolvimento de repertórios de literacia e na mestria da linguagem especializada das disciplinas necessária para a aprendizagem”. Em segundo lugar, é possível encontrar uma explicação para estes resultados, se verificarmos com mais atenção a natureza das atividades de escrita em que os professores de Matemática disseram, na questão 3.3, envolverem os seus alunos. O

que se concluiu então é que predominavam o *registro de informações escritas no quadro ou projetadas*, pelo que facilmente se conclui que os alunos estão predominantemente envolvidos em tarefas de reprodução de conhecimento e não de construção do mesmo.

Relativamente ao tópico h) *Os alunos organizam os textos de forma muito elementar, por exemplo com repetições ou falta de palavras*, relacionado com o domínio de conhecimentos da morfologia e da sintaxe, os dados recolhidos apontam para um **acordo** maioritário dos professores (n=13) relativamente à ausência da correta aplicação desses conhecimentos na produção textual. Julgamos poder apontar como causa, mais uma vez, a escassa envolvência dos alunos nestas disciplinas em práticas de produção textual.

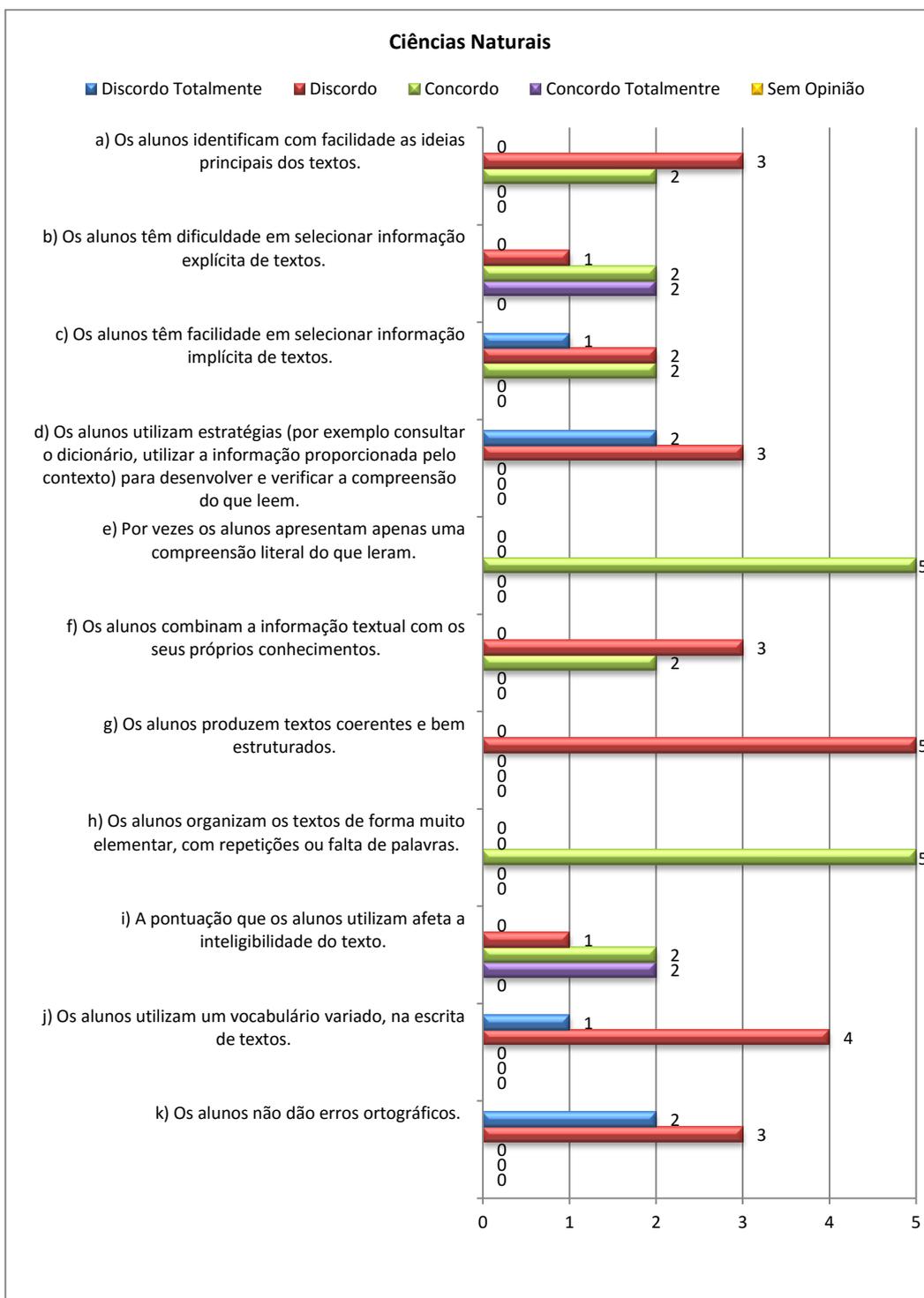


Gráfico 39 - Questão 4.1 (Ciências Naturais): Perceções do professor relativamente às competências de leitura e de escrita dos seus alunos.

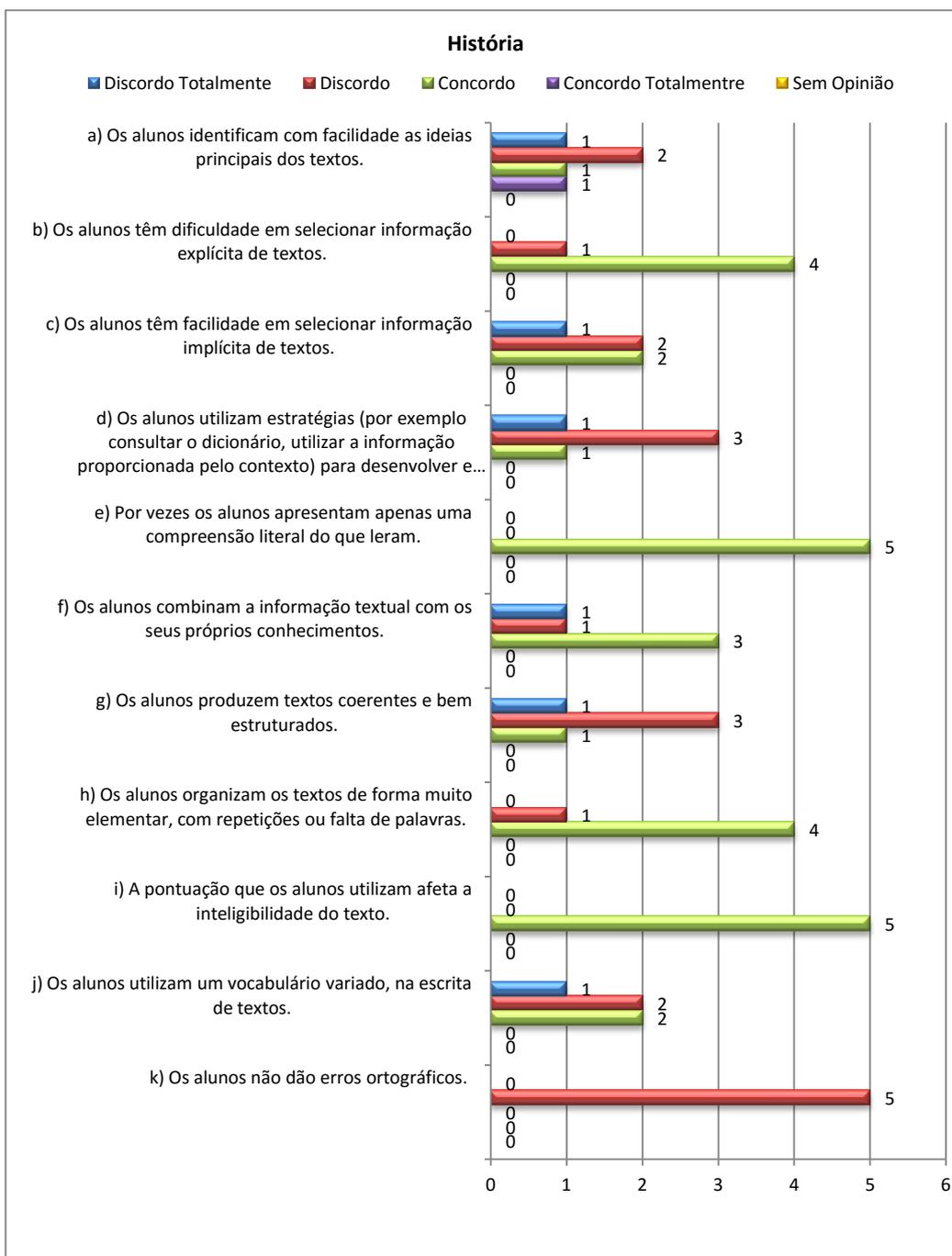


Gráfico 40 - Questão 4.1 (História): Perceções do professor relativamente à competência de leitura e de escrita dos seus alunos.

O tópico acerca da capacidade de usar adequadamente a pontuação, i) *A pontuação que os alunos utilizam afeta a inteligibilidade dos textos*, recolheu igualmente uma maioria de respostas afirmativas (n=13) por parte dos professores. As duas únicas

exceções referem-se a um professor de Ciências que **discorda** da afirmação e um de Matemática que não expressa a sua opinião (o mesmo professor que não se pronunciara quanto à capacidade de os alunos construírem textos coerentes e bem estruturados). A disciplina de História (Gráfico 40) é aquela em que se verifica total conformidade de opiniões no sentido da deteção desta dificuldade. A explicação para esta unanimidade e esta atenção particular a questões linguísticas pode ser explicada pelo facto de, pela natureza da disciplina, ser provável um maior envolvimento dos alunos em tarefas de produção de textos contínuos de várias naturezas e com diferentes finalidades.

O tópico j) *Os alunos utilizam um vocabulário variado na escrita de textos*, referente à diversidade vocabular conhecido e utilizado pelos alunos na escrita, foi igualmente colocado à consideração dos professores inquiridos.

Segundo Tápia, o “conhecimento do vocabulário[...]é uma das determinantes básicas da compreensão”(Tapia, 2013, p. 186) e por extensão, acrescentamos nós, da produção de um discurso rico, variado e expressivo, atendendo a que a detenção de um repertório vocabular alargado , permite a seleção e aplicação das palavras mais adequadas aos vários tipos de contextos, situações e finalidades comunicativas. Porém, segundo as declarações da Coordenadora de Departamento acima citadas, os professores, detetam nos seus alunos o domínio e utilização de “ um vocabulário pouco variado”. Os resultados obtidos da análise de dados, vai ao encontro desse parecer, pois doze dos professores (n=12) declararam **discordar** (juntando “discordo” e “discordo totalmente”). Estas limitações no desempenho vocabular estão associadas às dificuldades de leitura e de compreensão, já atrás identificadas, decorrentes das limitações de tempo e de oportunidades para os alunos se envolverem significativamente “ *com textos, sobre textos e por meio de textos*” (Dionísio, Oliveira, Martins & Cunha,2007, p. 48).

Na análise, por disciplina, verificamos apenas ligeiras divergências de opinião, que se referem a dois professores de História que declaram **concordar** com a afirmação e um professor de Matemática que não emite opinião, e que verificamos tratar-se do mesmo professor que não se tem posicionado relativamente a tópicos anteriores. Relativamente

aos dois professores de História, é relevante notar que na maioria dos itens desta questão, tem-se verificado quase sempre a divergência de opinião de um ou dois professores, principalmente no referente às competências de escrita. No entanto, não foi possível atribuir sempre as opiniões divergentes aos mesmos professores, não se podendo assim estabelecer um padrão de causalidade, pelo que só poderemos especular acerca da razão dessas declarações que podem estar relacionadas com práticas pedagógicas mais particulares destes professores.

O último tópico desta questão relacionado com a ortografia, k) *Os alunos não dão erros ortográficos*, recolheu uma impressionante unanimidade de opiniões, dado que todos os professores inquiridos **discordaram** da afirmação, variando apenas o grau de concordância entre o “discordo” e “discordo totalmente”.

Esta insuficiência é também mencionada pela Coordenadora de Departamento, que na entrevista refere:

(...) em todos os Conselhos de Turma os professores queixam-se das dificuldades dos alunos, alegando, por exemplo, que não compreendem as questões das fichas de avaliação, que não sabem ler ou escrever corretamente, pois fazem-no com muitos erros ortográficos. (Entrevista p. 4)

Isto significa que, não só os professores estão particularmente atentos a certas competências linguísticas, como têm consciência de que um deficiente conhecimento e domínio dessas competências afeta a compreensão e a expressão de conhecimentos.

3.3.2. PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DA ESCRITA

Na questão 4.2, *Na correção das respostas dos alunos considero* (Gráfico 41), foi pedido aos professores que se posicionassem relativamente a itens semelhantes ao da questão anterior, mas na perspetiva da avaliação das competências de escrita.

A propósito da consideração das competências de leitura e escrita (ou de compreensão e expressão) na avaliação, também é importante recordar algo do que foi dito no Capítulo I acerca de aspetos do discurso oficial e normativos legais que referem a

avaliação das competências comunicativas no currículo, como o Despacho Normativo 24/A/2012, que estabelece um novo regime de avaliação dos alunos no ensino básico, e que entre outras coisas, reitera a compreensão e expressão em língua portuguesa como componente transversal ao currículo e remete para a responsabilidades de *todas as disciplinas* as avaliarem:

A aprendizagem relacionada com as componentes do currículo de carácter transversal ou de natureza instrumental, nomeadamente no âmbito da educação para a cidadania, da compreensão e expressão em língua portuguesa e da utilização das tecnologias de informação e comunicação, constitui objeto de avaliação em todas as áreas disciplinares e disciplinas, de acordo com o que o conselho pedagógico definir. (Despacho Normativo 24/A/2012, ponto 2.)

Tal como este documento, também o *Projeto Curricular* da escola, onde o presente estudo decorreu, ao estabelecer os parâmetros ou critérios de avaliação, refere como objeto de avaliação de todas as áreas disciplinares e não disciplinares a “Utilização correta da língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para apropriação de informação (ouvir, ler e escrever) ” (Projeto Curricular, p. 46).

Na entrevista à Coordenadora de Departamento, quisemos ainda saber se haviam sido definidos e uniformizados, a nível de escola ou de ciclo, critérios gerais ou específicos para a avaliação dessas competências. A sua resposta indica claramente a inclusão das competências de leitura e escrita, nos critérios específicos de cada disciplina:

(...) No início de cada ano letivo, no Departamento de línguas definem-se ou procede-se a uma revisão dos critérios de avaliação, avaliando-se separadamente a leitura, a escrita e a oralidade. No caso da área curricular do Português, os critérios são os seguintes: fichas de avaliação sumativa; leitura; oficinas de escrita; compreensão oral; expressão oral e gramática, que correspondem a 70% da avaliação final, e 30% para o domínio das atitudes e valores [...] Nas restantes áreas curriculares ficou aprovado o valor percentual de 5% para o domínio do português. (Entrevista p. 5)

Na posse destes conhecimentos, quisemos então saber de que forma são respeitadas estas indicações e com que frequência são valorizadas pelos professores inquiridos, as competências comunicativas na avaliação dos escritos dos seus alunos. Os dados obtidos com esta questão não serão analisados de forma tão exaustiva como na

anterior, dado que alguns aspetos em análise se repetem e portanto seriam redundante fazê-lo dessa forma.

No gráfico que a seguir se apresenta (Gráfico 41) exibem-se os resultados agrupados do tratamento de dados referentes aos parâmetros, a) *pertinência das afirmações*; b) *estrutura lógica das respostas*; c) *coerência do texto*; d) *capacidade de síntese*; e) *recurso a vocabulário diversificado*; f) *ortografia* e g) *pontuação*.

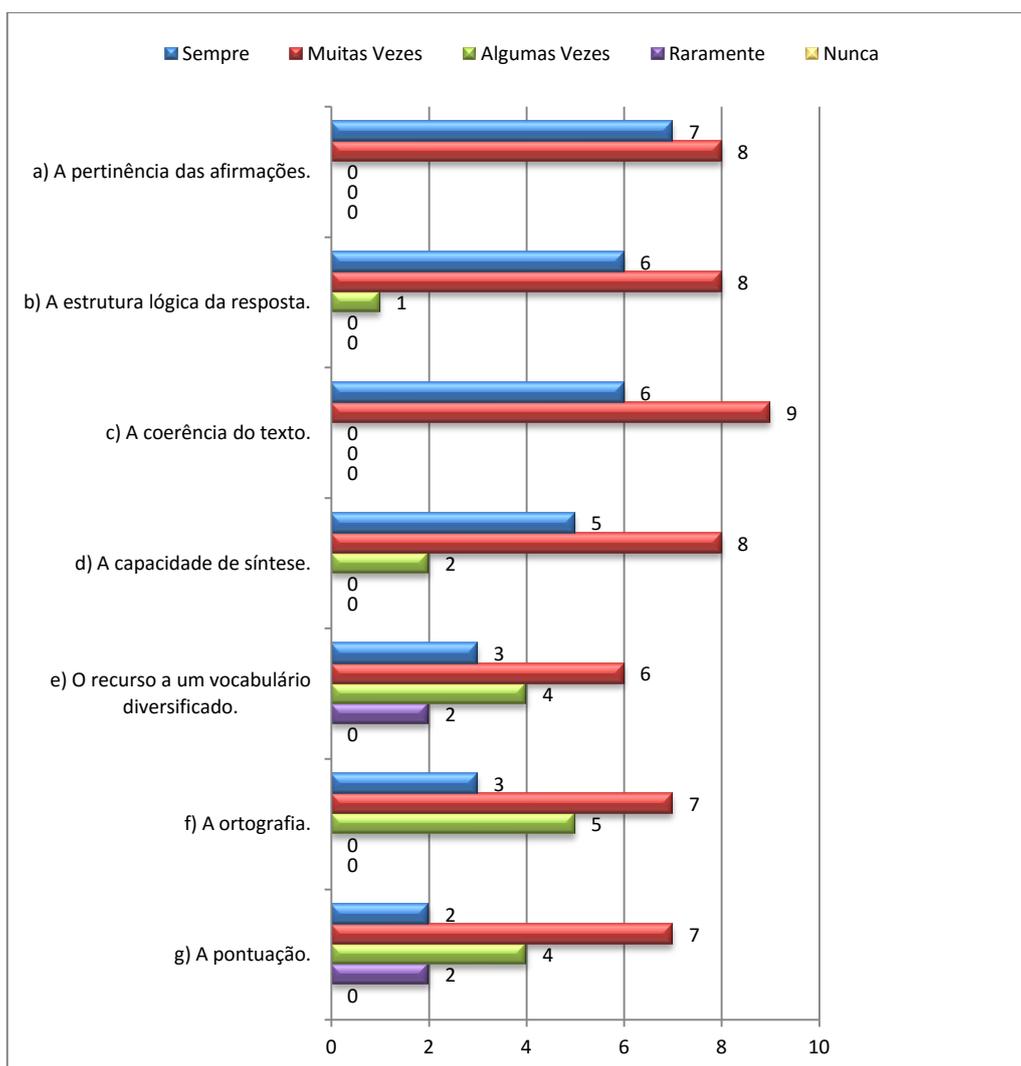


Gráfico 41 - Questão 4.2: O que se considera na correção das respostas.

Pelos resultados apresentados, torna-se evidente que nem todos os professores consideram de igual modo as orientações dos vários documentos reguladores, nem os

critérios de avaliação definidos a nível de escola. Estes resultados não são completamente inesperados, tendo em conta as respostas obtidas em questões anteriores, nem o são para a Coordenadora de Departamento, que em entrevista refere com certo ceticismo, alguma falta de transparência e de rigor na avaliação que os professores das outras disciplinas fazem das competências referidas:

(...) na minha escola, há um critério de avaliação de 5% destinado às competências no âmbito do Português e os professores avaliam essa competência de uma forma muito genérica, pois não sei se na verdade têm em atenção as competências essenciais ou se o fazem de acordo com os resultados finais de cada aluno. (Entrevista, p. 5)

Pelos resultados obtidos, podemos verificar que, aquilo que os professores inquiridos mais frequentemente valorizam nos textos dos alunos é **a pertinência das afirmações** (com a totalidade dos professores a responderem afirmativamente (n=15)); **a coerência textual** (com 14 professores (n=14) a responderem “sempre” e “muitas vezes”) e **a estrutura lógica das respostas**, com igual número de respostas, nos mesmos níveis de frequência. Estas respostas são consentâneas com alguns dos aspetos apontados, como sendo os mais preocupantes, pelos mesmos inquiridos, na questão anterior, aquando da indicação das principais dificuldades ou lacunas quanto ao domínio das competências de escrita. Estes professores parecem assim valorizar sobretudo a adequação das respostas àquilo que é solicitado e que tal seja feito através de textos bem organizados a nível da sua estrutura e encadeamento lógico das ideias.

No que se refere à *capacidade de síntese*, esta também é bastante valorizada pelos professores, dado que treze (n=13) deles referiram considerá-la “muitas vezes” e “sempre”. Estes resultados parecem-nos, mais uma vez, algo paradoxais, pois se retomarmos as declarações acerca das suas próprias práticas, estes professores haviam referido na questão 3.3. acerca de competências de escrita, mais concretamente, em relação à *frequência com que os alunos estavam envolvidos em atividades de escrita*, que a *elaboração de fichas de leitura*, assim como a *produção de resumos/sínteses*, eram as atividades menos frequentes. Podemos, assim deduzir que estes professores, apesar de reconhecerem este trabalho de reescrita e de produção de conhecimento como

importante, não se auto implicam na sua promoção e implementação, embora seja frequente a recomendação do envolvimento dos alunos nessas práticas, nos programas e metas curriculares das suas disciplinas, como já atrás foi constatado.

Relativamente ao tópico, *vocabulário diversificado*, os dados permitem-nos verificar que a este respeito, as opiniões dos inquiridos se dividem consideravelmente, já que se verificam nove (n=9) respostas que indicam valorizar a **diversidade vocabular** “sempre” e “muitas vezes” e seis (n=6) que referem que só a valorizam “algumas vezes” e “raramente” (respetivamente, 4 e 6 professores). Tal facto merece-nos uma análise por disciplina e pela observação dos gráficos 42 e 43, podemos verificar que as respostas “algumas vezes” e “raramente” predominam na disciplina de Ciências Naturais (Gráfico 42). Perante esta constatação somos levados a considerar de novo a questão da linguagem específica de cada disciplina que se supõe dever ser trabalhada e aprofundada dentro de cada disciplina, no entanto, e como temos vindo a constatar, ainda persiste em muitos professores a crença de que o desenvolvimento vocabular e outras questões de ordem linguística, assim como a sua avaliação, estão sobretudo vinculadas às disciplinas de línguas, sendo provavelmente este um desses casos.

A este respeito, também a Coordenadora de Departamento, quando em entrevista foi questionada sobre a *responsabilidade de promover e avaliar as competências de leitura e escrita*, no quadro das outras disciplinas revela ter consciência dessa falta de envolvimento efetivo por parte dos professores:

Quando é necessário registar em ata as competências dos alunos no domínio do português, todos ficam à espera que seja o professor de Português a fazê-lo. Habitualmente, quando um aluno apresenta dificuldades nas aprendizagens de outras áreas curriculares, a “culpa” recai sempre na área curricular de português. (...) Quase sempre, os professores das outras disciplinas consideram que os alunos não conseguem obter melhores resultados porque não conseguem compreender, ler ou escrever,... ou seja, culpam o ensino do Português, agindo, muitas vezes, como se não tivessem qualquer responsabilidade no ensino das competências essenciais. (Entrevista pp. 4,5)

No que se refere à **ortografia**, como se viu no Gráfico 41, a análise dos dados agrupados indica que a maioria dos professores (dez dos quinze inquiridos) valoriza

“sempre” (n= 3) e “muitas vezes” (n=7) a concretização de uma escrita sem irregularidades ortográficas, o que apresenta coerência relativamente à preocupação revelada com este aspeto da escrita, na questão anterior. O que é mais surpreendente é o facto de nessa questão **todos** os professores terem referido reconhecer as lacunas a esse nível e nem todos as valorizarem na correção dos trabalhos escritos dos alunos.

Numa análise por área disciplinar (Gráficos 42 e 43), percebemos que três (n=3) dos cinco professores que indicaram apenas valorizarem os erros ortográficos “algumas vezes” se encontram novamente entre os professores de Ciências Naturais (Gráfico 42), o que nos leva a considerar que estes são provavelmente aqueles que, de entre os inquiridos, menos se responsabilizam pela promoção e avaliação das competências de leitura e escrita.

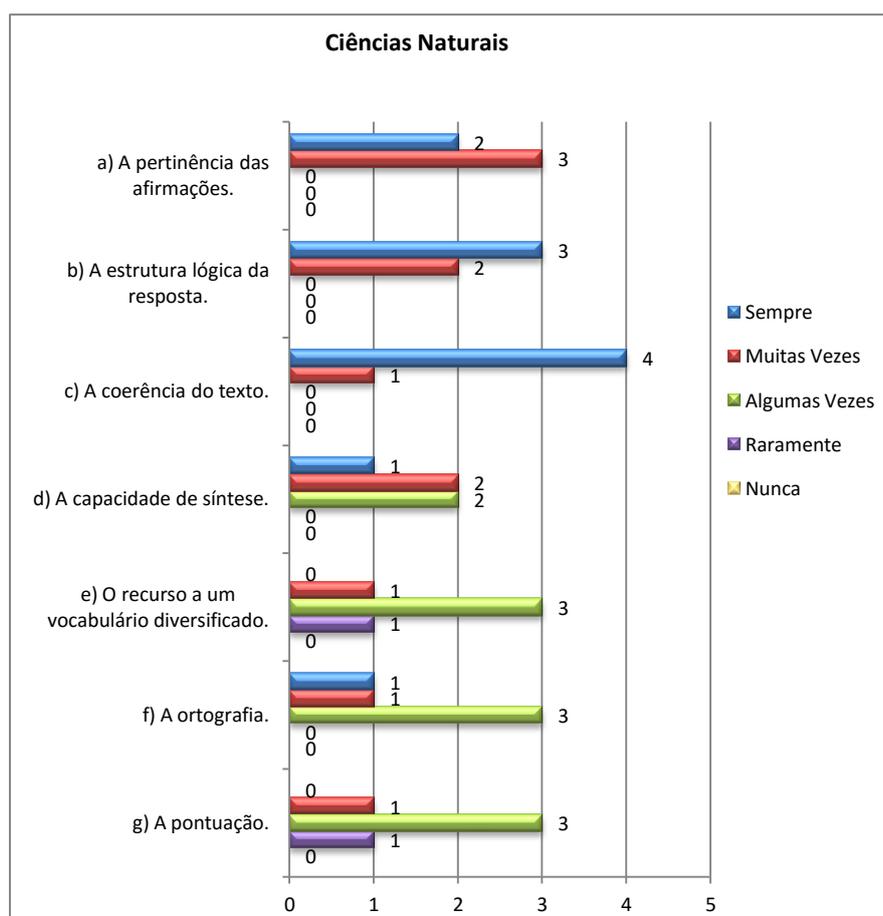


Gráfico 42 - Questão 4.2 (Ciências Naturais): O que se considera na correção das respostas

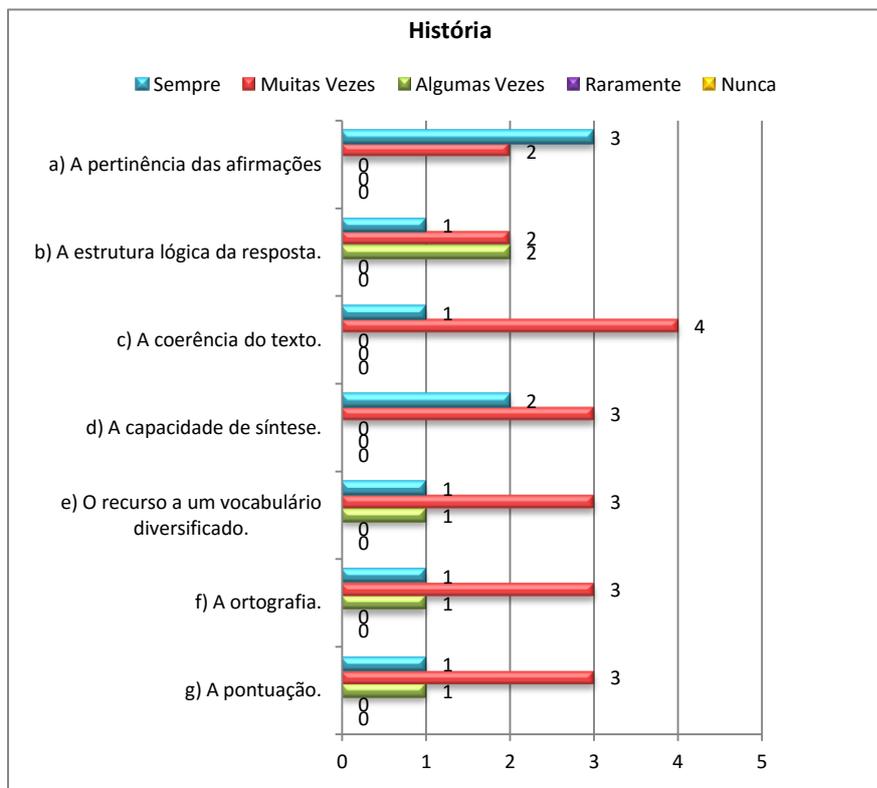


Gráfico 43 - Questão 4.2 (História): O que se considera na correção das respostas

O último tópico desta questão refere-se à **pontuação**. No gráfico 41, pudemos observar que à semelhança da *diversidade vocabular*, este é um parâmetro em que se observa uma maior distribuição do número de respostas pelos vários níveis de frequência, mas globalmente são treze (n=13) os professores que afirmam considerá-la na avaliação das respostas dos alunos. Comparando estes resultados com os dados obtidos na questão 4.1. no tópico *a pontuação que os alunos utilizam afeta a inteligibilidade dos textos* (gráfico 41), verificamos haver total coincidência no número de respostas afirmativas, o que revela coerência e permite reforçar através destes, os dados então obtidos.

CONCLUSÃO

Neste momento final faremos uma breve síntese do trabalho, começando por recordar os objetivos do mesmo, fazendo referência à teoria que sustenta o estudo, à metodologia utilizada na investigação e aos resultados obtidos. Por fim faremos algumas considerações onde se refletirá sobre os resultados obtidos e suas implicações, assim como sobre certos dilemas que surgiram ao longo da investigação e que contribuem para algumas das suas limitações.

Quando se fala de leitura e de escrita na escola, coloca-se tradicionalmente a tónica na sua aprendizagem circunscrita à aula de Português. No entanto, esta perspetiva é redutora, na medida em que a aquisição destas competências é hoje consensualmente considerada não só como fundamental no acesso a todo o conhecimento, mas também como fator determinante para a aprendizagem em todas as áreas curriculares.

Esta assunção, resultante de anos de investigação e de estudos a nível nacional e internacional, levou, em Portugal, a alterações no discurso oficial que se traduziram em mudanças nas políticas educativas e se encontram plasmadas nos mais variados documentos reguladores emanados do Ministério da Educação, referentes não só à área do Português como de outras disciplinas. Tais documentos preconizam que aquelas competências devem ser de carácter transversal a todo o currículo e que a responsabilidade pela sua promoção e avaliação deve ser atribuída a todos os professores. No entanto, esta orientação tem causado mal entendidos e controvérsia no seio da comunidade docente assim como alguma resistência da parte de professores de diferentes áreas curriculares.

Assim, impôs-se-nos como problemática a estudar as práticas escolares que dão corpo às novas conceções sobre a importância da literacia e, em consequência, à cada vez maior preocupação por parte da escola, e por extensão da sociedade, com a aquisição das competências necessárias para a participação plena nos atos sociais que envolvem a leitura e a escrita. Para a concretização deste propósito estabelecemos como objetivos, identificar as perceções dos professores sobre a presença, finalidades e funções da leitura e a escrita, para a aprendizagem nas suas disciplinas; caracterizar práticas de leitura e

escritas levadas a cabo nas disciplinas de História, Ciências Naturais e Matemática do 3º ciclo e conhecer as conceções do professor de português sobre as funções da leitura e da escrita praticada nas restantes áreas curriculares.

O método de investigação escolhido encontra-se próximo do *survey*, tendo-se recorrido a técnicas quantitativas e qualitativas. Foi aplicado um inquérito por questionário a professores das disciplinas de Ciências Naturais, Matemática e História e realizada uma entrevista semiestruturada a uma professora de Português, Coordenadora do Departamento de Línguas do estabelecimento de ensino no qual decorreu o estudo.

Os dados obtidos e a sua interpretação, direta ou por inferência, permitiram responder aos objetivos traçados para a investigação, e embora se tivesse já adiantado um conjunto de comentários, aquando da sua apresentação e análise, recuperamos agora os aspetos mais significativos dessa análise.

Os dados analisados permitem-nos concluir que, embora os professores conheçam as recomendações programáticas para as suas disciplinas, assim como as suas responsabilidades na promoção e avaliação das competências de escrita, se verificam contradições entre as suas perceções, declarações e práticas. Apesar de se verificar a presença de práticas de leitura e escrita nas disciplinas em estudo, essas práticas não parecem constituir verdadeiramente momentos de aprendizagens significativas em que o aluno é visto como o agente da sua aprendizagem, uma vez que os professores não promovem nem envolvem efetivamente os alunos em situações de uso e produção de textos.

Com efeito, relativamente à leitura, verificou-se que predominam as atividades de análise textual a partir das instruções do professor, em que pouco se valoriza o trabalho de pesquisa seletiva de informação (com pequenas exceções na disciplina de História), o que denota a pouca valorização do “ler para aprender” ou “ler para saber fazer” e do trabalho autónomo do aluno. Esta constatação vem confirmar as conclusões de outros estudos que referem a dificuldade dos alunos portugueses perante o trabalho de extração e recuperação de informação (Ramalho, 2001).

Quanto aos recursos textuais utilizados, concluiu-se que se continua a verificar uma quase total dependência do manual escolar, que muitas vezes apresenta informação já estruturada, limitando assim as oportunidades de interagir com uma maior diversidade de recursos (nomeadamente, ainda se verifica uma reduzida presença de meios digitais), apontando para práticas muito tradicionalistas e inibidoras de trabalho autónomo, promotor do desenvolvimento de um pensamento crítico necessário à participação na sociedade.

A finalidade da leitura mais apontada - consolidar saberes aprendidos na aula - mostra que a leitura é encarada pelos professores do estudo como uma atividade que se desenvolve sobretudo dentro da sala de aula, considerando complementar aquela que é feita fora da sala de aula. Desvaloriza-se, assim, a construção de novos saberes que o trabalho de pesquisa fora da sala de aula, para, por exemplo, a elaboração de trabalhos de projeto ou para apresentação na aula, proporciona.

Quanto à escrita, verifica-se que, embora o tempo destinado à sua realização em sala de aula, seja indicado pela maioria dos professores como idêntico ao da leitura, aquela está sobretudo associada a tarefas de transcrição de informações e de resolução de testes de avaliação. Esta posição indica que a escrita é encarada como sendo secundária em relação à leitura e que não é vista como uma oportunidade para a utilizar para a reflexão, transformação e construção de conhecimento, mas apenas como veículo de expressão do conhecimento.

Relativamente às perceções dos professores quanto às competências de leitura e de escrita dos alunos, verificou-se que as opiniões são bastante consensuais. Os professores declararam que os alunos apresentam dificuldades ao nível da seleção de informação implícita, apresentando apenas uma compreensão literal do que leem, não utilizando com frequência estratégias de verificação e monitorização da compreensão, apenas se referindo em alguns casos, o recurso à ativação de conhecimentos prévios (sobretudo na disciplina de História).

No que se refere à produção escrita, são reconhecidas dificuldades a nível da organização textual, do repertório vocabular utilizado, da ortografia e da pontuação. Estas declarações revelam que os professores reconhecem que um deficiente conhecimento e domínio das competências linguísticas afeta a compreensão e expressão de conhecimentos. Contudo, esta posição não deixa de parecer paradoxal, tendo em conta que na avaliação destas competências, os mesmos professores têm atitudes bastante díspares, apontando assim para alguma contradição entre os discursos e as práticas. Verifica-se, ainda, que nem todos os professores consideram de igual modo as orientações dos documentos reguladores, nem os critérios de avaliação em vigor na escola. Aquilo que mais se valoriza é a pertinência das afirmações, ou seja, a adequação das respostas àquilo que é solicitado, desvalorizando em muitos casos as competências linguísticas necessárias e que anteriormente consideraram ser um *deficit* dos alunos. Outro dado contraditório é a valorização da capacidade de síntese, quando nas suas práticas os mesmos professores não envolvem os alunos em atividades de reescrita ou de produção de sínteses ou resumos.

Esta contradição ou falta de coerência entre declarações e práticas é reiterada pela opinião da professora de Português entrevistada que reconhece pouca transparência no trabalho relacionado com a promoção e avaliação das competências de leitura e escrita nas outras disciplinas, assim como a resistência dos professores das restantes disciplinas na assunção de responsabilidades por esse trabalho.

É também notório, que é na disciplina de História que se verifica com maior frequência o trabalho de interação com textos. Se por um lado, este facto não causa surpresa e é coerente com o carácter da disciplina e as indicações programáticas, por outro não deixa de ser inquietante o facto de não se ter verificado uma maior mudança nas práticas letivas da disciplina de Matemática, visando uma maior envolvência dos alunos com a leitura e a escrita, se tivermos em conta o investimento recente em novos programas e em formação contínua dos professores desta disciplina. Esta falta de envolvimento com textos de diferentes géneros em disciplinas como a Matemática ou as

Ciências vem corroborar as conclusões de outros estudos que referem que “não se estarão a criar aos alunos oportunidades para o acesso e desenvolvimento nas múltiplas linguagens especializadas do currículo, sem as quais tanto o sucesso escolar como as aprendizagens ao longo da vida podem ficar comprometidos.” (Dionísio, Viseu & Melo, 2011, p.1156).

A investigação realizada permitiu-nos chegar a algumas conclusões e clarificar certos aspetos relacionados com a temática em análise. No entanto, não podemos deixar de referir algumas limitações que um estudo desta natureza comporta.

Neste sentido, as conclusões não devem ser naturalmente generalizadas, dado que se realizou num contexto restrito e limitado (um só estabelecimento de ensino) envolvendo uma amostra reduzida e limitada. Acresce a isto, o facto de que esta investigação assenta em declarações prestadas e não em factos observados e, ainda, o não ser possível a *triangulação* de dados, estando por isso a sua *validade* comprometida, pois não foi possível fazer o cruzamento de dados provenientes de várias fontes. Não obstante estas limitações, os resultados permitem, tal como pretendíamos (até porque as conclusões são coincidentes com as de outros estudos), ajudar a refletir e a explorar ou servir de base para estudos posteriores.

Assim, podemos considerar que ficou claro que a necessidade de promover e avaliar as competências de leitura e escrita em todas as áreas curriculares não constitui igual preocupação para todos os professores, apesar de todos os estudos que o evidenciam e de todos os documentos reguladores que o recomendam. Há inclusivamente, por parte de alguns docentes, uma certa resistência. Perante esta evidência, parece-nos necessário, por um lado, tentar entender as razões que subjazem a esta posição e por outro, implementar mudanças que a alterem.

É do conhecimento comum, que em grande parte dos casos, os professores resistem a mudanças nas suas entranhadas práticas, alegando invariavelmente a falta de tempo devido à cada vez maior extensão dos programas e à crescente carga de trabalho burocrático; no entanto, pela análise dos Programas, Metas curriculares e outros

documentos reguladores das várias disciplinas, concluímos, devemos dizer, que em nenhum momento neles se faz referência concreta às formas de operacionalização das competências de leitura e escrita. Estamos, portanto, perante uma atitude dificultada certamente, não por não querer, mas sobretudo por não saber como fazer. Perante esta realidade, parece-nos urgente a definição de medidas abrangentes e globais relacionadas com a organização curricular, o funcionamento das escolas e a organização do trabalho docente e sobretudo com o modelo de formação inicial e contínuo dos professores.

Embora não passem de sugestões motivadas pela nossa reflexão, parece-nos que seria importante que os documentos reguladores fossem mais explícitos no que toca à forma de concretização do ensino e avaliação da leitura e escrita nas diferentes áreas curriculares, tendo em conta que o seu domínio constitui um inegável fator de sucesso escolar, não deixando, como refere Castanho “perigosamente ao critério de cada professor o tratamento a dar a este(s) domínio(s) da língua, nas respetivas disciplinas” (Castanho, 2002, p.343); seria igualmente vantajoso, a nosso ver, que o currículo se organizasse de forma menos compartimentado e em que o relacionamento entre saberes de várias naturezas se efetivasse sob a forma de trabalhos de projeto, em que o trabalho colaborativo dos professores fosse uma realidade e não um mero conceito teórico, preconizado nos Projetos Educativos e Projetos Curriculares das escolas. Neste sentido, seria importante que se concretizassem práticas pedagógicas transversais, que permitissem que textos relacionados com as das diferentes áreas curriculares circulassem em movimentos bidirecionais, permitindo o “circulo virtuoso” de que fala Menezes (2009) e que permitiria o acesso às linguagens específicas de cada domínio disciplinar “práticas essas fundamentais para que o aluno se familiarize com os géneros e as linguagens nos quais um conhecimento específico se materializa e pelos quais é veiculado” (Carvalho, 2011, p. 233).

Finalmente, parece-nos fundamental que para que estas mudanças se produzam, se aposte especialmente, não só na formação contínua dos professores, alterando a forma como está concebida, pois alguns professores não a encaram como uma verdadeira

necessidade pessoal de atualização, mas apenas como uma exigência do sistema, para cumprir requisitos de progressão na carreira, mas também na formação inicial de todos os professores. Esta formação deveria conter uma vertente de formação a nível do ensino, desenvolvimento e avaliação das competências de leitura e escrita, especialmente vocacionada para a compreensão e desenvolvimento da linguagem específica da respetiva área curricular. Esta ideia é, aliás defendida por vários autores tal como, a Professora Fátima Sequeira, que já em 1995 referia que todos os professores "deviam ter na sua formação a componente de desenvolvimento da linguagem na sua própria ciência" (Sequeira, 1995, p.105).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amor, E. (1993). *Didática do Português. Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editora.
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Edições 70
- Bell, J. (2004). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa :Gradiva
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A., Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Conselho Nacional de Educação
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brozo, W., Moorman, G., Meyer, C. & Stewart, T. (2013). Content Area Reading and Disciplinary Literacy. A Case for the radical center. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56 (5), 353-357.
- Buescu, H., Morais, M., Rocha, M., Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português-Ensino Básico 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Buescu, H., Morais, M., Rocha, M., Magalhães, V. (2015). *Programa de Português e Metas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carvalho, C. & Sousa, O. (2011). Literacia e ensino da compreensão da leitura. *Interações*, n. 19, 109-126. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>
- Carvalho, J. (2011). Escrever para aprender. Contributo para a caracterização do contexto português. *Interações*, n.19, 219-237. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>
- Carvalho, J. A. (2013). A Escrita na Escola: Uma Visão integradora. *Interações*, n. 27, 186-206. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>

Castanho, G. (2002). *A Leitura através do Currículo nas Escolas do 2º Ciclo*. I Encontro de Didáticas nos Açores. Coord. Emanuel Oliveira Medeiros (pp. 225-247), Universidade dos Açores.

Castro, R.V. (1995). "Todos os Professores são Professores de Português". Para a crítica de uma falácia comum. In J.A. Pacheco e M. Zabalza (orgs.), *A avaliação dos alunos dos ensinos Básico e Secundário* (pp.97-102). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Colomer, T. (2003). O ensino e a aprendizagem da compreensão da leitura. In C. Lomas (Org.), *O Valor das Palavras (I): Falar, Ler e Escrever nas Aulas* (pp. 159-178). Porto: Edições Asa

Coutinho, C. M. (2011) *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Cunha, C. & Cintra, L. (1990). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 7ª Ed., Lisboa: Edições João Sá da Costa.

De Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados - Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Dionísio, M. L. T. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores - leituras do manual de Português*. Coimbra: Edições Almedina.

Dionísio, M. L., Viseu, F., Melo, M. C. (2011). *Práticas de literacia nas disciplinas escolares: um estudo em escolas portuguesas*. In J. C. Morgado, M. P. Alves, S. Pilloto, M. I. Cunha (orgs), *Aprender ao longo da vida – contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação. Atas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação*. Braga: CIED. Universidade do Minho.

Dionísio, M. L., Pereira, M., Viseu, F. (2011). A leitura e a escrita no currículo: A presença ausente. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 6, n. 1, 94-114

Ducrot, O. e Todorov, T. (1982). *Dicionário das Ciências da Linguagem*. Lisboa: Dom Quixote.

Fang, Z. (2012). Approaches to Developing Content Area Literacies - A Synthesis and a Critique. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(2), 103–108

Fernandes, D. (1991) Notas sobre Paradigmas da Investigação em Educação. *Noesis* (18), 64-66.

Freitas, H., Oliveira, M., Sacool, A., Moscarola, J. (2000). O método de pesquisa survey. *Revista de Administração*, v.35,n.3, 105-112.

Fonseca, F. I., & Fonseca, J. (1990). *Pragmática linguística e ensino do português*. Coimbra: Almedina.

GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional (2001). *Resultados do estudo internacional PISA 2000 - Primeiro relatório nacional*. Lisboa: Ministério da Educação/GAVE. Retirado de: <http://www.gave.min-edu.pt/np3/11.html>

GAVE (2013). EDUCARE.PT, *Dificuldades a Português afetam todas as disciplinas*. Disponível em: <http://www.educare.pt/educare/Atualidade/Noticia.aspx?contentid=E1043974D11A24CEE0400A0AB8001F75&opsel=1&channelid=0#anchor>

Gee, J. P. (2001). Reading as situated language: A sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44:8, 714-725

Gee, J. P. (2000). Discourse and sociocultural studies in reading. *Reading Online*, 4(3), disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/handbook/gee/index.html

Geraldi, J. (1999). Prática de Leitura na escola. *Leitura: teoria e prática*, n. 3, ano 3, p. 25-33.

Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.

Gonçalves, A., Viana, F., Dionísio, M. L. T. (eds.) (2007). *Dar Vida às Letras. Promoção do Livro e da Leitura*. Ed. 1, 1 vol., Valença: Comunidade Intermunicipal do Vale do Minho.

Hamerski, A. (2013) *Professores de Português*. Disponível em:
<http://educadoresdeletras.blogspot.pt/2011/08/professores-de-portugues.html>

Jornal Público (3-12-2013). *Alunos portugueses mostram como em pouco tempo é possível melhorar diz ocde*. Disponível em:
<https://www.publico.pt/sociedade/noticia/alunos-portugueses-mostram-como-em-pouco-tempo-e-possivel-melhorar-diz-ocde-1614825>

Kleiman, A. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In A. Kleiman, (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (pp. 15-61) Campinas: Mercado de Letras,

Leal, T.F. (2003), Intencionalidades da Avaliação na Língua Portuguesa. In J. Silva, J. Hoffmann & M. Esteban, (orgs), *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre. Editora Mediação.

Le Boterf, G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris : Les Éditions d'Organization.

Lee, C., Spartley, A. (2010), *Reading in the Disciplines, the Challenges of Adolescent Literacy*. Final Report from Carnegie of New York's Council on Advancing Adolescent Literacy: Northwestern University.

Macedo, B. & Franco, K. (2013). *A pesquisa do tipo survey*. Disponível em:
<http://pt.slideshare.net/JeffersonBaptistaMac/a-pesquisa-do-tipo-survey>

Menezes, L. (2009). A Língua em todas as disciplinas. *Revista Nova Escola*. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/lingua-todas-disciplinas-432179.shtml>

Ministério da Educação (1991-a). *Língua Portuguesa. Organização curricular e Programas. Ensino Básico. 3º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Vol.I.

Ministério da Educação (1991-b). *Programa de História*. Vol. I. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (2001-a). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2001-b). *Orientações Curriculares de Ciências Físicas e Naturais do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Ministério da Educação, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2010) *Exames nacionais de alunos na Europa: objectivos, organização e utilização dos resultados*

Ministério da Educação e Ciência – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2012). *Metas Curriculares do Ensino Básico.- Português*. Disponível em: <http://www.dgidc.min-edu.pt/>.

Ministério da Educação (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Ministério da Educação (2007). *Plano Nacional de Leitura*. Disponível em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>

Morais, A.& Neves, I. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 75-104.

New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-92.

Niza, I. (1993). A língua materna em todo o currículo. *Noesis*, n. 26, 30-31.

OCDE (2001). *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*. Disponível em: <https://www.oecd.org/edu/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33691620.pdf>

OCDE (2002). *Reading for change - Performance and engagement across countries: Results from PISA 2000*. Paris: OECD Publishing. Retirado de:
<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/43/54/33690904.pdf>

Perrenoud, Ph. (1999). *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed Editora

Pinto, M. G. (2002). Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra entidade pessoal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(02), 95-123.

Ramalho, G. (Coord.). (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000: Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: Ministério da Educação, GAVE.

Ramalho, G. (Coord.) (2004). *Resultados do estudo internacional PISA 2003*. Lisboa: Ministério da Educação/GAVE.

Reis, C. (2007). *Atas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa, ME/DGIDC.

Reis, C. & Lopes, A. (1990). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Almedina.

Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF Éditeur.

Ribeiro, A., Nunes, J., Cunha, P. (2013). *Documento de Apoio às Metas Curriculares de História (3º Ciclo, Ensino Básico)* Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Sardinha, M. G. (2007). Formas de ler: ontem e hoje. In F. Azevedo (Coord.). *Formar Leitores – das teorias às práticas* (pp. 1-7) Lisboa: LIDEL.

Sequeira, F. (1990). As Teorias do Processamento de Informação e os Esquemas Cognitivos do Leitor na Compreensão. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.3, n.3, 37-44.

Sequeira, M. F. (1995). *Testemunhos*. In *Actas do Seminário O Livro e a Leitura: O Processo Educativo*, (pp. 102-106). Lisboa. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação Disponível em: <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/782-o-livro-e-a-leitura-o-processo-educativo>

Sequeira, F. (2002). A literacia em leitura. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.15, n.2, 51-60.

Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Soares, M. (2003). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto.

Solé, I. (1992). *Estrategias de la lectura*. Barcelona. ICE/Graó.

Sousa, M. L. (1995). *Testemunhos*. In *Actas do Seminário O Livro e a Leitura: O Processo Educativo* (pp. 113-119). Lisboa. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação
Disponível em: <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/782-o-livro-e-a-leitura-o-processo-educativo>

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso* (trad. Roc Filella). Madrid: Ediciones Morata.

Tapia, J. (2003). A avaliação da compreensão em leitura. In C. Lomas (Org.), *O valor das palavras (I), Falar, ler e escrever nas aulas* (pp.179-200). Porto: ASA.

Valadares, L. (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Porto. Edições Asa

Vacca, R.& Vacca, J. (1999). *Content Area Reading: Literacy and learning across the curriculum*. New York: Longman

William, M.K.T. (2006). *Research Methods Knowledge Base*. Disponível em: www.socialresearchmethods.net/kb/survey.php

Wilson, A. (2012). A Social Semiotics Framework for Conceptualizing Content Area Literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54 (6), 435-444.

WEBSITES CONSULTADOS:

http://media.wix.com/ugd/694440_8f394c6b12fb4fe78a52ad1b53ccb592.pdf
Agrupamento Vertical de Escolas- Projeto Educativo

http://media.wix.com/ugd/6944440_c443914bf1e0480686336dc254bea111.pdf

Agrupamento Vertical de Escolas – Projeto Curricular

LEGISLAÇÃO

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, *Regime de Avaliação, Certificação e Adoção de Manuais Escolares*.

Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto, *Planos curriculares dos ensinos básico e secundário*.

Despacho Normativo 24/A/2012 de 6 de dezembro, *Avaliação no Ensino Básico*.

Questionário

Este questionário tem como objetivo recolher informações para a elaboração de um trabalho de investigação, no âmbito de uma dissertação de Mestrado, área de especialização em *Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas*, sobre **A leitura e a escrita em contexto escolar**, em curso na Universidade do Minho, sob orientação da Professora Doutora Maria de Lourdes Dionísio.

Agradecemos-lhe que responda às questões apresentadas, fazendo-o da forma que melhor dê conta das suas opiniões/perspetivas e práticas. Será garantido o anonimato no tratamento das suas respostas. O seu contributo é fundamental para que os objetivos do projeto possam ser alcançados.

=====

[Nas questões que têm várias opções de escolha, assinale, por favor, com **X** a sua resposta]

Parte I

Dados pessoais

Questão 1.1. Idade: _____ anos

Questão 1.2. Sexo: Feminino Masculino

Questão 1.3. Anos de serviço docente: _____

Questão 1.4. Qual é a sua habilitação académica mais elevada?

| | |
|------------------------------------|--|
| a) Bacharelato. | |
| b) Licenciatura. | |
| c) Pós-graduação – Especialização. | |
| d) Mestrado. | |
| e) Doutoramento. | |
| f) Outra: Qual? _____ | |

Questão 1.5. Situação profissional em que se encontra:

| | |
|-------------------------------|--|
| a) Quadro de escola. | |
| b) Quadro de Zona Pedagógica. | |
| c) Contratado(a). | |

Questão 1.6. Disciplina(s) que leciona: _____

Questão 1.7. Nos últimos três anos, quantos cursos de formação (com mais de oito horas) frequentou sobre temáticas ligadas à leitura e à escrita?

| | |
|-------------------------|--|
| a) Nenhum. | |
| b) Entre um e três. | |
| c) Entre quatro e seis. | |
| d) Mais de seis. | |

Parte II

Sobre a leitura

Questão 2.1 Nas suas aulas quanto tempo é ocupado, em média, com tarefas de leitura?

Menos de 10 minutos

Entre 10 e 30 minutos

Entre 30 e 60 minutos

Questão 2.2. Nas tarefas de leitura os que os seus alunos realizam na aula:

| | Sempre | Muitas vezes | Algumas vezes | Raramente | Nunca |
|------------------------------------|--------|--------------|---------------|-----------|-------|
| a) Procuram informação específica. | | | | | |
| b) Resumem a informação. | | | | | |
| c) Analisam a informação. | | | | | |

Questão 2.3. A leitura de textos na sua aula está associada a:

| | Sempre | Muitas vezes | Algumas vezes | Raramente | Nunca |
|--|--------|--------------|---------------|-----------|-------|
| a) Informação registada no quadro ou projetada. | | | | | |
| b) Instruções para a realização de tarefas. | | | | | |
| c) Realização das tarefas. | | | | | |
| d) Discussão de resultados das tarefas realizadas. | | | | | |
| e) Apresentação de trabalhos realizados. | | | | | |

Questão 2.4.

Nas suas aulas os alunos leem:

| | Sempre | Muitas vezes | Algumas vezes | Raramente | Nunca |
|--|--------|--------------|---------------|-----------|-------|
| a) O manual escolar adotado. | | | | | |
| b) Fichas informativas (que não as do manual adotado). | | | | | |
| c) Fichas de atividades/exercícios (que não as do manual adotado). | | | | | |
| d) Textos produzidos (em casa ou na aula). | | | | | |
| e) Acetatos e PowerPoints. | | | | | |
| f) Livros de referência (enciclopédias, dicionários, glossários...). | | | | | |
| g) Outros livros (monografias, obras literárias, ...). | | | | | |
| h) Textos de Jornais/Textos de Revistas. | | | | | |
| i) Páginas da Web. | | | | | |
| j) Relatórios. | | | | | |
| k) Outros textos: Quais? _____ | | | | | |

Questão 2.5.

No manual adotado os alunos leem:

| | Sempre | Muitas vezes | Algumas vezes | Raramente | Nunca |
|-----------------------------------|--------|--------------|---------------|-----------|-------|
| a) A explanação de conteúdos. | | | | | |
| b) Tarefas de exemplificação. | | | | | |
| c) Exercícios propostos. | | | | | |
| d) Soluções. | | | | | |
| e) Textos de autor/de referência. | | | | | |
| f) Outros textos: Quais? _____ | | | | | |

Questão 2.6. Quando os seus alunos leem na aula, normalmente fazem-no:

| | Sempre | Muitas vezes | Algumas vezes | Raramente | Nunca |
|--|--------|--------------|---------------|-----------|-------|
| a) Seguindo instruções de leitura prévia dadas pelo professor. | | | | | |
| b) Sem instruções de leitura prévia. | | | | | |

Questão 2.7. Quando os seus alunos leem na aula, os textos são:

| | Sempre | Muitas vezes | Algumas vezes | Raramente | Nunca |
|------------|--------|--------------|---------------|-----------|-------|
| a) Curtos. | | | | | |
| b) Médios. | | | | | |
| c) Longos. | | | | | |

Questão 2.8. A leitura que pede aos seus alunos para fazer fora das aulas é para:

| | Sempre | Muitas vezes | Algumas vezes | Raramente | Nunca |
|---|--------|--------------|---------------|-----------|-------|
| a) Consolidar saberes aprendidos na aula. | | | | | |
| b) Alargar os saberes aprendidos na aula. | | | | | |
| c) Construir novos saberes. | | | | | |

Parte III

Sobre a escrita

Questão 3.1 Nas suas aulas quanto tempo é ocupado, em média, com tarefas de escrita?

Menos de 10 minutos

Entre 10 e 30 minutos

Entre 30 e 60 minutos

Questão 3.2. No âmbito da sua disciplina, a escrita ocorre privilegiadamente:

| | Sempre | Muitas vezes | Algumas vezes | Raramente | Nunca |
|--|--------|--------------|---------------|-----------|-------|
| a) Na aula. | | | | | |
| b) Em casa. | | | | | |
| c) Noutros locais (biblioteca, sala de estudo...). | | | | | |

Questão 3.3.

Indique a frequência com que os seus alunos estão mais envolvidos em atividades de escrita.

| | Sempre | Muitas vezes | Algumas vezes | Raramente | Nunca |
|--|--------|--------------|---------------|-----------|-------|
| a) Registo do sumário e de informação escrita no quadro/projetada. | | | | | |
| b) Registo de informação ditada pelo professor. | | | | | |
| c) Tomada de notas da exposição do professor. | | | | | |
| d) Resolução de testes ou fichas de trabalho. | | | | | |
| e) Elaboração de relatórios. | | | | | |
| f) Produção de resumos. | | | | | |
| g) Elaboração de esquemas ou mapas de conceitos. | | | | | |
| h) Elaboração de fichas de leitura. | | | | | |
| i) Elaboração de textos a partir de fontes diversificadas. | | | | | |
| j) Revisão de textos produzidos. | | | | | |

Questão 3.4

A escrita que pede aos seus alunos é de textos:

| | Sempre | Muitas vezes | Algumas vezes | Raramente | Nunca |
|------------|--------|--------------|---------------|-----------|-------|
| a) Curtos. | | | | | |
| b) Médios. | | | | | |
| c) Longos. | | | | | |

Questão 3.5.

Nas suas aulas a escrita faz-se:

| | Sempre | Muitas vezes | Algumas vezes | Raramente | Nunca |
|---|--------|--------------|---------------|-----------|-------|
| a) Com instruções para produção de texto. | | | | | |
| b) Sem instruções para produção de texto. | | | | | |

Questão 3.6. No âmbito da sua disciplina a escrita faz-se com recurso a:

| | Sempre | Muitas vezes | Algumas vezes | Raramente | Nunca |
|---------------------------------|--------|--------------|---------------|-----------|-------|
| a) Papel e lápis/esferográfica. | | | | | |
| b) Processador de texto. | | | | | |
| c) Quadro tradicional. | | | | | |
| d) Quadro interativo. | | | | | |

Parte IV

Sobre a avaliação da leitura e da escrita

Questão 4.1 Perceções do professor relativamente à competência de leitura e de escrita dos seus alunos:

Assinale o seu grau de concordância com as afirmações, com um **X**:

Discordo totalmente (**DT**); Discordo (**D**); Concordo totalmente(**CT**); Sem opinião (**SO**).

| Na minha disciplina, | DT | D | C | CT | SO |
|---|----|---|---|----|----|
| a) Os alunos identificam com facilidade as ideias principais dos textos. | | | | | |
| b) Os alunos têm dificuldade em selecionar informação explícita de textos. | | | | | |
| c) Os alunos têm facilidade em selecionar informação implícita de textos. | | | | | |
| d) Os alunos utilizam estratégias (por exemplo consultar o dicionário, utilizar a informação proporcionada pelo contexto) para desenvolver e verificar a compreensão do que leem. | | | | | |
| e) Por vezes os alunos apresentam apenas uma compreensão literal do que leram. | | | | | |
| f) Os alunos combinam a informação textual com os seus próprios conhecimentos. | | | | | |
| g) Os alunos produzem textos coerentes e bem estruturados. | | | | | |
| h) Os alunos organizam os textos de forma muito elementar, com repetições ou falta de palavras. | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| i) A pontuação que os alunos utilizam afeta a inteligibilidade do texto. | | | | | |
| j) Os alunos utilizam um vocabulário variado, na escrita de textos. | | | | | |
| k) Os alunos não dão erros ortográficos. | | | | | |

Questão 4.2. Na correção das respostas dos alunos considero:

| | Sempre | Muitas vezes | Algumas vezes | Raramente | Nunca |
|--|--------|--------------|---------------|-----------|-------|
| a) A pertinência das afirmações. | | | | | |
| b) A estrutura lógica da resposta. | | | | | |
| c) A coerência do texto. | | | | | |
| d) A capacidade de síntese. | | | | | |
| e) O recurso a um vocabulário diversificado. | | | | | |
| f) A ortografia. | | | | | |
| g) A pontuação. | | | | | |

Muito obrigada pela sua colaboração!

Paula Correia

ANEXO II – GUIÃO DA ENTREVISTA

Guião da Entrevista

| Tópicos | Objetivos | Questões |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos do trabalho. • Importância das opiniões do entrevistado. • Garantia de confidencialidade das informações obtidas | <ul style="list-style-type: none"> • Dar a conhecer os objetivos da entrevista. • Solicitar a colaboração do entrevistado e a autorização para gravar a entrevista. • Assegurar a confidencialidade das respostas. | <p>0. Conversa inicial entre o entrevistador e o entrevistado.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Caracterização do Coordenador de Departamento de Línguas | <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o Coordenador de Departamento de Línguas (e Coordenador do Grupo Disciplinar de Português) | <p>1. Há quanto tempo leciona a disciplina de Português?</p> <p>2. Há quanto tempo desempenha o cargo de Coordenadora do Departamento de Línguas?</p> <p>3. Quais as responsabilidades inerentes ao cargo?</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Mudanças no âmbito do ensino do Português, nas últimas décadas. | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as razões por detrás das mudanças no âmbito do ensino do Português, nas últimas décadas. | <p>4. Quais lhe parecem ser as razões por detrás das mudanças a que temos assistido desde 1991 no âmbito do ensino do Português?</p> |

| | | |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Perspetiva do futuro, quanto ao Programa Educação 2015. | <ul style="list-style-type: none"> Perspetivar as expectativas quanto a um Programa de promoção das competências educativas. | <p>5. E relativamente ao Programa Educação 2015, qual é a sua opinião?</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> Identificação de Competências fundamentais. | <ul style="list-style-type: none"> Identificar as competências consideradas fundamentais no desenvolvimento global e sucesso académico dos alunos. | <p>6. Quais são, para si, as competências fundamentais no desenvolvimento global e no sucesso académico dos alunos?</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> A importância da leitura e da escrita no currículo. | <ul style="list-style-type: none"> Identificar o papel da leitura e da escrita nas várias disciplinas. | <p>7. Qual é a sua opinião sobre o modo como os alunos se exprimem e compreendem nas várias disciplinas?</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> Aprofundamento/comparação com as respostas obtidas no questionário aos docentes das outras disciplinas sobre tópicos idênticos. | <ul style="list-style-type: none"> Explorar opiniões emitidas. | <p>8. Pensa que os professores das outras disciplinas partilham a sua opinião?</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> Perceção das competências comunicativas dos alunos por parte dos professores. | <ul style="list-style-type: none"> Identificar a perceção dos outros professores sobre as competências comunicativas nas suas disciplinas. | <p>9. Até que ponto os professores das outras disciplinas têm noção da sua responsabilidade no desenvolvimento das competências de leitura e escrita como, aliás, estabelece o</p> |

| | | |
|---|--|---|
| | | <p>Programa das respectivas disciplinas?</p> <p>9.1. Como tem conhecimento disso?</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> Promoção das competências de leitura e escrita nas outras disciplinas. | <ul style="list-style-type: none"> Identificar as atividades que promovem as competências comunicativas. | <p>10. De que modo acha que se concretiza, nas outras disciplinas, o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos?</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> Avaliação da leitura e escrita. | <ul style="list-style-type: none"> Identificar os critérios gerais de avaliação das competências de leitura e escrita. | <p>11. Foram definidos e uniformizados, a nível de escola ou de ciclo, critérios para a avaliação dessas competências?</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> Promoção das competências de leitura e escrita e definição de estratégias de superação de dificuldades. | <ul style="list-style-type: none"> Identificar estratégias de promoção e/ou superação de dificuldades nas competências comunicativas. | <p>12. Foram igualmente definidas estratégias de superação de dificuldades a nível dessas competências?</p> <p>12.1. Quais?</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> Atividades promovidas pelo Coordenador para o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita a nível de escola. | <p>Identificar as atividades promovidas pelo Coordenador de Departamento para desenvolver e valorizar essas competências a nível de escola.</p> | <p>13. A sua ação pedagógica tem contribuído para o envolvimento de professores de outras disciplinas no desenvolvimento e valorização das competências de leitura e escrita?</p> <p>De que modo?</p> |

ANEXO III – ENTREVISTA

ENTREVISTA

(À Coordenadora do Departamento de Línguas e professora de Português)

1. Há quanto tempo leciona a disciplina de Português?

Leciono a disciplina de português há vinte e dois anos.

2. Há quanto tempo desempenha o cargo de Coordenadora do Departamento de Línguas?

Desempenho o cargo de Coordenadora do Departamento de Línguas há dois anos.

3. Quais as responsabilidades inerentes ao cargo?

As responsabilidades inerentes ao cargo são as seguintes: participar nos Conselhos Pedagógicos; integrar equipas de trabalho definidas pelo próprio Conselho Pedagógico; propor e coordenar atividades no âmbito do Plano Anual de Atividades; exercer a supervisão documental (verificar a entrega e o cumprimento de prazos no que concerne às planificações anuais, trimestrais, de atividades e avaliações das atividades realizadas); criar grupos de trabalho com docentes que lecionam ao mesmo nível de ensino; fornecer todas as informações emanadas do Conselho Pedagógico e aquelas que são enviadas para o Departamento, ou seja, concursos, representações teatrais, entre outras. Estas informações são fornecidas nas reuniões periódicas de Departamento, enviadas via e-mail, ou colocadas na dropbox do Departamento na qual se guardam todos os documentos relativos a um ano letivo, estando estes ao dispor de todos os professores que integram o Departamento. Também analiso as fichas de avaliação das quatro áreas curriculares (português, inglês, francês e espanhol) e de todos os anos letivos (do 5º ao 12º), verificando a sua estrutura e se o tempo é adequado ou não para a resolução das mesmas. Para além da realização das reuniões de Departamento também promovo reuniões do Grupo Disciplinar de Português, pois sou Subcoordenadora. Nestas reuniões debatem-se os assuntos tratados nos Conselhos Pedagógicos, analisam-se os resultados obtidos, indicam-se as dificuldades sentidas em cada turma, partilham-se experiências, elaboram-se propostas de melhoria para serem implementadas nas turmas, avalia-se o impacto da realização das distintas

atividades nas aprendizagens dos alunos e redigem-se relatórios, sendo eu a responsável pela versão final dos mesmos.

A par deste trabalho, deve ser efetuado um trabalho de supervisão pedagógica, contudo este tem sido difícil de implementar pois a maior parte dos professores veem o Coordenador como alguém que se quer intrometer no seu trabalho e ainda persiste muito a ideia de que a sala de aula pertence exclusivamente ao professor que lá se encontra. Acresce, ainda, o facto de continuarem a ser confundidos os conceitos de supervisão e de avaliação. Como esta não é uma prática ao nível do Agrupamento, o Coordenador depara-se com mais entraves quando quer exercer a sua função de Supervisor Pedagógico. Assim, só exerci verdadeiramente esta função no ano letivo anterior, pois senti necessidade face à postura e ao incumprimento do programa por parte de um professor. Continuo a considerar que a supervisão pedagógica é fulcral, na medida em que se promovem outras dinâmicas de trabalho e partilha de experiências com o objetivo de aumentar o sucesso académico dos nossos alunos.

Desta forma, a minha função como Coordenadora centra-se num eixo extremamente burocrático, tal como acontece com os restantes Coordenadores e que cresce a um ritmo avassalador, tendo em consideração que só tenho três horas de redução (para além das minhas cinco turmas de português do 3º Ciclo e do Ensino Secundário) para cumprir todas as funções inerentes a este cargo de estrutura intermédia que é de extrema relevância já que é ao Coordenador que são solicitadas todas as explicações relacionadas com a evolução do processo de ensino e aprendizagem.

4. Quais lhe parecem ser as razões por detrás das mudanças a que temos assistido desde 1991 no âmbito do ensino do Português?

As alterações às quais temos assistido no âmbito do ensino do Português são uma consequência das políticas educativas dos diversos governos. Cada governo tem uma visão sobre a educação e, consoante essa visão, procede às mudanças que considera mais pertinentes para melhorar o sistema educativo ou que melhor sirvam os seus interesses, o que faz com que nuns anos se consiga progressos e noutros se regreda no tempo, transformando os alunos e os professores em autênticas cobaias.

Considero que não podemos dissociar as mudanças do ensino do Português das restantes áreas curriculares. Assim, é importante relembrar que antes da Lei de Bases do Sistema Educativo, o

currículo era visto como um elenco de conteúdos, prevalecendo uma concepção técnica. Posteriormente, iniciou-se um período de reforma educativa, todavia continuou a valorizar-se uma cultura escolar centrada no academismo ou nas formas de ritualização das aprendizagens, havendo uma gestão burocrática e centralizada. Este contexto favoreceu o aumento do abandono escolar e da repetência, conduzindo uma grande parte dos nossos alunos à frustração. Foi na década de 90 que se implementou a primeira reforma curricular, mas esta apenas gerou alterações curriculares pontuais, uma vez que as mudanças curriculares foram introduzidas de forma desenquadrada, centrando-se na mudança dos programas e da avaliação, dando origem a uma fraca consolidação da reforma. Com o Decreto-Lei nº6/2001 aborda-se a reorganização curricular destacando a necessidade de conceber projetos curriculares de escola e de turma, adequando o currículo nacional a cada escola e a cada turma.

Atualmente, as escolas constroem projetos de gestão flexível do currículo, o que lhes confere uma maior capacidade de decisão e, conseqüentemente, uma maior responsabilização. O ensino do Português foi acompanhando estas mudanças, isto é, teve de seguir os normativos impostos, foi necessário compatibilizar tradição com inovação, uniformidade com flexibilidade e sequencialidade com transversalidade. Compreendeu-se que aquilo que era exigido a um aluno nos anos 90 e as práticas pedagógicas existentes careciam de mudanças, contudo será que as últimas mudanças vão contribuir para a existência de alunos que efetivamente apresentem maiores níveis de proficiência no âmbito do Português? Sinceramente, considero importante haver mudanças, até porque o mundo evolui a uma velocidade vertiginosa e a informação chega em massa a cada pessoa devido aos avanços tecnológicos. Este fator permite-nos, como professores de português, explorar aquilo que de melhor a tecnologia tem para nos oferecer de forma a tornarmos as nossas aulas mais atrativas. A postura dos alunos face ao estudo, o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano, a heterogeneidade e os Programas de Português e as Metas Curriculares obrigaram a uma enorme alteração no que diz respeito às práticas letivas, colocaram novos desafios aos professores e sobrecarregaram os professores de português em termos de burocracia e com a constante pressão dos exames nacionais.

As mudanças visaram dar resposta a um aumento da escolaridade dos jovens, valorizou-se a educação de adultos, criou-se um leque diversificado de cursos profissionais e definiram-se as aprendizagens essenciais a realizar pelos alunos, o que implicou formação adequada aos docentes. Será que com a introdução do projeto das Metas Curriculares os alunos vão aprender

melhor o Português? Na minha opinião, não acredito, pois tendo em consideração a experiência que estou a ter e aquela que observo junto de outros professores, não vejo os alunos a terem melhores resultados. Se a existência de objetivos gerais e o trabalho efetuado com os descritores de desempenho são benéficos, pois respeitam a ordem de progressão e aquisição de conhecimentos e capacidades, por outro lado a imposição de determinados textos no Ensino Básico é bastante redutora. Relembro aqui, por exemplo, a seleção e textos poéticos para o 8º ano de escolaridade que não considero atrativa para levar os alunos a gostarem de poesia.

Lentamente, caminhou-se para a autonomia das escolas, porém, no que concerne ao ensino do Português, este continua bastante espartilhado pelo Ministério da Educação, ou seja, pela tutela, que continuamente faz experiências que não beneficiam os alunos. No caso das Metas Curriculares para o Ensino Secundário, as mudanças são relevantes pois vêm colmatar lacunas que existiam relativamente ao ensino da literatura e esta não pode ser menosprezada, já que é o espelho de um povo, fazendo parte da sua identidade.

No caso do ensino do português, houve grandes alterações: novos programas; Metas Curriculares; alterações no âmbito da gramática e acordo ortográfico. Sabendo que a aprendizagem da nossa língua exige um trabalho intensivo para que se possa assimilar tantas alterações, não se compreende a existência de uma carga horária tão reduzida para uma área curricular tão relevante nas aprendizagens das outras áreas curriculares.

Em síntese, são sempre as motivações políticas que norteiam a educação e, se teoricamente as escolas têm autonomia e novos papéis nos domínios da decisão, execução e organização, no caso do Português ainda falta muito para que haja espaço para a realização de projetos adequados às turmas, porque se todos os descritores de desempenho são ensináveis, isto exige tempo e bastante treino e, infelizmente, vive-se uma luta contra o tempo para cumprir os Programas e as Metas Curriculares.

5. E relativamente ao Programa Educação 2015, qual é a sua opinião?

O Programa Educação 2015 fundamenta as alterações que foram sendo introduzidas nas nossas escolas com o objetivo de elevar as competências básicas e os níveis de formação e qualificação dos portugueses. É importante destacar que algumas linhas orientadoras não surgiram somente nas escolas a partir do momento em que se lançou este Programa. Leciono numa escola que sempre se preocupou com a melhoria das competências básicas em Língua

Portuguesa e em Matemática, com a redução da desistência escolar, com o envolvimento do Agrupamento, das organizações e das famílias bem como da autarquia. A monitorização constante parece ser o ponto forte deste programa, uma vez que envolve todos os agentes na melhoria das competências básicas.

6. Quais são, para si, as competências fundamentais no desenvolvimento global e no sucesso académico dos alunos?

Com a introdução das Metas Curriculares falamos em domínios, sendo estes os seguintes: leitura; educação literária; escrita; gramática e oralidade. Indubitavelmente, todos eles são fulcrais para o sucesso académico dos alunos, já que estão interligados. Partindo do princípio de que todos os descritores de desempenho são ensináveis e devem ser interiorizados pelos alunos, facilmente se conclui que todos os descritores definidos para cada ano de escolaridade são peças que constroem o *puzzle* do sucesso, no entanto destaco a leitura e a escrita como as competências que devem implicar um trabalho mais intensivo.

7. Qual é a sua opinião sobre o modo como os alunos se exprimem e compreendem nas várias disciplinas?

Relativamente à forma como os alunos se exprimem e compreendem nas outras disciplinas, considero que o fazem com grandes lacunas devido a dois fatores que são os seguintes: as dificuldades na aquisição das competências fundamentais no âmbito do Português e o facto de os professores de outras áreas curriculares não “ensinarem a linguagem dessa área curricular”. Atualmente, verifica-se que os alunos revelam muitas dificuldades nos domínios da leitura, escrita, gramática e expressão oral, o que prejudica a aprendizagem em todas as áreas curriculares. Porém, este problema agrava-se quando os professores não trabalham com os alunos “a linguagem da disciplina”. Esta “linguagem” implica que, por exemplo, quando um professor solicita a um aluno para efetuar a leitura de um gráfico, antes tenha trabalhado com ele a forma como se faz essa leitura, antes de lhe solicitar que faça a leitura de uma imagem ou a descrição de uma experiência química deverá ensinar o aluno, mostrando-lhe os passos, ensinando-lhe os termos adequados e obrigando-o a ter um discurso coerente e ordenado. Constata-se que os alunos, na maior parte, não respondem oralmente de forma completa e, muitas das vezes, segundo os professores, possuem um discurso desarticulado e um

vocabulário pouco variado. Esta situação faz com que haja uma compreensão e expressão que são prejudiciais no processo de ensino e aprendizagem. Para melhorar esta situação também é necessário que os professores das restantes áreas curriculares passem a trabalhar mais a compreensão e a expressão oral nas suas aulas, já que se um aluno não formular corretamente uma resposta, o professor deverá insistir para que a mesma seja reformulada, criando assim um espaço no qual todos se possam entender e contribuam para que as competências essenciais sejam aprendidas e realizadas por todos.

8. Pensa que os professores das outras disciplinas partilham a sua opinião?

Não. Quase sempre, os professores das outras disciplinas consideram que os alunos não conseguem obter melhores resultados porque não conseguem compreender, ler ou escrever, ou seja, culpam o ensino do Português, agindo, muitas vezes, como se não tivessem qualquer responsabilidade no ensino das competências essenciais.

9. Até que ponto os professores das outras disciplinas têm noção da sua responsabilidade no desenvolvimento das competências de leitura e escrita como, aliás, estabelece o Programa das respetivas disciplinas?

Como já referi na questão anterior, julgo que os professores das restantes áreas curriculares deveriam ter um papel mais proativo no desenvolvimento das competências de leitura e de escrita. Isto não significa que não tenham noção da sua responsabilidade, mas é sempre mais prático afirmar que esse trabalho é da competência do professor de Português. Como se pode verificar, é necessário mudar mentalidades para que todos trabalhem no sentido de chegar ao verdadeiro sucesso académico.

9.1. Como tem conhecimento disso?

É muito fácil confirmar aquilo que afirmei na resposta anterior, isto é, em todos os Conselhos de Turma os professores queixam-se das dificuldades dos alunos, alegando, por exemplo, que não compreendem as questões das fichas de avaliação, que não sabem ler ou escrever corretamente, pois fazem-no com muitos erros ortográficos. Quando é necessário registar em ata as competências dos alunos no domínio do português, todos ficam à espera que seja o professor

de Português a fazê-lo. Habitualmente, quando um aluno apresenta dificuldades nas aprendizagens de outras áreas curriculares, a “culpa” recai sempre na área curricular de português.

10. De que modo acha que se concretiza, nas outras disciplinas, o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos?

Julgo que não há um ensino que permita desenvolver aprofundadamente estas competências nas outras áreas curriculares, uma vez que se trabalha pouco a compreensão, insiste-se mais na esquematização e resumos dos conteúdos efetuados pelos professores. Verifico que, no Ensino Básico, ainda persiste muito a preocupação em ter os resumos e os esquemas registados nos cadernos diários, quando deveriam ser os alunos a produzi-los. Muitas vezes, os professores consideram que copiar partes dos conteúdos para o caderno já é uma aprendizagem. Mas será que o aluno percebeu aquilo que copiou?

Nesta questão considero que falta muito para que se concretize o desenvolvimento das duas competências, pois é preciso os professores trabalharem de outra forma. Em cada área curricular, na minha escola, há um critério de avaliação de 5% destinado às competências no âmbito do Português e os professores avaliam essa competência de uma forma muito genérica, pois não sei se na verdade têm em atenção as competências essenciais ou se o fazem de acordo com os resultados finais de cada aluno.

11. Foram definidos e uniformizados, a nível de escola ou de ciclo, critérios para a avaliação dessas competências?

Sim. No início de cada ano letivo, no Departamento de línguas definem-se ou procede-se a uma revisão dos critérios de avaliação, avaliando-se separadamente a leitura, a escrita e a oralidade. No caso da área curricular do Português, os critérios são os seguintes: fichas de avaliação sumativa; leitura; oficinas de escrita; compreensão oral; expressão oral e gramática, que correspondem a 70% da avaliação final, e 30% para o domínio das atitudes e valores, no caso do Ensino Básico e 10% no caso do Ensino Secundário. Os valores atribuídos às competências variam consoante os ciclos. Estes critérios têm de ser cumpridos por todos os professores que integram o Departamento.

Nas restantes áreas curriculares ficou aprovado o valor percentual de 5% para o domínio do português.

12. Foram igualmente definidas estratégias de superação de dificuldades a nível dessas competências?

Sim. No final de cada período são analisados os resultados de cada turma e, em reunião de Departamento ou de Grupo Disciplinar, preenche-se uma grelha com as dificuldades detetadas e indicam-se as estratégias de superação que deverão ser implementadas no período seguinte. Estas variam consoante as características de cada turma, procedendo-se posteriormente a uma avaliação das mesmas.

12.1. Quais?

Como referi na questão anterior, as estratégias são diversificadas, contudo indico as seguintes: planificar textos em conjunto; dedicar mais aulas à planificação, textualização e revisão dos textos elaborados pelos alunos; realizar, sempre que possível, tarefas que promovam o trabalho autónomo com recurso a ferramentas *web*; incentivar a leitura autónoma; estimular a escrita através da realização mais frequente de "Oficinas de Escrita"; alargar o número de momentos de síntese dos conteúdos abordados; criar momentos de aprendizagem em tutoria, dentro da sala de aula - trabalho de pares e dinamizar um maior número de atividades de escrita (poesia, síntese, apreciação...) e de leitura.

13. A sua ação pedagógica tem contribuído para o envolvimento de professores de outras disciplinas no desenvolvimento e valorização das competências de leitura e escrita? De que modo?

Sim. Ao longo dos anos letivos anteriores, procurei envolver professores de outras áreas no desenvolvimento e valorização das competências de leitura e escrita, através da concretização de projetos que impliquem a participação de várias áreas curriculares em articulação com a biblioteca escolar, porém reconheço que centro mais a minha ação pedagógica na minha área curricular, devendo procurar encontrar formas para um maior envolvimento dos restantes professores, pois todos podem e devem contribuir para a valorização das competências

essenciais, mas não podem esperar que as ideias partam somente dos professores de Português.

Muito obrigada pela sua colaboração!